ISBN 978-86-7604-121-3

И поред чињенице да се модел инклузивног образовања примењује у васпитно-образовним установама у Србији, број дела – монографија и уџбеника, у којима се питање инклузивног образовања разматра у контексту услова у нашој земљи и даље је недовољан. У том смислу, уџбеник *Инклузивно образовање – квалитетно образовање за све* обезбеђује да се један, релативно нов концепт и модел, разуме и прихвати, и да се на адекватан начин примени, уз уважавање реалног контекста.

проф. др Наташа Вујисић-Живковић,
Филозофски факултет Универзитета у Београду

Уџбеник *Инклузивно образовање – квалитетно образовање за све* представља значајан допринос повезивању иницијалног образовања студената Факултета педагошких наука са променама које се дешавају у савременој науци о образовању, инклузивном покрету, резултатима емпиријских истраживања и инклузивном праксом у васпитно-образовним установама. Избором садржаја и јасним начином излагања, уџбеник у целини стварује постављени циљ да допринесе формирању позитивних ставова студената према инклузивном образовању.

проф. др Мојца Печек-Чук,
Педагошки факултет Универзитета у Љубљани

Инклузивно образовање

Сунчица Мацура

Инклузивно образовање

Квалитетно образовање за све

Сунчица Мацура

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Сунчица Мацура

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СВЕ

Јагодина, 2015

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ
Квалитетно образовање за све

Издавач
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
35000 Јагодина, ул. Милана Мијалковића 14

За издавача
Проф. др Виолета Јовановић

Уредник
Доц. др Илијана Чутура

Рецензенти
Проф. др Наташа Вујисић Живковић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
Проф. др Мојца Печек, Педагошки факултет Универзитета у Љубљани

Лектура и коректура
Александра Антић

Ликовно уређење корица
Александар Милосављевић
Сунчица Мацура

Штампа
XXX

Тираж
300

ИСБН

Јагодина, 2015

Ова публикација је објављена у оквиру Темпус пројекта „Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља“ HAMOC 516762-TEMPUS-1-2011-1-RS-TEMPUS-JPCR, који финансира Европска комисија.
The publishing of this booklet is a part of the Tempus project „Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education” HAMOC 516762-TEMPUS-1-2011-1-RS-TEMPUS-JPCR and has been funded with support from the European Commission.

Ова публикација одражава само ставове аутора и Комисија не може бити одговорна ни за коју употребу изложених података.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

САДРЖАЈ

УВОД

1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Преглед поглавља

1.1. Зашто је и како уведено инклузивно образовање?
Научна критика система специјалног образовања
Добробити од инклузивног образовања
Добробити од инклузивног образовања за децу којој је потребна додатна подршка
Добробити од инклузивног образовања за типичну децу
Добробити од инклузивног образовања за учитеље и учитељице
Добробити од инклузивног образовања за родитеље

1.2. Основни појмови и принципи концепције инклузивног образовања
Инклузивно образовање
Деца којој је потребна додатна подршка
Етикетирање
Стигматизирајућа терминологија
Зашто не користимо синтагму „деца са посебним потребама“?
Поштовање разлика прилагођавањем образовања деци
Прихватање одговорности за подучавање све деце
Унапређивање учења и социјалне партиципације - смањење искључености
Социјална партиципација
Искљученост
Препреке за учење и социјалну партиципацију

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

2. ДИСКРИМИНАЦИЈА И ЈЕДНАКОСТ У ОБРАЗОВАЊУ – ДВА СУПРОТНА ПРИСТУПА

Преглед поглавља

2.1. Дискриминација у образовању
Отворена дискриминација
Прикривена дискриминација
Институционална дискриминација
Последице дискриминације и њихово отклањање

2.2. Једнакост у образовању
Једнакост економских услова и образовање
Једнакост поштовања и прихватања у образовању
Једнакост љубави, бриге и солидарности у образовању

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

3. ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Преглед поглавља

3.1. Додатна подршка у образовању

3.2. Планирање и спровођење додатне подршке у образовању
Прикупљање података о детету
Израда педагошког профила
Мере прилагођавања
Прилагођавање метода, материјала и учила
Прилагођавање простора и услова за учење
Прилагођавање садржаја учења и стандарда постигнућа
Израда индивидуалног образовног плана (ИОП)
Садржај и циљеви ИОП-а
Врсте ИОП-а

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

4. КРЕИРАЊЕ УСЛОВА ЗА УЧЕЊЕ

Преглед поглавља

Тематски пример

4.1. Основни психосоцијални чиниоци учења
Когнитивни чиниоци
Мотивација и емоције
Циљеви учења
Потребе
Лична уверења ученика о узроцима успеха/неуспеха у учењу
Јачање самопоштовања детета
Социјални чиниоци
Групни рад
Когнитивни и социјални циљеви групног рада
Проблеми у групном раду: доминација и неједнакост
Подстицање сарадње међу ученицима
Како унапредити положај ученика у малој групи?
Индивидуалне разлике
Разлике у социоекономском статусу
Разлике у интелектуалним способностима
Културне разлике

4.3. Пример превођења инклузивних принципа у инклузивну праксу у школској средини

Прикупљање података о ученицима

Планирање и спровођење мера прилагођавања

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

5. САРАДЊА И ЕФИКАСНА КОМУНИКАЦИЈА СА РОДИТЕЉИМА И ПОРОДИЦОМ УЧЕНИКА

Преглед поглавља

Значај сарадње са родитељима/породицом ученика
Родитељи/породица ученика као сарадници учитељице
Шта чини сарадњу са родитељима/породицом?
Принципи успостављања и сарадње са родитељима/породицом
Уверења учитељице која поспешују сарадњу
Специфичности положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка
Нова улога родитеља у остваривању права деце на образовање
Упостављање сарадње са родитељима/породицама који су тешко доступни

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

6. ИЗАЗОВ – ОСТВАРИВАЊЕ КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА РОМСКУ ДЕЦУ

Преглед поглавља

1. Роми у Србији

2. Актуелно стање образовања ромске деце
Искљученост и осипање ромских ученика из система образовања
Ниска образовна постигнућа
Нередовно похађање наставе

3. Препреке инклузији ромске деце у образовању
Предрасуде према Ромима
Дискриминација ромске деце
Сегрегација ромске деце
Слабији квалитет наставе за ромску децу
Недовољна подршка друштва за најсиромашнију децу

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Припрема ученика за групни рад
Прилог 2. Игре за подстицање сарадње међу ученицима
Прилог 3. Улоге ученика у малој групи
Прилог 4. Ко су Роми?
Прилог 5. Роми у Србији

ИНДЕКС ПОЈМОВА

УВОД

Уџбеник *Инклузивно образовање – квалитетно образовање за све* намењен је студентима основних студија Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, али и свима осталима који се припремају за рад у образовању или су заинтересовани за концепцију и праксу инклузивног образовања.

Основни циљ уџбеника је да допринесе формирању позитивних ставова будућих учитеља и васпитача према инклузивном образовању као праву све деце да добију квалитетно образовање у редовним институцијама васпитно-образовног система. Сходно намери, уџбеник је осмишљен тако да развија осетљивост на разлике између деце и охрабри прихватање различитости као нормалности.

Садржај уџбеника се заснива на резултатима научних истраживања која указују на то да се решења за тешкоће у учењу и социјалној партиципацији поједине деце налазе у прилагођавању школа и вртића њиховим индивидуалним разликама, као и у стварању услова за успешно учење и интеракцију све деце са вршњацима и одраслима у њиховој заједници. Основни приступ учењу и настави који се подржава кроз теме у уџбенику односи се на важност сагледавања детета у целини, усмереност на активирање потенцијала и ослањање на јаке стране детета, те уклањање препрека учењу и социјалној партиципацији. У том смислу, садржај уџбеника припрема будуће учитељице и васпитачице[1] за „улазак у професију која прихвата индивидуалну и колективну одговорност за унапређивање учења и учешћа све деце“ (Florian, 2009), те развијање њиховог капацитета за учење, који ће задржати и користити током целог живота. Уџбеник одражава тежњу да се припрема за инклузивно образовање повеже и

[1] У овом уџбенику су термини којима се означавају професије у образовању најчешће у женском граматичком роду. Под њима се подразумевају мушки и женски род особа на које се односе, без дискриминације. За изражавање професије у женском роду – *учитељица* (што се у уџбенику односи и на васпитачице, као и на друге професије у образовању), определила сам се због тога што већину запослених у васпитно-образовним установама чине жене. Међу онима који се припремају за ову професију на педагошким и учитељским факултетима, такође у огромној већини преовлађују особе женског пола. Поред тога, сматрам да би текст био оптерећен изражавањем у мушком и женском роду (на пример учитељ/ица, или учитељ/учитељица). Из истог разлога, уместо употребе именица ученици и ученице, или ученик/ца, најчешће ће се користити именица *деца*, што се односи на децу у предшколским установама и ученике основних школа.

приближи променама које се дешавају у реалном животу и пракси васпитно-образовних установа. Успешност рада учитељице зависи од различитих фактора који нису увек под њеном контролом – догађаја и односа и ван учионице. Због тога је важно да она познаје стратегије које помажу деци да уче и оне помоћу којих се васпитно-образовни рад њима прилагођава. Да би се разумело оно што се дешава у учионици и да би се ојачали отпорност на неуспехе, самопоуздање и истрајност да се труди даље, и онда када ствари не иду глатко, потребне су аналитичке вештине. У контексту инклузивног образовања важно је да се прихвати чињеница да *свако дете може да учи* – негирати ову чињеницу било би исто што и негирати људску природу. Једнако је важно и разумевање утицаја ширег социјалног контекста на постигнућа деце, које у различитим проблемским ситуацијама доприноси томе да се професионално и флексибилно реагује.

Садржај уџбеника чини шест поглавља. У првом поглављу, под називом *Инклузивно образовање*, разматрају се разлози за увођење инклузивног образовања и разјашњавају основни појмови и принципи инклузивног образовања. Друго поглавље *Дискриминација и једнакост у образовању – два супротна приступа* најпре осветљава различите облике дискриминације у образовању, а затим и могућности остваривања једнакости у образовању кроз аспект једнакости економских услова у друштву; аспект једнакости поштовања и прихватања индивидуалних разлика; и аспект једнакости љубави, бриге и солидарности. У трећем поглављу *Обезбеђивање додатне подршке у образовању* дефинише се појам додатне подршке, а потом описују кораци у планирању и спровођењу додатне подршке у образовању. Четврто поглавље *Креирање услова за учење* анализира приступ настави и учењу усмерен на ученика, односно уважавање значаја удруженог деловања когнитивних, емоционалних, мотивационих и социјалних фактора, као и индивидуалних разлика, на учење. Посебна пажња је посвећена разматрању разлика међу ученицима у социо-економском статусу, интелектуалним способностима и културном идентитету. *Сарадња и ефикасна комуникација са родитељима и породицом ученика* назив је петог поглавља, у коме се наглашава значај партнерског односа учитеља и родитеља/породице. Даље ће бити речи о специфичности положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка, новој улози родитеља у остваривању права деце на образовање, препрекама у остваривању сарадње и могућим начинима превазилажења тих препрека. У шестом поглављу, *Изазов остваривања квалитетног образовања за ромску децу*, приказано је актуелно стање образовања ромске деце у Србији и препреке њиховој инклузији у образовању.

Саставни део сваког поглавља чине и „помоћни алати“: преглед теме поглавља и исходи учења његовог садржаја (све оно што ће студенти након учења моћи да дефинишу, објасне, илуструју примерима); провера знања – кључна питања и сажетак садржаја; речник појмова (у основном тексту уџбеника ти појмови су графички истакнути). Осим тога, на крају сваког поглавља наведене су публикације, приручници и интернет странице које вам препоручујем да прочитате или погледате да бисте даље ширили знања из области инклузивног образовања.

У оквиру сваког поглавља налазе се питања за размишљање, која вас позивају да се присетите неке ситуације из периода свог школовања или онога што сте видели током стручне праксе на студијама; да замислите неку проблемску ситуацију и размислите о њеним импликацијама; да закључујете о узроцима и последицама одређених појава/ситуација и др. Та питања треба да активирају претходна знања и искуства о одређеној теми, проблему. Њихов смисао је такође у томе да подстакну читаоца на размишљање о одређеним теоријским питањима која имају различите, често супротстављене интерпретације и одговоре, као и о комплексним темама које траже преиспитивање личних ставова и вредности, те бољи увид у личне имплицитне (скривене, неизречене) претпоставке и уверења.

Саставни део поглавља су и примери добре праксе који поткрепљују и илуструју теоријске концепте. Ти примери су преузети из домаћих публикација и описују позитивна искуства учитељица, васпитачица и других запослених у школама и вртићима широм Србије, а преносе аутентична искуства и успешност практичара у превођењу инклузивне образовне политике у инклузивну праксу, те представљају врсту практичних препорука за васпитно-образовну праксу, однос и понашање према деци.

Ипак, дати примери добре праксе немају улогу „рецепата” за успешан рад, јер не чине коначну листу могућих интервенција и активности учитељица у раду са децом, нити једини могући избор решења за поједине ситуације. Не постоји савршен систем, савршен модел подучавања, који чека на некој полици или у некој фиоци да га преузмете. Уместо тога, постоји низ принципа добре праксе, одакле је могуће одабрати оне који у неком тренутку највише одговарају вама и деци са којом ћете радити. Нема

једног најбољег решења, већ постоји много различитих начина прилагођавања принципа добре праксе новим ситуацијама.

Разумевање и учење садржаја уџбеника може бити боље уколико уложите напор да се држите следећих корака: 1) читате текст редом, без прескакања појединих делова, посебно примера добре праксе; 2) застанете на местима на којима се налазе питања за размишљање, покушате да се над њима замислите и дате одговоре; 3) проверите своје разумевање текста помоћу питања на крају сваког поглавља и резимеа кључних садржаја који су дати као одговори на питања; 4) не прелазите преко појмова чије вам значење није познато, већ их пронађете у речнику појмова који је дат на крају сваког поглавља; 5) искористите прилоге дате на крају уџбеника да проширите и продубите знања из основног текста.

Надам се да ће ова књига допринети да постанете успешни учитељи и учитељице. Мислим да је важно да знате да за тако нешто нема готових рецепата нити посебне формуле, јер је свако од вас креатор своје формуле. Ви ћете подучавати различиту децу и у том процесу ћете се – заједно са њима – развијати и мењати.

Ауторка

ФАКУЛТЕТ ПЕДАГОШКИХ НАУКА
УНИВЕРЗИТЕТА У КРАГУЈЕВЦУ

Сунчица Мацура

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА СВЕ

Јагодина, 2015

Сунчица Мацура
ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ
Квалитетно образовање за све

Издавач
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
35000 Јагодина, Милана Мијалковића 14,

За издавача
Проф. др Виолета Јовановић

Уредник
Доц. др Илијана Чутура

Рецензенти
Проф. др Наташа Вујисић Живковић, Филозофски факултет Универзитета у Београду
Проф. др Мојца Печек, Педагошки факултет Универзитета у Љубљани

Лектура и коректура
Александра Антић

Ликовно уређење корица
Александар Милосављевић
Сунчица Мацура

Штампа
?????????????

Тираж
300

ISBN 978-86-7604-12-3

Јагодина, 2015

Ова публикација је објављена у оквиру Темпус пројекта „Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља“ HAMOC 516762-TEMPUS-1-2011-1-RS-TEMPUS-JPCR, који финансира Европска комисија. Публикација одражава само ставове аутора и Комисија не може бити одговорна ни за коју употребу изложених података.

The publishing of this booklet is a part of the Tempus project “Harmonization and Modernization of the Curriculum for Primary Teacher Education” HAMOC 516762-TEMPUS-1-2011-1-RS-TEMPUS-JPCR and has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

САДРЖАЈ

УВОД

1. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ
Преглед поглавља

1.1. Зашто је и како уведено инклузивно образовање?
Научна критика система специјалног образовања
Добробити од инклузивног образовања
Добробити од инклузивног образовања за децу којој је потребна додатна подршка
Добробити од инклузивног образовања за типичну децу
Добробити од инклузивног образовања за учитеље и учитељице
Добробити од инклузивног образовања за родитеље
1.2. Основни појмови и принципи концепције инклузивног образовања
Инклузивно образовање
Деца којој је потребна додатна подршка
Етикетирање
Стигматизирајућа терминологија
Зашто не користимо синтагму „деца са посебним потребама“?
Поштовање разлика прилагођавањем образовања деци
Прихватање одговорности за подучавање све деце
Унапређивање учења и социјалне партиципације - смањење искључености

Социјална партиципација
Искљученост
Препреке за учење и социјалну партиципацију
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

2. ДИСКРИМИНАЦИЈА И ЈЕДНАКОСТ У ОБРАЗОВАЊУ – ДВА СУПРОТНА ПРИСТУПА
Преглед поглавља
2.1. Дискриминација у образовању
Отворена дискриминација
Прикривена дискриминација
Институционална дискриминација

2.2. Једнакост у образовању
Једнакост економских услова и образовање
Једнакост поштовања и прихватања у образовању
Једнакост љубави, бриге и солидарности у образовању
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

3. ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Преглед поглавља
3.1. Додатна подршка у образовању
3.2. Планирање и спровођење додатне подршке у образовању
Прикупљање података о детету
Израда педагошког профила
Мере прилагођавања
Прилагођавање метода, материјала и учила
Прилагођавање простора и услова за учење
Прилагођавање садржаја учења и стандарда постигнућа
Израда индивидуалног образовног плана (ИОП)
Садржај и циљеви ИОП-а
Врсте ИОП-а
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

4. КРЕИРАЊЕ УСЛОВА ЗА УЧЕЊЕ
Преглед поглавља
4.1. Увод у тему – упознавање са главним актерима образовног процеса

4.2. Основни психосоцијални чиниоци учења
Когнитивни чиниоци
Мотивација и емоције
Циљеви учења
Потребе
Лична уверења ученика о узроцима успеха/неуспеха у учењу
Јачање самопоштовања детета
Социјални чиниоци
Групни рад
Когнитивни и социјални циљеви групног рада
Проблеми у групном раду: доминација и неједнакост
Подстицање сарадње међу ученицима
Како унапредити положај ученика у малој групи
Индивидуалне разлике
Разлике у социоекономском статусу
Разлике у интелектуалним способностима
Културне разлике
4.3. Пример превођења инклузивних принципа у инклузивну праксу у школском контексту

Прикупљање података о ученицима
Планирање и спровођење мера прилагођавања
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

5. САРАДЊА И ЕФИКАСНА КОМУНИКАЦИЈА СА РОДИТЕЉИМА И ПОРОДИЦОМ УЧЕНИКА
Преглед поглавља

5.1. Значај сарадње учитељице са родитељима и породицом ученика
5.2. Родитељи/породица ученика као сарадници
5.3. Шта чини сарадњу учитељице са родитељима/породицом?
5.4. Како учитељица гради сарадњу са родитељима/породицом?
5.5. Уверења учитељице која поспешују сарадњу са родитељима/породицом
5.6. Специфичности положаја родитеља деце
којој је потребна додатна подршка
5.7. Предрасуде према родитељима деце
којој је потребна додатна подршка
5.8. Нова улога родитеља у остваривању права деце на образовање
5.9. Превазилажење препрека: стратегије за
успостављање и развијање сарадње са родитељима/породицом
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

6. ИЗАЗОВ – ОСТВАРИВАЊЕ КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА РОМСКУ ДЕЦУ
Преглед поглавља
1. Роми у Србији
2. Актуелно стање образовања ромске деце
Искљученост и осипање ромских ученика из система образовања
Ниска образовна постигнућа
Нередовно похађање наставе
3. Препреке инклузији ромске деце у образовању
Предрасуде према Ромима
Дискриминација ромске деце
Сегрегација ромске деце
Последице сегрегације
Слабији квалитет наставе за ромску децу
Недовољна подршка друштва за најсиромашнију децу
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

ПРИЛОЗИ
Прилог 1. Припрема ученика за групни рад
Прилог 2. Игре за подстицање сарадње међу ученицима
Прилог 3. Улоге ученика у малој групи
Прилог 4. Ко су Роми?
Прилог 5. Роми у Србији

ИНДЕКС ПОЈМОВА

Увод

Уџбеник *Инклузивно образовање – квалитетно образовање за све* намењен је студентима основних студија Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, али и свима осталима који се припремају за рад у образовању или су заинтересовани за концепцију и праксу инклузивног образовања.

Основни циљ уџбеника је да допринесе формирању позитивних ставова будућих учитеља и васпитача према инклузивном образовању као праву све деце да добију квалитетно образовање у редовним институцијама васпитно-образовног система. Сходно намери, уџбеник је осмишљен тако да развија осетљивост на разлике између деце и охрабри прихватање различитости као нормалности.

Садржај уџбеника се заснива на резултатима научних истраживања која указују на то да се решења за тешкоће у учењу и социјалној партиципацији поједине деце налазе у прилагођавању школа и вртића њиховим индивидуалним разликама, као и у стварању услова за успешно учење и интеракцију све деце са вршњацима и одраслима у њиховој заједници. Основни приступ учењу и настави који се подржава кроз теме у уџбенику односи се на важност сагледавања детета у целини, усмереност на активирање потенцијала и ослањање на јаке стране детета, те уклањање препрека учењу и социјалној партиципацији. У том смислу, садржај уџбеника припрема будуће учитељице и васпитачице[1] за „улазак у

[1] У овом уџбенику су термини којима се означавају професије у образовању најчешће у женском граматичком роду. Под њима се подразумевају мушки и женски род особа на које се односе, без дискриминације. За изражавање професије у женском роду – *учитељица* (што се у уџбенику односи и на васпитачице, као и на друге професије у образовању), определила сам се због тога што већину запослених у васпитно-образовним установама чине жене. Међу онима који се припремају за ову професију на педагошким и учитељским факултетима, такође у огромној већини преовлађују особе женског пола. Поред тога, сматрам да би текст био оптерећен изражавањем у мушком и женском роду (на пример учитељ/ица, или учитељ/учитељица). Из истог разлога, уместо употребе именица ученици и ученице, или ученик/ца, најчешће ће се користити именица *деца,* што се односи на децу у предшколским установама и ученике основних школа.

професију која прихвата индивидуалну и колективну одговорност за унапређивање учења и учешћа све деце“ (Florian, 2009), те развијање њиховог капацитета за учење, који ће задржати и користити током целог живота. Уџбеник одражава тежњу да се припрема за инклузивно образовање повеже и приближи променама које се дешавају у реалном животу и пракси васпитно-образовних установа. Успешност рада учитељице зависи од различитих фактора који нису увек под њеном контролом – догађаја и односа и ван учионице. Због тога је важно да она познаје стратегије које помажу деци да уче и оне помоћу којих се васпитно-образовни рад њима прилагођава. Да би се разумело оно што се дешава у учионици и да би се ојачали отпорност на неуспехе, самопоуздање и истрајност да се труди даље, и онда када ствари не иду глатко, потребне су аналитичке вештине. У контексту инклузивног образовања важно је да се прихвати чињеница да *свако дете може да учи* – негирати ову чињеницу било би исто што и негирати људску природу. Једнако је важно и разумевање утицаја ширег социјалног контекста на постигнућа деце, које у различитим проблемским ситуацијама доприноси томе да се професионално и флексибилно реагује.

Садржај уџбеника чини шест поглавља. У првом поглављу, под називом *Инклузивно образовање,* разматрају се разлози за увођење инклузивног образовања и разјашњавају основни појмови и принципи инклузивног образовања. Друго поглавље *Дискриминација и једнакост у образовању – два супротна приступа* најпре осветљава различите облике дискриминације у образовању, а затим и могућности остваривања једнакости у образовању кроз аспект једнакости економских услова у друштву; аспект једнакости поштовања и прихватања индивидуалних разлика; и аспект једнакости љубави, бриге и солидарности. У трећем поглављу *Обезбеђивање додатне подршке у образовању* дефинише се појам додатне подршке, а потом описују кораци у планирању и спровођењу додатне подршке у образовању. Четврто поглавље *Креирање услова за учење* анализира приступ настави и учењу усмерен на ученика, односно уважавање значаја удруженог деловања когнитивних, емоционалних, мотивационих и социјалних фактора, као и индивидуалних разлика, на учење. Посебна пажња је посвећена разматрању разлика међу ученицима у социо-економском статусу, интелектуалним способностима и културном идентитету. *Сарадња и ефикасна комуникација са родитељима и породицом ученика* назив је петог поглавља, у коме се наглашава значај партнерског односа учитеља и родитеља/породице. Даље ће бити речи о

специфичности положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка, новој улози родитеља у остваривању права деце на образовање, препрекама у остваривању сарадње и могућим начинима превазилажења тих препрека. У шестом поглављу, *Изазов – остваривање квалитетног образовања за ромску децу*, приказано је актуелно стање образовања ромске деце у Србији и препреке њиховој инклузији у образовању.

Саставни део сваког поглавља чине и „помоћни алати“: преглед теме поглавља и исходи учења његовог садржаја (све оно што ће студенти након учења моћи да дефинишу, објасне, илуструју примерима); провера знања – кључна питања и сажетак садржаја; речник појмова (у основном тексту уџбеника ти појмови су графички истакнути). Осим тога, на крају сваког поглавља наведене су публикације, приручници и интернет странице које вам препоручујем да прочитате или погледате да бисте даље ширили знања из области инклузивног образовања.

У оквиру сваког поглавља налазе се питања за размишљање, која вас позивају да се присетите неке ситуације из периода свог школовања или онога што сте видели током стручне праксе на студијама; да замислите неку проблемску ситуацију и размислите о њеним импликацијама; да закључујете о узроцима и последицама одређених појава/ситуација и др. Та питања треба да активирају претходна знања и искуства о одређеној теми, проблему. Њихов смисао је такође у томе да подстакну читаоца на размишљање о одређеним теоријским питањима која имају различите, често супротстављене интерпретације и одговоре, као и о комплексним темама које траже преиспитивање личних ставова и вредности, те бољи увид у личне имплицитне (скривене, неизречене) претпоставке и уверења.

Саставни део поглавља су и примери добре праксе који поткрепљују и илуструју теоријске концепте. Ти примери су преузети из домаћих публикација и описују позитивна искуства учитељица, васпитачица и других запослених у школама и вртићима широм Србије. Преносе аутентична искуства и успешност у превођењу инклузивне образовне политике у инклузивну праксу, те представљају врсту практичних препорука за васпитно-образовну праксу, однос и понашање према деци.

Ипак, дати примери добре праксе немају улогу „рецепата” за успешан рад, јер не чине коначну листу могућих интервенција и активности учитељица у раду са децом, нити једини могући избор решења за поједине ситуације. Не постоји савршен систем, савршен модел подучавања, који чека на некој полици или у некој фиоци да га преузмете. Уместо тога, постоји низ принципа добре праксе, одакле је могуће одабрати оне који у

неком тренутку највише одговарају вама и деци са којом ћете радити. Нема једног најбољег решења, већ постоји много различитих начина прилагођавања принципа добре праксе новим ситуацијама.

Разумевање и учење садржаја уџбеника биће успешније уколико уложите напор да се држите следећих корака: 1) читате текст редом, без прескакања појединих делова, посебно примера добре праксе; 2) застанете на местима на којима се налазе питања за размишљање, покушате да се над њима замислите и дате одговоре; 3) проверите своје разумевање текста помоћу питања на крају сваког поглавља и резимеа кључних садржаја који су дати као одговори на питања; 4) не прелазите преко појмова чије вам значење није познато, већ их пронађете у речнику појмова који је дат на крају сваког поглавља; 5) искористите прилоге дате на крају уџбеника да проширите и продубите знања из основног текста.

Надам се да ће ова књига допринети да постанете успешни учитељи и учитељице. Мислим да је важно да знате да за тако нешто нема посебне формуле, јер је свако од вас креатор своје формуле. Ви ћете подучавати различиту децу и у том процесу ћете се – заједно са њима – развијати и мењати.

Ауторка

Поглавље 1

Инклузивно образовање

Преглед поглавља

1.1. Зашто је и како уведено инклузивно образовање? ***13***

1.1.1. Научна критика специјалног образовања 14

1.1.2. Добробити од инклузивног образовања 17

Добробити од инклузивног образовања за децу којој је потребна додатна подршка *18*

Добробити од инклузивног образовања за типичну децу *20*

Добробити од инклузивног образовања за учитељице *22*

Добробити од инклузивног образовања за родитеље *23*

1.2. Основни појмови и принципи концепције инклузивног образовања ***25***

1.2.1. Инклузивно образовање 26

1.2.2. Деца којој је потребна додатна подршка 30

Етикетирање *31*

Стигматизирајућа терминологија *32*

Зашто не користимо термин „деца са посебним потребама"? *33*

1.2.3. Поштовање разлика прилагођавањем школе / вртића деци 34

1.2.4. Прихватање одговорности за подучавање све деце 36

1.2.5. Унапређивање учења и социјалне партиципације – смањење искључености 38

Социјална партиципација *38*

Искљученост *39*

Препреке за учење и социјалну партиципацију *40*

Прочитајте 42

Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја 42

Речник појмова 46

У првом делу овог поглавља разматрају се разлози због којих је уведено инклузивно образовање као нова светска образовна политика и пракса. Инклузивно образовање је засновано на вредностима антидискриминације и права деце и настало је као реакција на бројне недостатке система специјалног образовања. Резултати истраживања су показали да за издвајање појединих група деце из редовног образовања нема научног оправдања. Увођењу инклузије допринела су и настојања родитеља деце са сметњама и инвалидитетом да се њихова деца школују заједно са вршњацима у редовним школама. За креирање инклузивних образовних система крајем XX века заложио се и UNESCO, промовишући инклузивно образовање као нову образовну политику. Научна истраживања која указују на добробити од инклузије за све актере образовног процеса, за сву децу која се заједно школују, њихове родитеље и учитеље, чине још један од разлога који потврђују оправданост увођења инклузивног образовања.

У другом делу поглавља нагласак је на објашњењу терминологије која се користи у овом уџбенику. Инклузивно образовање се дефинише као укључивање све деце у систем редовног образовања, а то омогућава остваривање њихових једнаких права на образовање. Инклузивни концепт усмерава пажњу на свако дете коме је потребна додатна подршка за приступ образовању, учење и социјалну партиципацију, без обзира на то да ли има сметње или не. Инклузивно образовање као квалитетно образовање за све остварив је када се заснива на прилагођавању редовних школа и вртића различитостима између деце. У основи превођења инклузивне образовне политике у инклузивну праксу лежи рад посвећених професионалаца у образовању, који прихватају одговорност за укључивање, учење и социјалну партиципацију сваког детета у својој групи или одељењу, а са друге стране, теже да смање различите облике искључивања деце из образовног система или у оквиру њега.

Када савладате садржај овог поглавља, моћи ћете да:

- објасните суштину научне критике система специјалног образовања;
- наведете чиниоце који су допринели прихватању инклузије као светске образовне политике;
- објасните основне вредности на којима се заснива инклузија у образовању;
- укратко објасните добробити од инклузије за све главне актере образовног процеса;
- дефинишете појам инклузивног образовања;
- објасните разлике између основних видова искључености деце из образовања;
- наведете примере препрека за укључивање, учење и социјалну партиципацију деце.

1.1. Зашто је и како уведено инклузивно образовање?

Политика инклузивног образовања је тековина краја XX века. Овај покрет за заједничко школовање све деце без издвајања било које посебне групе проистекао је из ***Конвенције против дискриминације у образовању*** (1960) и ***Конвенције о правима детета*** (1989), које, између осталог, прописују да образовање мора да буде бесплатно и обавезно за сву децу. Основни принципи и име за нову образовну политику – инклузија, усвојени су 1994. године на *Светској конференцији о специјалном образовању* у Саламанки (Шпанија). Тада су представници влада деведесет двеју држава потписали конвенцију под називом *Саопштење из Саламанке* (*The Salamanca Statement,* 1994), документ који је кључан за креирање инклузивних образовних система и уважавања права све деце на образовање у редовној школи.

Надахнут идејама и вредностима антидискриминације и права деце, постепено се формирао прави планетарни покрет за инклузију у образовању. У многим земљама (на пример у Шпанији, Грчкој, Италији, Шведској, Норвешкој итд.) напуштен је модел школовања у два паралелна система – редовном и специјалном, како би се и деци са сметњама и инвалидитетом, која су похађала специјалне школе (али не само њима већ и свој другој деци којима је из разних разлога отежано школовање), омогућило да похађају редовну наставу. Променама образовних система допринеле су и научне критике специјалног образовања, као и настојања удружења родитеља деце са сметњама да се њихова деца образују заједно са вршњацима у редовним школама.

У Републици Србији наведене конвенције су усвојене и као такве су један од важних основа *Закона о основама система образовања и васпитања* (у даљем тексту ЗОСОВ), 2009. године. Усвајањем овог закона, претходни образовни систем, који је до тада био затворен за одређене групе деце, усклађен је са светском образовном политиком. У први разред редовне основне школе данас се уписује *свако* дете, укључујући и децу са сметњама у развоју и са инвалидитетом, као и децу из маргинализованих и осетљивих друштвених група, због тога што:

> „Систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле: једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по основу пола,

> социјалне, културне, етничке, религијске или друге припадности, месту боравка, односно пребивалишта, материјалног или здравственог стања, тешкоћа и сметњи у развоју и инвалидитета, као и по другим основама." (ЗОСОВ, члан 3)

Овим законом је у образовни систем у нашој земљи уведена инклузија. Као и другде у свету, и код нас су увођењу новог закона претходила дугогодишња настојања многих учитељица, васпитачица и других стручњака у образовању да у редовним школама и вртићима раде са децом којој је потребна додатна подршка. Развој инклузивне праксе је у великој мери био иницран и подржаван кроз рад невладиног сектора, у време док инклузија није била прихваћена као национална образовна политика. Томе је допринела и помоћ коју су пружале међународне организације за бригу о деци Save the children, UNICEF и друге.

1.1.1. Научна критика специјалног образовања

У време када је основно образовање постало обавезно, за децу са интелектуалним сметњама, чулним сметњама и инвалидитетом, осмишљен је систем специјалног образовања са другачијим, скраћеним и једноставнијим, наставним програмима и специјалним учитељима који су се припремали за рад одвојено од учитеља који ће радити у редовним школама. Основна претпоставка на којој је почивао систем специјалног образовања била је да ова деца треба да се школују у посебним условима, у „заштићеној средини". Сматрало се да ће она боље напредовати уколико су одвојена од својих вршњака, јер имају потребе на које се у редовним школама не може одговорити. Специјалне школе су најчешће организоване у складу са категоријама сметњи – на пример, школе за слепу или глуву децу, за децу с тешкоћама у учењу, проблемима у понашању итд. Претпоставка која лежи у основи издвајања такве деце из редовних школа и њихове категоризације јесте и та да успешност подучавања зависи од хомогености (уједначености) групе која се подучава. То подразумева да су хомогене групе ефикасније од хетерогених, да у њима деца брже уче (Rouse, 2008).

Специјално образовање је постојало упоредо са редовним још од краја XIX века. Међутим, као што смо напоменули, на конференцији у Саламанки 1994. године светска заједница прихвата инклузију – заједничко

школовање све деце у редовној школи као најбољи начин образовања. Који су били разлози за напуштање идеје о специјалном образовању?

Основни разлог је управо сама сегрегација (издвајање) појединих група деце и њене негативне последице, о чему је још двадесетих година прошлог века писао Лав Семјонович Виготски. Критикујући систем двојног образовања (за децу без сметњи и децу са сметњама) и начин на који су школована деца у специјалним школама, овај славни руски психолог је о образовању слепе деце овако писао:

> „Специјална школа систематски издваја слепо дете из нормалне средине, изолује га и смешта у тесни, затворени свет где је све подешено према сметњи… та извештачена средина нема ничег заједничког са нормалним светом у коме ће слепа особа морати да живи. У специјалној школи се врло брзо ствара устајала болничка атмосфера, болнички режим. Слепа особа се врти у уском кругу слепих… У таквој школи слепило се не превазилази, већ се одгаја и појачава. Не само да се у таквој школи не развијају оне снаге слепе особе које би јој касније помогле да ступи у редован живот, већ оне систематски атрофирају… Специјална школа је по својој природи антисоцијална и васпитава антисоцијалност" (Виготски, 1996, стр. 64−65).

Други разлог је произашао из резултата бројних научних истраживања који показују да нема доказа за очекивање да ће деца у хомогеним групама учити ефикасније. Као што је речено, у основи модела специјалног образовања лежи уверење да је децу пожељно груписати према природи њихових способности и „посебности", јер ће она тако ефикасније учити (Rouse, 2008). То би, на пример, значило да ће свако дете у хомогеном разреду састављеном од изузетно паметне деце, уз наставу осмишљену специјално за њихове високе интелектуалне способности, брже савладати неки наставни програм, него да је у обичном одељењу састављеном од деце различитих интелектуалних способности. Аналогно томе, то би значило да ће свако дете у одељењу састављеном искључиво од деце са **Даун синдромом**, уз наставу специјално прилагођену њиховим нижим интелектуалним способностима, такође брже савладати академске, социјалне и комуникационе вештине, него да је у тзв. обичном одељењу састављеном од деце са различитим интелектуалним способностима. Међутим, за тако нешто нема доказа. Напротив, истраживања су показала да деца са сметњама, која се образују у специјалним школама по програмима и

методама специјално креираним за њихову категорију „проблема", немају ништа боља образовна, као и социјална постигнућа, од деце са потпуно истим сметњама која се образују у редовним школама, где им није понуђен никакав специјалан програм (Чолин, 2010).

Затим, критичари специјалног образовања сматрају да смисао специјалних школа није превасходно био у стварању услова за учење деци са сметњама, већ да су специјалне школе формиране да би се обезбедило да настава у редовним школама несметано функционише (Tomlinson, 1982). Специјалне школе „служе" редовним школама тако што се из редовних школа издвајају деца коју је тешко подучавати како би остала деца могла несметано да прате наставу. Другим речима, за успешно подучавање једне групе деце, потребно је из одељења „склонити" (искључити, исписати, преместити на друго место, у другу учионицу, у другу школу) неку другу групу деце. Очигледно је да то не може бити ваљан разлог за постојање сегрегираних, специјалних школа и одељења (Norwich, 2000).

Идеја да је потребно да се нека деца сегрегирају због тога што се претпоставља да ће она сметати другој деци, па и процесу наставе уопште, чини овакав систем образовања увредљивим и понижавајућим за оне који су искључени (Barton,1998). О понижавајућем искуству школовања у специјалној школи говори Норман Кунц, рођен са церебралном парализом, који је до своје 13 године ишао у специјалну школу:

> „Када сам био у специјалној школи, себе сам видео као погрешног и абнормалног. Видео сам себе као базично различитог од остатка људске врсте… Сваки део мог живота, од тренутка када сам се родио, говорио ми је да сам абнормалан, било да сам ишао на физикалну терапију, у камп или да сам носио шине ноћу на ногама… Пре свега, желео сам да идем у редовну школу у мом комшилуку, јер је то за мене значило да сам прихваћен. Друго, вређала ме је стигма похађања специјалне школе. Нисам желео да ме сви моји другови без сметњи из комшилука виде како улазим у велики плави аутобус за децу са сметњама. Могли су и да ми једноставно ставе венац од цвећа око врата, са натписом „богаљ". Желео сам да све то избегнем." (Giangreco, 2010, str. 26-27)

О доживљају специјалне школе код деце која их похађају на сличан начин писао је Виготски:

„Назив помоћне школе[2] делује увредљиво и за родитеље и за децу. И као да ученика обележава печатом мање вредности. Дете не жели да иде у „школу за глупаке“. Опадање друштвеног положаја због „школе за глупаке” делује у извесној мери и на учитеље и као да их у поређењу са учитељима редовне школе поставља на нижи ранг… Доспети у „школу за глупаке”– то за дете значи доспети у неповољан друштвени положај.” (Виготски, 1996, стр. 13)

Још једна кључна критика специјалног образовања тиче се превеликог броја деце из врло сиромашних породица и деце припадника етничких мањина (код нас су то деца ромске националне мањине) која се образују у специјалним школама, посебно у школама за децу са интелектуалним сметњама. Нема научних доказа који би указивали на то да припадници било које етничке групе или нижег социоекономског статуса имају ниже интелектуалне способности од осталих људи. Бројност ромске деце у специјалним школама била је последица примене тестова способности на нематерњем језику пре поласка у први разред, као и упућивања ромске деце у такве школе након поновљеног разреда у редовној школи. На тај су начин, уместо да служе подстицању развоја деце у посебним условима, специјалне школе производиле дискриминацију и сегрегацију (Хрњица, 2009) и ширили негативан идентитет деце која су их похађала, остављајући их са стигмом интелектуално инфериорних.

Размислите

Децу која похађају специјалне школе често прати увредљив назив „специјалци”. Замислите како бисте се ви осећали као „специјалац”.

1.1.2. Добробити од инклузивног образовања

Много пре него што је заједничко школовање деце са сметњама и деце без сметњи постало део широко прихваћене образовне политике, Виготски је овако указивао на добробити укључивања слепе деце у редовно школовање:

[2] Помоћне школе – други назив за специјалне школе, организоване у Немачкој у време када је Виготски писао, тридесетих година XX века.

> „Слепо дете ће морати да живи заједно са онима који виде, зато треба да учи у заједничкој школи… они који виде морају да измене свој однос према слепилу и слепима. Преваспитавање оних који виде – то је друштвено-педагошки задатак од огромног значаја… Васпитање слепе особе мора се усмерити према човеку са видом… до сада смо обично поступали супротно: оријентисали смо се према слепилу заборављајући да само неко ко може да види може слепу особу увести у живот и да ако слеп човек поведе слепог, могу обојица упасти у јаму“ (Виготски, 1996, стр. 66).

Након увођења инклузивног образовања, научне студије реализоване у различитим земљама континуирано су указивале на непроцењиве добити од инклузије за све главне учеснике образовног процеса: сву децу, њихове учитеље и родитеље. Пре него што пређемо на приказ резултата тих истраживања, позивамо вас да размислите о питању које следи.

Размислите

Током периода вашег целокупног школовања, укључујући и студије на факултету, вероватно се дешавало да будете у прилици да помажете неком другу или другарици у учењу, да помоћ добијете од оних који су неки предмет успешније савладали од вас, или једноставно, да заједно учите или да се узајамно „преслишавате”. Која је била ваша добит из таквих искустава?

Добробити од инклузивног образовања за децу којој је потребна додатна подршка

Уз одговарајућу подршку у учењу, деца са сметњама више уче у редовним школама него у сегрегираним школама. Резултати емпиријских истраживања пружају доказе да су образовна постигнућа деце са сметњама у редовним школама виша него постигнућа деце са сметњама у специјалним школама (Booth et al., 2000; Kalambouka et al., 2005). Једна студија реализована у САД са 11 хиљада ученика са сметњама, који су често били укључивани у редовна одељења, показала је да они имају боље резултате на тестовима постигнућа, да ређе изостају са наставе и да имају оцене које су ближе просеку разреда, у поређењу са вршњацима који су били сегрегирани у специјалне школе (Blackorby et al., 2005).

Поред тога, деца са сметњама имају добити и на плану социјалних односа са вршњацима без сметњи у редовним школама: побољшава се комуникација, развијају се пријатељства, заједнички рад и узајамно помагање. Тиме деца добијају могућност да уче и једна од других, а не само од учитељице (Stainback & Stainback, 1998). Од инклузије највише добијају деца са **вишеструким типовима ометености**, такозвани „најтежи случајеви", јер се код њих развијају социјалне и комуникационе вештине, као и вештине самосталног живљења. У поређењу са децом у специјалним школама, деца са истим типом сметњи у редовним школама имају јаче самопоуздање, бројније социјалне контакте, више пријатеља, слободно време проводе активније (према Чолин, 2010).

О користима од инклузије за децу којој је потребна додатна подршка у нашим школама и вртићима говоре бројни примери добре праксе објављени у домаћим публикацијама. О искуству школовања у редовној школи говори дечак са церебралном парализом, сада ученик другог разреда Техничке школе.

→ Искуство ученика

„…Највише ми је значила подршка учитељице приликом операција. Имала је разумевања за моја дуга одсуствовања и при сваком повратку бодрила ме је из почетка. У превазилажењу тешкоћа током образовања помагали су ми добар однос са друговима и наставницима, њихова подршка и уважавање. Моја главна добит од образовања у редовној школи јесте, поред онога што сам у школи научио, што сам слободан да колицима излазим у друштво и дружим се са својим пријатељима; не стидим се што сам овакав; осећам се нормално; одлазак у специјалну школу би ме увредио; нисам чудан; имам самопоуздање. Не бих ишао у специјалну школу; осећам се пријатно у школи намењеној свој деци. У специјалној школи бих имао проблем са уклапањем; не бих имао мотива за успех… Из моје садашње перспективе, за образовање ученика са посебним потребама најважније је охрабрити их да почну да уче са осталом децом; ослободити их предрасуда; укључивати их у разне пројекте и обавезно их укључити у редовне школе."[3]

[3] Сви примери добре праксе преузети су и/или прилагођени према *Водичу за унапређивање инклузивне образовне праксе* (Радивојевић и сар., 2007).

Једна студија је истраживала користи од инклузивног приступа за децу са **аутизмом**, у оквиру модела који је назван „круг пријатеља". Овај модел је дефинисан као приступ који користи снагу вршњачке групе са циљем да позитивно утиче на понашање јединке (индивидуе). У оквиру модела пажња се усмерава на јаке стране и тешкоће одређеног детета са аутизмом. Подршку детету са аутизмом пружају вршњаци из одељења – друже се, учествују у решавању проблема, итд; добровољно учествују у „кругу пријатеља" (група пријатеља има од шест до осам чланова). Показало се да овај приступ има бројне користи за децу са аутизмом: унапређено социјално укључивање, више контаката са вршњацима, смањену анксиозност и бољу адаптацију, односно прилагођеније понашање (Male, 2007).

Добробити од инклузивног образовања за типичну децу[4]

Питање које брине поједине учитељице (и родитеље) јесте да ли ће типична деца бити ускраћена за време које се посвећује детету коме је потребна додатна подршка током наставе. Да ли ће типична деца имати слабија образовна постигнућа и стећи мање знања због тога што учитељица на часовима пружа додатну пажњу детету са тешкоћама у учењу, а коју би иначе посветила њима? Како инклузија користи типичној деци?

Одговор на ово питање дају истраживања која су показала да пажљивим планирањем наставе и коришћењем различитих мера индивидуализације и диференцијације, ефикасне учитељице могу да обезбеде довољно времена за подучавање све деце у одељењу. Учитељице које су ефикасне у раду са свом децом у одељењу успешније и рационалније користе расположиво време током наставе да би их ангажовале. Због тога деца са сметњама и деца без сметњи имају више времена за учење – током рада у малим групама или индивидуално, као и за наставу која је прилагођена њиховим индивидуалним разликама (Jordan, Schwartc & McGhie-Richmond, 2009).

Ефикасне учитељице обезбеђују висок ниво укључености деце у наставу захваљујући томе што користе **вештине управљања разредом** и **вештине управљања временом**. Оне подржавају учење тако што прилагођавају наставне активности тренутном нивоу разумевања и знања деце, подстичу њихово мишљење и мотивацију и пружају могућности да свако дете доживи успех у учењу. Овакав начин вођења наставе је делотворан за свако дете, како

[4] Термин који се користи за децу којој није потребна додатна подршка у образовању.

за оно са сметњама тако и за оно без сметњи. Због тога нема ни негативних ефеката заједничког образовања све деце (Stanovich & Jordan, 2002).

Даље, резултати истраживања показују да образовна постигнућа типичне деце не морају бити умањена због тога што наставу прате заједно са децом којој је потребна додатна подршка. Тако, на пример, истраживање Демериса и сарадника (2007, према Jordan et al., 2009) потврдило је да укљученост деце са сметњама у трећи разред основне школе није имала негативног утицаја на резултате теста постигнућа код типичне деце. Штавише, образовна постигнућа типичне деце у одељењима где су наставу пратила и деца са сметњама била су незнатно побољшана. Чолин (2010) наводи резултате истраживања који показују да поједине методе рада које се користе у инклузивном образовању деце са сметњама имају позитивне ефекте на њихове вршњаке без сметњи. Тако, на пример, директне инструкције у вези са стратегијама памћења и учења намењене деци чије су когнитивне способности благо испод границе просека довело је до значајног повећања њихових постигнућа из енглеског језика и историје. Међутим, постигнућа су се повећала и код типичне деце која су пратила наставу из ових предмета заједно са децом са сметњама.

Осим у учењу, типична деца имају добробити од инклузије и када су у питању њихове социјалне вештине и комуникација. Типична деца укључена у поменути „круг пријатеља" имају виши ниво емпатије, унапређено самопоуздање и активније учествују у групном раду (Male, 2007). Типична деца која се школују заједно са децом којој је потребна додатна подршка толерантнија су и имају више стрпљења у комуникацији са другима. Међутим, пријатељски односи међу децом, толеранција и емпатија типичне деце за децу са сметњама (и другу децу којој је потребна додатна подршка) не дешавају се аутоматски, простом изложеношћу једне деце другој, нити се могу наметати и захтевати. Оно што је потребно јесте школска клима која је усмерена на сарадњу међу децом и развија њихов осећај одговорности и бриге за друге. Тако, на пример, у једној школи са добром инклузивном праксом на Новом Зеланду, старији ученици имају одговорност да надгледају млађе за време ручка, да брину о сигурности и потребама деце корисника инвалидских колица за време одмора итд. На тај начин деца постају осетљива на потребе других и спремна да им понуде подршку и помоћ, и тако заиста својим понашањем показују да прихватају различитост и да брину за друге (Ballard & MacDonald, 1998).

Добробити од инклузивног образовања за учитељице

Од инклузије имају добробити и саме учитељице, јер рад са различитом децом доприноси унапређивању професионалних компетенција. Многе учитељице без искуства у раду са децом са сметњама сматрају да нису довољно компетентне, па брину да ли ће моћи да их на довољно квалитетан начин подучавају. Међутим, ставови и ефективност учитељица, њихово самопоуздање и доживљај сопствене професионалне компетентности прогресивно расту са временом које су провеле у раду са хетерогеном групом деце (према Чолин, 2010). О томе говори искуство учитељице у чијем је одељењу наставу похађала и девојчица са изразитим сметњама у кретању и моторици.

→ Искуство учитељице

„... Моја професионална и лична добит произашла из искуства рада са овом ученицом јесте то што сам научила да превазилазим страх који је доминирао у почетку, што сам научила да проналазим алтернативе у начину презентовања и савладавања одређених наставних садржаја и вештина. Такође, почела сам да мењам свој лични став према особама са посебним потребама, боље сам их разумела, више ценила њихове успехе, јер сам постала свесна колики труд стоји иза свега тога. Такође, почело је да ме интригира питање: „Где су скривена сва друга деца са хендикепом, зашто их нема у школама, на игралиштима, на улицама?“ Када сам добила нову генерацију деце, очекивала сам да ћу добити још неко дете са посебним потребама, јер ми је моја ученица недостајала, изузетно смо се зближиле, навикла сам да бринем о њој и да ослушкујем њене потребе… Била сам изузетно срећна када сам сазнала да је, после свих невоља у гимназији, успела да упише факултет – тада сам схватила да сам урадила праву ствар што сам јој дала шансу да похађа редовну школу…”[5]

У пренесеном смислу, може се рећи да су учитељице које раде са различитом децом сличне особама које знају много језика и да су из тог искуства и знања и саме на добитку. Сарадднички, заједнички и тимски рад

[5] Радивојевић и сар., 2007, стр. 99–100.

учитељица са родитељима ученика, колегама и другим стручњацима укљученим у инклузивно образовање један је од ослонаца за развој инклузивне праксе. Тиме се обезбеђује и већа успешност и напредовање деце којој је потребна додатна подршка. Сарадња и заједничко решавање проблема јесте ефикасније јер постоји синергија – тим људи може постићи више заједно него што може свако од њих као индивидуа. Поред тога, учитељице које заједно раде и сарађују имају више могућности да поделе бриге, смање ниво стреса, да пружају једне другима подршку, да стекну нова знања из других сродних области. На тај начин оне постају вештији и бољи стручњаци, а њихове се компетенције у школској средини и широј образовној јавности изузетно цене (примери добре праксе које су писале учитељице, васпитачице и други стручњаци у образовању управо се зато и налазе у овом уџбенику). Такве учитељице постају професионални модели и узори како за колеге у школама где раде, тако и за студенте који током своје професионалне праксе имају срећу да их посматрају у раду и од њих уче.

Добробити од инклузивног образовања за родитеље

Родитељи деце којој је потребна додатна подршка такође имају знатне добити од инклузивног образовања. Они се осећају сигурније када знају да су њихова деца прихваћена од стране вршњака, учитељица и школа/вртића са развијеном инклузивном културом и инклузивном праксом. Управо о томе говори искуство мајке дечака са сметњама из спектра аутизма, сада ученика друге године средње школе.

→ Искуство родитеља

„…Да ли смо погрешили што смо уписали наше дете у редовну основну школу? Не, напротив! Мислимо да су благодети које је он тиме добио огромне: растао је у групи вршњака из нашег окружења и био у близини своје браће; иако другачији био је један од њих, био је у стимулативном окружењу; заволео је и прихватио себе, што нам је било бескрајно важно; схватио да је, као и друга деца, и он у нечему успешан, а у нечему неуспешан – да је то „нормално"; да је његова посебност пре свега то што има највеће срце на свету…То смо успели захваљујући учитељици, школским друговима, психологу школе и предметним наставницима, који су били спремни да прихвате наше дете и учине му школу доступном!"[6]

[6] Радивојевић и сар., 2007, стр. 211.

Поред тога, ако дете иде у школу или вртић, оба родитеља (или један, ако дете живи са једним родитељем) могу да раде, док у противном, најчешће мајка, која брине о детету код куће, није запослена. Родитељима доноси значајно олакшање и могућност да њихова деца и у будућности могу, уз подршку друштва, да постану самостална. Тиме се остварују користи за саме породице јер њихов животни стандард може да се побољша, а дете које се образовало има могућности да у будућности нађе запослење. За друштво у целини добит је у чињеници да су издвајања за социјална давања и здравствену заштиту мања и да оно постаје богатије за професионално оспособљене чланове. Коначно, друштво које прихвата различитости постаје толерантније.

Родитељи типичне деце имају позитивније ставове према инклузивном образовању после одређеног времена заједничког школовања њихове деце са децом којој је потребна додатна подршка. Томе посебно доприноси и установљавање неформалних веза са родитељима нетипичне деце. Такође је карактеристично да нетипична деца боље напредују у оним школама где се организује редовно неформално дружење између запослених у школи и родитеља типичне и нетипичне деце (ibid). Негативни ставови родитеља типичне деце у вези са инклузивним образовањем, уколико се и јаве, најчешће произилазе из страховања у погледу квалитета образовања сопственог детета. Због тога одговорност учитељица и свих запослених у школи лежи у томе да добром праксом и обезбеђивањем високог квалитета образовања за свако дете омогуће да родитељи увиде добробити од инклузивног образовања.

Размислите

Покушајте да замислите како би изгледао и у чему би се састојао разговор родитеља „типичног детета" и родитеља детета коме је потребна додатна подршка.

1.2. Основни појмови и принципи концепције инклузивног образовања

Покушајте да замислите ученике у одељењу, или децу у васпитној групи, са којом бисте волели да радите када једног дана будете запослени као учитељице и учитељи, васпитачице и васпитачи. Каква је ваша слика

тог замишљеног, будућег одељења/групе у коме ћете радити? Ко су та деца и каква су? Замислите њихове карактеристике – интересовања, знања, способности, порекло, узраст…

Могуће је да слика групе или одељења коју сте замислили личи на фотографије које чувате у албумима из периода сопственог школовања, или на фотографије генерација ученика окачених на зидовима школе – на њима су сва деца међусобно врло слична. Разлике између ученика првог разреда (у односу на узраст, ниво интелектуалних и физичких способности, социјално-емоционалну зрелост, матерњи језик) тада су биле мале. Било је нужно да одељења чине хомогене групе деце, са карактеристикама које су омогућавале да се свако од њих прилагоди захтевима школског програма. Уједначеност одељења је омогућавала да се највећим делом изводи фронтална настава, па су и деца на часовима најчешће у исто време радила исте задатке и учествовала у истим активностима, по истом програму, на основу истих критеријума су оцењивана и очекивало се да у исто време и истом брзином савладавају школски програм. У таквом хомогеном одељењу учитељица је требало да се према својој деци понаша приближно исто.

Можда сте замислили и другачију, шаренолику групу деце – једно хетерогено одељење. То је одељење у коме се заједно образују међусобно врло различита деца: она која брзо уче и она која су спорија; деца богатих родитеља и деца из сиромашних породица; деца која знају да пишу и читају и она која не знају ниједно слово; деца припадника неке од националних мањина које живе у нашој земљи; деца која су врло дружељубива и коју сви другари воле, као и она са којом нико неће да седи у клупи, или да се игра на великом одмору… Могуће је да се у таквом одељењу налази и дете коме матерњи језик није српски, дете са изузетним талентима и способностима, дете са чулним сметњама, дете које је старије од узраста предвиђеног за тај разред, дете које не живи са родитељима или их нема, дете корисник инвалидских колица, дете које мора да ради како би се његова породица прехранила… Многима од ове деце биће потребна додатна образовна подршка и прилагођавање начина рада, како би учила и стекла квалитетно образовање.

Слика која укључује сву ову децу (и другу чије особености нису поменуте, јер је коначан списак немогуће и непотребно састављати) указује на учитељице и учитеље, васпитачице и васпитаче који прихватају концепт инклузивног образовања и разумеју да се време у коме се данас деца школују разликује од времена када су они ишли у школу. За њих је

различитост међу децом уобичајени, нормални аспект људског развоја и постојања, јер је бити различит, разликовати се од других, природно. Свако дете доживљавају као вредност, па према томе за њих не постоје деца у чије подучавање не вреди улагати труда и времена, напротив, они знају да ће некој деци бити неопходна додатна подршка за учење која захтева додатни труд, енергију и време. Они, такође, знају да свако дете природно жели да учи и прихватају одговорност да подучавају свако дете. Кратко речено, свако дете које је уписано у њихово одељење/групу доживљавају и прихватају једноставно – као своје.

Претходни опис замишљеног хетерогеног одељења вас уводи у основне појмове који су тема овог уџбеника: инклузивно образовање и деца којој је потребна додатна подршка. Помоћи ће вам да усвојите основне принципе који леже у основи инклузивног приступа образовању: поштовање разлика међу децом прилагођавањем образовања деци; прихватање одговорности за подучавање све деце; унапређивање учења и социјалне партиципације (учешћа).

1.2.1. Инклузивно образовање

Инклузија је појам који значи укључивање (латински – *inclusio*), а у контексту образовања односи се на укључивање све деце у редован систем образовања. Укључивањем све деце у редовне школе/вртиће остварује се једнако право на образовање сваког детета – без обзира на способности, здравствено стање, етничку припадност, или било коју другу личну карактеристику. Према *Конвенцији о правима детета*, образовање има за циљ развој дететове личности, талената и менталних и физичких способности до његових крајњих могућности (члан 29). Дете са физичким или менталним сметњама у развоју има право на посебну негу, образовање и оспособљавање за рад, који ће му обезбедити потпун и достојанствен живот и постизање за њега највишег степена самосталности и социјалне интеграције (члан 23).

Данас, у редовну школу/вртић имају право да иду и деца која су раније могла да похађају једино специјалне школе – деца са сметњама и инвалидитетом. Међутим, врло је важно да не изједначите инклузивно образовање са укључивањем деце са сметњама и инвалидитетом у редовне школе/вртиће. Инклузија је шири појам и односи се на укључивање многе друге деце у редовне школе.

У фокусу инклузије зато нису само деца са сметњама и инвалидитетом. У фокусу инклузије је свако дете коме је потребна додатна подршка за образовање. Инклузивно образовање није намењено ниједној посебној групи деце, није „додатак" редовном систему образовања, нити је „додатак" редовним активностима учитељице, већ је начин извођења наставе и односа према *свој* деци. Инклузивни концепт усмерава пажњу на свако дете које може имати тешкоће у укључивању у образовање (уписивању у редовне школе и вртиће), учењу и социјалној партиципацији, *без обзира на то да ли има сметње или не*. Зашто је ово наглашавање толико важно?

Прва последица ограниченог, уског разумевања инклузије – као укључивања деце са сметњама у редовне школе – води уверењу да када у неком одељењу или групи нема „деце са дијагнозом" (под чиме се подразумевају деца са сметњама и инвалидитетом), онда тамо нема ни инклузивног образовања. Ово није тачно, јер је и деци без „дијагнозе", такође, неопходно прилагођавање, односно додатна подршка да би превазишли препреке за учење и социјалну партиципацију.

Размислите

Прочитајте наредне примере[7]. Да ли у њима има „деце с дијагнозом"? Да ли би то утицало на начин на који ћете радити с том децом? Да ли у овим примерима постоје неки други фактори које бисте морали да узмете у обзир када је у питању рад са таквом децом?

♦ ... Девојчица је са породицом дошла из Македоније, уписује се у први разред, не зна српски језик, врло је мирна и повучена. У првом полугодишту врло брзо напредује – научила је да лепо говори српски језик, изузетно пише саставе, успешно усваја градиво, лепо црта и дружи се са другарицом са којом седи у клупи. Међутим, у другом полугодишту изненада почиње да одбија да иде у школу без мајке, а у школи почиње да присваја ствари друге деце и да их сакрива код куће. Отац је силом доводи у школу и грди пред учитељицом, прети да ће осталој деци и учитељици открити кесу са украденим стварима. Друго полугође првог разреда и прво полугође другог разреда, девојчица проводи са мајком на часовима, упорно одбијајући да се од ње растане. Учитељица, између осталог, ступа у контакт са психологом и сазнаје да

[7] Примери су преузети и прилагођени према Радивојевић и сар., 2007.

отац злоставља мајку пред децом. Дете из страха да се мајци нешто не догоди не жели да иде само у школу…

♦ ... Дечак има седам година и девет месеци. Укључен је у предшколску групу. Увек је сам, избегава комуникацију, склања играчке од других, говори на нивоу петогодишњака. Нокти и јагодице на прстима су му изгризени. Увек је у грчу. Реч је од детету које је отац сексуално и физички злостављао, а потом је раздвојено од остале браће и смештено у хранитељску породицу…

♦ ... Девојчица поседује натпросечне интелектуалне способности, ишла је у вртић, али одбија да похађа наставу. Од првог дана тешко пристаје да уђе у учионицу. Мада има одличне резултате у раду и предзнање које јој у довољној мери обезбеђује добро сналажење на настави, не показује жељу да учествује у раду. За писање користи искључиво црни фломастер, не комуницира са другим ученицима, на директна питања одговара кратко. Од родитеља се ујутро одваја уз вриску и плач или на превару, али почиње са плачем кад примети да је остала сама. Одбија сарадњу са другом децом, што код њих ствара одбојан однос према њој…

Ови примери показују да постоји много „деце без дијагнозе“ којој је ипак неопходна подршка и помоћ учитељице или васпитачице. Насиље у породици, злостављање детета, страх од одвајања, трауматична искуства деце представљена у наведеним примерима, само су неки од разлога због којих је појединој деци потребна додатна подршка. Немогуће је набројати све разлоге, направити потпуну и исцрпну листу категорија деце којој је потребна додатна подршка, а на основу њихових индивидуалних особености или тешкоћа, јер се ради о личним, јединственим животним историјама сваког детета. Зато је и немогуће да се током студија припремите баш за оно одељење и баш за ону децу са којом ћете у одређеном тренутку свог професионалног живота радити, јер се инклузивно образовање не односи ни на једну посебну групу деце.

Друга последица уског схватања инклузије тиче се проблема који се појављују у пракси, а као последица описаних уверења о инклузији. Односи се на занемаривање тешкоћа деце која немају сметње, а такође им је потребна додатна подршка да би могла да уче, напредују и развијају се.

> „Уска схватања инклузије прати тенденција да се игноришу културални, језички, географски и социоекономски разлози за лош положај и искљученост неке деце из образовања. Ограничено схватање инклузивног образовања представља главну препреку за напредовање према социјалној инклузији − укључивању у друштво и инклузији у образовању, јер не покрива области релевантне за рад са *свим* ученицима који могу доживљавати тешкоће у учењу и социјалној партиципацији" (Pantić, Closs & Ivošević, 2011).

Другим речима, некада учитељице због свог уског разумевања инклузије очекују да се деца „без дијагнозе" прилагоде начину рада са свом осталом децом у одељењу.

Следећа последица која произилази из уског схватања инклузије јесте и сужено схватање о томе која су знања и вештине потребна за наставни рад са децом са сметњама у редовним школама. Поједине учитељице су уверене да је за наставу са хетерогеним групама деце најважније поседовати специјална знања која су на својим студијама стекли специјални едукатори (дефектолози). Такве учитељице сматрају да су знања о настави и учењу мање битна него што су знања специјалних едукатора, те да су им потребне посебне, специфичне наставне методе за рад са децом са сметњама. Оне сматрају да су те наставне методе другачије од оних које се користе за подучавање деце без сметњи, па због тога не прихватају ни одговорност за рад са децом са сметњама у својим одељењима. Међутим, истраживања су показала да се наставне методе које су ефикасне у раду са децом са сметњама суштински не разликују од ефикасних метода наставе када је у питању рад са типичном децом (Florian, 2009).

1.2.2. Деца којој је потребна додатна подршка

Деца из различитих разлога могу доживљавати тешкоће, или другачије речено, препреке, које им отежавају или сасвим онемогућавају да се упишу у школу или вртић, да уче и да учествују у социјалним активностима са вршњацима. За сву децу која наилазе на препреке било које врсте, из било ког разлога, заједничко је да им је потребна додатна подршка. То значи да им је потребно прилагођавање од стране образовног система како би учили, стицали знања, развијали се и укључивали се у друштво.

Додатна подршка некој деци може бити потребна само у одређеном периоду живота (на пример, када се разболе, па им је потребно дуготрајно болничко или кућно лечење, или када су претрпела трауматична искуства насиља, занемаривања или злостављања). Када су деца рођена са сметњом или инвалидитетом, или су их стекла у неком тренутку свог живота, додатна подршка им је неопходна трајно. Препреке за учење и социјалну партиципацију могу искусити и деца која су талентована или надарена.

Назив „деца којој је потребна додатна подршка" односи се на много различитих група деце. Под њоме подразумевамо децу са сметњама у развоју и инвалидитетом, децу припадника националних мањина изложену дискриминацији, децу погођену сиромаштвом, децу погођену ратним сукобима, децу избеглих, расељених и депортованих лица, децу без родитељског старања и бриге, децу смештену у установе, децу у сукобу са законом, „децу улице", децу жртве насиља, децу погођену наркоманијом или алкохолизмом, децу која из било којих разлога напуштају школу, децу која из било ког разлога не иду у школу итд. Као што је претходно речено, коначну и свеобухватну листу група деце којима је потребна додатна подршка немогуће је направити, јер не можемо предвидети све оно што једно дете може ометати у остваривању његовог права на образовање, на пун и достојанствен живот. Да би се нагласила мера у којој су она рањива, повредљива, користи се и термин *осетљива деца*.

Према *Правилнику о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (2009), којим ћете се такође руководити у свом наставном раду, додатну подршку треба да добије дете које:

1) има тешкоће у учењу (због специфичних сметњи у учењу или због проблема у понашању и емоционалном развоју);

2) има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње, или различите сметње које се подводе под спектар аутизма);

3) потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи, каква је на пример дом за децу без родитељског старања);

4) из других разлога има право на подршку у образовању.

Етикетирање

Неке од кључних речи у претходном пасусу (сметње, тешкоће, инвалидитет, аутизам) заправо су једна врста ознаке, или како се то уобичајено каже – етикете. Етикетирање је контроверзно питање. С једне стране, етикета сама по себи не говори ништа о томе које методе треба користити у раду са поједином децом. Етикете могу одвраћати пажњу од суштине проблема – како и коју врсту подршке треба пружити детету да би оно ефикасно учило. На пример, мало је специфичних наставних метода које аутоматски произлазе из „дијагнозе" интелектуалних сметњи. Затим, ако се, на пример, само дијагностификује да дете има **дислексију**, то учитељицама не говори ништа о томе како да овом детету пруже подршку у учењу. Поред тога, етикете се често погрешно користе да објасне нечије понашање, при чему се проблем смешта у само дете, а не у средину. На пример, за дете се каже да не може да задржи пажњу на задацима зато што је хиперактивно (дете са **АДХД синдромом**), а да је хиперактивно зна се по томе што има краткотрајну пажњу. Циркуларна објашњења таквог типа одвраћају од суштине проблема, а то је како да пружимо детету подршку да би његова пажња трајала дуже: који тип задатака, која врста градива и уопште, каква прилагођавања су том детету потребна (Вулфолк, Хјуз и Волкап, 2014).

С друге стране, постоје ситуације када је нужно користити ознаке – када је потребно добити информације од колега или других стручњака, набавити **асистивне технологије** и уложити додатна материјална средства за опремање и прилагођавање простора и наставе.

Стигматизирајућа терминологија

У образовању и широј јавности се користи низ термина који су неусклађени са филозофијом и вредностима инклузивног образовања. У оквиру инклузивног приступа образовању постоји стална тежња да термини који се користе буду што мање стигматизирајући, па зато у овом уџбенику користимо назив „деца којој је потребна додатна подршка". Појам „стигматизација" потиче од грчке речи *stígma*, што значи жиг који се усијаним гвожђем утискивао на руку или главу заробљеника или роба. Стигма је ознака која указује на инфериорни статус особе и обележава је као мање вредну. Исти смисао имала је и жута трака коју су Јевреји морали да носе за време Другог светског рата под нацистичком влашћу.

Моћ негативног означавања имају и поједини термини које користе професионалци у појединим струкама, а указују на стање или особину особе која се сматра абнормалном, девијантном (која одступа од норми понашања у једном друштву). Такве су и нове кованице које можемо чути када се говори о детету коме је потребна додатна подршка: „инклузивно дете", „инклузивац" и „дете у инклузији". Оне одражавају неразумевање суштине инклузивног образовања – то је начин на који је осмишљено образовање, приступ образовању, суштина образовања, а не додатак, како је претходно већ речено. Самим тим, израз „дете у инклузији" није одговарајући. Дете похађа школу, а школа може бити мање или више инклузивна, па наведене термине који су, нажалост, активирани у неким образовним установама, не треба користити.

Изразито стигматизирајући су и термини који упућују на медицинску терминологију, односно дијагнозу коју дете/особа има, на пример хендикепиран, епилептичар, аутистичан, ометени, хиперактиван, дислексичан. Описивање једног детета или особе на овај начин, само једном речи, као у претходним примерима, подразумева да је етикетирано стање најважнији аспект у вези са тим дететом. Дете има многе способности и особине, од којих је сметња само једно својство. Због тога, уколико се дете назове „аутистичним" или „епилептичарем", оно се представља на погрешан начин. Уместо тога, дете треба ставити у први план − на пример „дете са аутизмом", „дете са сметњом", „дете са инвалидитетом", јер је тада нагласак на самом детету и на посебним изазовима са којима се оно суочава (ibid). Стигматизирајуће ознаке убедљиво је критиковао Виготски:

> „Можда и није далеко то време у коме ће се педагогија стидети и самог појма „хендикепирано дете" као ознаке за недостатак његове природе, који се не може отклонити. Глува особа која говори, слепа која ради, као учесници заједничког живота у свим његовим облицима неће ни сами осећати своју инфериорност, нити ће другима давати повода за то. На нама је да учинимо да глуво, слепо и ментално заостало дете не буде хендикепирано. Тада ће нестати и сам тај појам, сигуран знак нашег сопственог дефекта… (Виготски, 1996, стр. 62).

Зашто не користимо термин „деца са посебним потребама"?

Термин „деца са посебним потребама" у овом уџбенику не користимо јер може створити забуну. Њиме се често означавају деца са сметњама и инвалидитетом, а инклузија се, као што смо претходно објаснили, тиче и многе друге деце која доживљавају препреке да се укључе у образовање, да уче и да учествују у социјалним активностима. Поред тога, употреба термина *посебне потребе* може утицати и на смањивање очекивања учитељица у односу на образовна постигнућа оне деце којој је придодата ова етикета. При томе, занемарују се други извори тешкоћа, који могу бити повезани са међуљудским односима, културом комуникације, школским програмима, приступима настави и учењу, школском организацијом рада, а са чиме се суочавају и деца којој није потребна додатна подршка (Booth & Ainscow, 2002).

Поред тога, поменути термин није јасан, јер потребе деце нису посебне саме по себи. Иако су деца различита по многим карактеристикама, оно што је исто за сву децу јесу управо њихове потребе. Сваком детету је потребно да га неко стрпљиво и са посвећеношћу подучава, да се у школи осећа сигурно и безбедно, да ту има одраслог и снажног заштитника, да има подршку кад му је тешко и кад не може само. Потребно му је да га друштво вршњака прихвата, да га неко загрли кад је тужан; потребно му је да покаже своје знање, да се осећа вредним и способним, паметним и успешним. Љубав, подршка, прихватање, поштовање, сигурност, сазнавање – потребе су које има свако од нас, и дете и одрасла особа. Из тих разлога користимо назив „деца којој је потребна додатна подршка", а не „деца са посебним потребама".

Дакле, нису посебне потребе деце, већ могу бити посебни начини на који се потребе неке деце задовољавају. Друштво, образовне институције и сви који у њима раде, треба да нађу посебне путеве да се прилагођавају сваком детету, обезбеђујући одговарајућу друштвену подршку за укључивање у образовање и друштво (Радивојевић и сар., 2007).

1.2.3. Поштовање разлика прилагођавањем школе / вртића деци

Инклузивно образовање није само по себи успешно – његово спровођење, односно инклузивна пракса, дугорочан је *процес* састављен из

низа сложених корака и активности. Важно је да разумете да пуко укључивање појединe деце у редовне школе/вртиће не значи да је тиме инклузија и остварена. Укључивање је тек први корак, јер је потребно и да свако дете у школи/вртићу добије не било какво образовање већ квалитетно образовање.

Атрибут *квалитетно* у контексту образовања значи да свако дете у школи/вртићу учи и стиче знања, развија све своје потенцијале и припрема се за даље школовање и будући живот. (Аналогно томе, образовање слабијег квалитета значи мање знања и социјалних вештина, спорије развијање потенцијала и слабије или никакве могућности за даље школовање). То значи да дете треба да се образује у окружењу где школска клима омогућава да оно буде прихваћено од вршњака, да има доживљај да припада својој школи и свом одељењу или групи деце у вртићу, да стиче и развија самопоштовање и самопоуздање. За вас је важно да се континуирано трудите да сагледавате свој рад кроз призму детета, да се питате шта дете доживљава, како опажа школу у коју иде, како се осећа. Још једно одређење инклузије може у томе да вам буде од користи: „Инклузија је укључивање деце из потенцијално маргинализованих група у редовне школе, тако да се ниједно дете не осећа маргинализовано, отуђено, посрамљено, постиђено, одбачено или искључено" (Loreman, 2010).

Како је могуће да међусобно различита деца добију квалитетно образовање у истој школи/вртићу? Могуће је ако се разлике међу децом уважавају и поштују, а то се види кроз начин на који се школе/вртићи деци прилагођавају.

> „Школе треба да се прилагоде свој деци, без обзира на њихово физичко, интелектуално, социјално, емоционално, језичко или друго стање. Прилагођавање треба да укључи децу са сметњама и надарену децу, „децу улице" и децу која раде, децу из номадских популација, децу из језичких, етничких или културних мањина и децу из других угрожених или маргинализованих група. Таквој деци се ускраћују могућности за учење, а препреке учењу се налазе ван њих: у људима, прописима, институцијама, култури или социоекономским условима, али не у самој деци" (The Salamanca Statement*,* 1994).

Учитељице које уважавају разлике прилагођавају се различитој деци и према њима се понашају на различите начине. Неправедно је да се понашамо према свој деци на исти начин, као да међу њима нема разлика.

Будуће учитељице често долазе са уверењем да се „добре учитељице једнако понашају према свој деци". Међутим, управо супротно, успешне учитељице се прилагођавају разликама међу децом тако што према њима поступају на прилагођен – не сасвим једнак, већ диференциран начин. Иако деца имају једнака права на образовање, то не значи да према њима треба да се понашате на исти начин, јер она нису иста.

Ево неколико врло једноставних и очигледних примера прилагођавања школе разликама међу децом. Школа уважава различитост слепог детета тако што му обезбеђује уџбенике на Брајевом писму; различитост детета корисника инвалидских колица уважава тако што обезбеђује рампу за улаз у школу; различитост талентованог детета уважава тако што му нуди обогаћен програм; различитост детета коме матерњи језик није српски језик уважава тако што му омогућава додатну подршку за учење српског језика; различитост детета које је дуго времена било болесно уважава тако што прилагођава време испитивања и оцењивања знања итд. Тиме се друга деца не доводе у неравноправан положај, јер ће свако дете у одељењу према својим потребама добити онакву реакцију учитељице која је баш њему или њој потребна.

Ослонац за развијање инклузивне праксе, између осталог, лежи у уверењу учитељице да разлике међу децом обогаћују и наставу и ученике. Ова тврдња се понекад опажа само као једна од фраза из домена образовне политике везане за инклузивно образовање, те и није необично да само 5,5% наших учитељица прихвата инклузију као „гледање на разлике међу ученицима као на ресурсе за подршку учењу, а не као на проблеме који се морају решавати" (Ђелић и сар., 2010). Погледајмо сада мало подробније шта наведена тврдња конкретно значи.

Постоје учитељице које прихватају одговорност за учење сваког детета у одељењу. Ако одређено дете доживљава тешкоће у учењу, учитељице то схватају као сопствени пропуст да пронађу прави начин у раду са тим дететом, те почињу да промишљају како да унапреде рад са њиме. За разлику од њих, неке учитељице сматрају да су тешкоће поједине деце у учењу резултат ограничења, „недостатака" саме деце. Оне су прихватиле начин разумевања и уверења карактеристичан за систем специјалног образовања, а тешкоће деце виде као неку врсту техничког проблема за који треба наћи погодну форму „специјалне интервенције". Уместо потраге за специјалном интервенцијом, продуктивније је размислити о томе које су тешкоће које једно дете доживљава у учењу и како оне могу да се отклоне (Ainscow, 2000).

Методе подучавања се не примењују у вакууму. Креирање, избор и употреба одређених метода и стратегија наставе произлази из перцепције учитељица о учењу и ученицима. „Најсавременије методе ће бити неефикасне у рукама оног ко имплицитно или експлицитно прихвата систем уверења у коме се неки ученици сматрају толико оштећеним да их треба „поправити", или чак са таквим недостацима да се и не могу „поправити" (ибид, стр. 109). Управо она деца која се „не уклапају" могу инспирисати учитељице за испробавање и проналажење нових решења и форми подучавања, што је суштинско за унапређивање праксе. Због тога је разлике међу децом потребно видети више као прилике за учење саме учитељице и ученика него као проблеме који уназађују наставу и децу коју треба „поправити". На уверење да разлике обогаћују надовезује се прихватање одговорности учитељица за рад са свом децом, а не само просечном, о чему ће бити речи у даљем тексту.

1.2.4. Прихватање одговорности за подучавање све деце

О значају прихватања одговорности за подучавање све деце, а не само за просечне, говоре студије у којима су истраживана уверења учитељица и њихова наставна пракса. Те студије су испитивале корелацију (повезаност) између онога у шта учитељице верују и начина на који се понашају током наставе (Jordan & Stanovich, 2003).

Показало се да учитељице које сматрају да *нису одговорне* за подучавање деце са сметњама у својим одељењима имају тзв. патогномичка уверења – оне верују да су сметње („патолошке" карактеристике) појединих ученика основни узрок њиховог неуспеха у учењу. У средишту пажње ових учитељица су недостаци и дијагнозе ученика. Оне сматрају да њихови ученици са сметњама имају посебности које су унутрашње, непроменљиве и недоступне, посебности које превазилазе компетенције учитељица и самим тим остају ван њихових могућности да овим ученицима помогну у учењу.

Учитељице које имају овакав поглед на ученике са сметњама понашају се на следећи начин: често упућују ученике са сметњама да потраже помоћ ван учионице, очекују да њихови родитељи после наставе преузимају највећи део помоћи у учењу, траже мало информација о тим ученицима од њихових родитеља, слабо сарађују са родитељима, другим стручњацима и другим учитељима. У коначном исходу, имају тенденцију да криве ученика

са сметњама и његову породицу за неуспех у учењу, а себе, као што је речено, не виде одговорним за напредак ученика.

Уверења учитељица које сматрају да *јесу одговорне* за подучавање свих својих ученика у одељењу другачија су. Оне имају тзв. интервенционистичка уверења – верују да њихове интервенције (поступци) могу да помогну ученицима са сметњама да уче најбоље што могу и да напредују. Сматрају да су одговорне за умањивање препрека за учење ученицима са сметњама тако што прилагођавају наставу да би омогућиле свим ученицима да учествују; прилагођавају начине провере знања, уважавају чињеницу да ученици уче на много различитих начина. Такође, такве учитељице траже више информација о својим ученицима од њихових родитеља и колега, више сарађују са педагошким асистентима и систематичније прате напредак ученика. Истовремено, учитељице које верују да су ученици са сметњама њихова одговорност делотворније су у раду са свим ученицима. То говори да су вештине делотоворног подучавања ефикасне за све ученике, како за оне са сметњама у развоју, тако и за оне без сметњи у развоју. Другим речима, добра учитељица је добра за сву децу, а не само за неку.

Наведено истраживање указује на још један значајан аспект проблема који би требало да имате у виду. Настава у хетерогеним одељењима није ни лака ни једноставна: сарадња са родитељима ученика, колегама и другим стручњацима, планирање прилагођавања наставе и диференцијација траже да се уложи више труда и времена, више посвећености свим ученицима да би им се обезбедиле једнаке шансе за учење, напредовање и развој. Уклањање препрека које стоје на путу укључивања у образовање и напредовања појединe деце дуготрајан је и тежак процес.

1.2.5. Унапређивање учења и социјалне партиципације – смањење искључености

Одређење инклузије које дају Бут и Еинскоу, аутори *Индекса за инклузију* (Booth & Ainscow, 2002) – најпознатије публикације из области инклузивног образовања, може бити врло корисно за разумевање комплексности појма којим се бавимо, јер нас приближава реалности школа и школског живота у коме се процес инклузије одиграва. Ови аутори дефинишу инклузивно образовање као двосмерни процес – повећања социјалне партиципације и учења, с једне стране, а с друге, идентификовања, смањења или уклањања препрека социјалној

партиципацији и учењу, што би смањило искљученост деце из вртића и локалних школа. Већ смо рекли да неће свако дете коме је потребна додатна подршка, самим тим што је уписано у школу, имати користи од наставе и образовања које тамо добија. Да ли ће се инклузија остварити зависи од позитивних сила са једне стране – све оно што је подршка детету да би учило, напредовало и било укључено у социјални живот, и негативних с друге – препрека које се налазе на путу и спречавају или умањују могућности да се то догоди. Да бисмо појаснили како се то дешава, најпре ћемо објаснити појмове социјалне партиципације, искључености и препрека за учење и социјалну партиципацију.

Социјална партиципација

Социјална партиципација (учешће) подразумева сарадњу са другима и стицање заједничких искустава кроз ту сарадњу. Када дете „партиципира", то значи да учествује у социјалним активностима заједно са другима: у игри, на школским одморима, ваннаставним активностима, у заједничком учењу на часовима или изради домаћих задатака код куће. То такође значи да је прихваћено и уважено од вршњака и учитељице, да је укључено у социјални живот свог одељења и школе/вртића, и то на начин који му омогућава да стекне осећај припадности групи вршњака, одељењу, школи, друштву. Зато Бут и Еинскоу кажу да на дубљем нивоу партиципација значи прихваћеност и уважавање.

Искљученост

Искљученост из образовања (образовна ексклузија) има различите облике. Постоје деца која не иду у школу. Она су у буквалном смислу *потпуно искључена* из образовања – како редовног, тако и специјалног. Нека деца никада нису била уписана у школу, јер су њихове породице исувише сиромашне да би финансирале њихово образовање и деца морају да раде заједно са одраслима да би њихова породица могла да преживи. Друга нису ишла у школу јер имају сметње због којих редовне школе нису желеле да их приме, а за њихов тип сметње није било специјалне школе (претходно смо објаснили да су деца са сметњама распоређивана у специјалне школе на основу типа сметње).

До 2000. године у нашој земљи се број група деце искључених из редовног образовања повећавао: поред деце са сметњама, то су била и деца

ромске националне мањине, избеглих или расељених лица, деца без породица и деца са емоционалним тешкоћама и тешкоћама у понашању (*Инклузивно образовање: пут развоја,* 2008).

Размислите

Сетите се неке ситуације из периода свог школовања када сте, иако присутни на наставном часу, ипак били „искључени“: нисте успевали да се укључите у наставне активности нити да пратите предавање, једноставно, били сте одсутни духом, били сте на часу, али заправо нисте ништа учили нити научили. Зашто се то дешавало?

Сетите се неке ситуације са студијске праксе у школи/вртићу када сте имали утисак или јасан увид да је неко дете „искључено“. Из којих се разлога то дешавало?

И коначно, има деце која су формално уписана у редовне школе, али су у суштини *искључена из васпитно образовног процеса унутар школе/вртића,* јер нису обезбеђени услови за њихово учење и социјалну партиципацију током наставе и/или ваннаставних активности. Она су присутна на настави, али од наставе немају користи. Разлога има много, и вероватно сте о некима од њих и сами претходно размишљали, а у вези са горе постављеним питањима, рецимо: градиво је било претешко и није одговарало вашим предзнањима, или је било прелако, па сте се досађивали; учитељица или наставница није учинила ништа да би вас мотивисала да учествујете, није вам био јасан смисао тога што учите и можда сте се питали „шта ће мени ово у животу“? Вама се то можда само повремено дешавало, али нека деца тако проводе и читаве године свог школовања.

Замислите како је детету које се из дана у дан налази у школи, а не познаје довољно језик наставе, или оном коме су уџбеници неразумљиви, а нема никога ко би му појаснио садржај који треба да учи, или како је детету које не учествује зато што пролази кроз болна, обесхрабрујућа искуства у школи, као што су дискриминација, предрасуде и насиље. Сва ова деца су под *ризиком да постану и формално искључена* из система редовног образовања, односно да одустану од школовања и пре завршетка обавезног образовања, тј. основне школе. Учитељице не могу много да учине у вези са децом која су већ искључена из система редовног образовања, али могу много тога да би спречиле да неко ко јесте у школи не буде приморан да је напусти. Зато је ваш задатак да будете посебно осетљиви на децу која су

под ризиком искључивања из образовања (да их *осетите*, препознате и поступате уз додатну осетљивост и бригу) и да настојите да сваком детету креирате услове за учење током наставе − ситуације које су из дететове перспективе смислене и које га подстичу интелектуално и мотивационо.

Препреке за учење и социјалну партиципацију

Инклузивно образовање као квалитетно образовање за све, које се заснива на правима деце, идеал је, визија, циљ коме тежимо и ка коме нас води оно за шта верујемо да су вредности – права, једнакост, недискриминација. У којој мери ћемо се приближити том идеалу зависи од много различитих, међусобно повезаних чинилаца: неки од њих помажу остварењу инклузије у образовању, други је коче или у потпуности онемогућавају – то су препреке за учење и социјалну партиципацију. Од кључне је важности да разумете да се ове препреке не налазе у деци – јер свако дете може да учи и социјално учествује, већ ван њих.

Физичке препреке се односе на простор који није прилагођен деци са сметњама и инвалидитетом. На пример, школа/вртић нема приступ згради (рампу) који је прилагођен деци корисницима инвалидских колица, нема тактилне стазе за слепу децу, нема светлосне сигнале за глуву децу, или друге врсте потребних адаптација простора.

Институционалне препреке су повезане са недовољном бригом друштва, односно његових институција и различитих сектора (образовања, здравства, социјалне заштите), за сву децу и породице које живе у тешком сиромаштву. Сиромашне породице не могу да финансирају образовање деце и због тога се деца из таквих породица налазе у неравноправном положају у односу на друге, а недостатак тих основних предуслова за школовање може да доведе до њиховог искључивања из система образовања. Поред тога, упркос законским одредбама о забрани сегрегације и дискриминације, сегрегација и даље постоји, што је последица слабости самог образовног система, који није у стању да обезбеди образовање за све у редовном систему.

Посебну групу препрека чине *психосоцијалне препреке*, оне које потичу из начина мишљења запослених у образовању, али и ширег друштва – из незнања и недовољног разумевања инклузије; нетолеранције на различитости, стереотипа и предрасуда; негативних ставова. Због тога се може рећи да поједине групе деце искључује из система редовног образовања чињеница да неке учитељице, васпитачице, психолози, и други

стручњаци, као и родитељи „типичне" деце, мисле да она не могу да уче заједно са својим вршњацима у редовним школама (Дошен и Гачић-Брадић, 2009).

Да бисмо психосоцијалне препреке илустровали кроз негативне ставове и уверења, али и стереотипе и предрасуде са којима се поједина деца суочавају током свог образовања, прокоментарисаћемо нека мишљења. Неки наставници доживљавају инклузију као неправедан терет и сматрају да је посао специјалних едукатора да подучавају децу са сметњама, јер су се за то спремали током својих студија. За такве особе инклузија је утопија и није у најбољем интересу деце којој није потребна посебна подршка, јер ако се школују заједно са децом са сметњама, учитељице немају довољно времена да се током наставе посвете и једнима и другима. На губитку су и сама деца са сметњама, јер вршњаци „умеју да буду сурови" и да их одбацују због њихових сметњи. Деци са сметњама је „боље кад су са себи сличним" у специјалним школама, те ће она у редовним школама патити (Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2010).

Негативне ставове и предрасуде тешко је отклонити или умањити јер су отпорни на промену чак и када су понуђени научни аргументи и искуства учитељица и васпитачица које успешно раде са свом децом у својим одељењима/групама. Ипак, глас успешних практичара пружа обиље знања о томе да су они упркос обесхрабрујућим прогнозама експерата, успели да својим радом и посвећеношћу ангажују и науче сву децу у својим одељењима и групама. Управо зато вам и препоручујемо да прочитате публикације у којима су објављени бројни примери добре праксе из школа и вртића широм Србије.

♥ *Прочитајте*

- Радивојевић, Д. и сарадници (2007). *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе.* Београд: Фонд за отворено друштво.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе. Инклузивно образовање. Развој и примена делотворног модела инклузивног образовања у Србији.* Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole: upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*. Beograd: Save the Children UK SEE – Program za Srbiju i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

- Иницијатива за инклузију ВеликиМали (2011). *Инклузивно образовање=успешан образовни систем. Професионалне компетенције за инклузивно образовање.* http://inkluzivno-obrazovanje.rs/pocetna/publikacija-inkluzivno-obrazovanje-uspesan-obrazovni-sistem-profesionalne-kompetencije-za-inkluzivno-obrazovanje.html

♣ *Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја*

На којим основним вредностима и међународним конвенцијама се заснива инклузивно образовање као нова образовна политика?

То су вредности антидискриминације и права деце проистекле из *Конвенције против дискриминације у образовању* (1960) и из *Конвенције о правима детета* (1989). Као нова образовна политика, инклузија је прихваћена 1994. године, када је усвојена конвенција *Саопштење из Саламанке*. Према том документу, сва деца имају право на заједничко образовање у редовној школи, која треба да им буде прилагођена и да поштује њихове индивидуалне разлике.

Који чиниоци су допринели да се прихвати концепт заједничког школовања све деце у систему редовног образовања?

Прихватању концепта заједничког школовања све деце у систему редовног образовања допринеле су научне критике специјалног образовања, настојања удружења родитеља деце са сметњама да се она образују заједно са вршњацима у редовним школама, као и рад међународних организација за бригу о деци попут Унеска.

Када је инклузивно образовање уведено у Србији?

У Србији је инклузивно образовање уведено 2009. године *Законом о основама система образовања и васпитања.* Овај закон омогућава да се у први разред редовне основне школе упише свако дете. Систем образовања и васпитања мора да обезбеди за сву децу, ученике и одрасле једнако право и доступност образовања и васпитања без дискриминације и издвајања по било ком основу. Институционализацији инклузивног образовања кроз закон претходила су дугогодишња настојања многих учитељица, васпитачица и других стручњака у образовању да у редовним школама и вртићима раде са децом којој је потребна додатна подршка. Развој инклузивне праксе и политике је у великој мери био иницира и подржаван кроз рад невладиног сектора и помоћ међународних организација, какве су Save the children, UNICEF и друге.

У чему се састоји научна критика система специјалног образовања?

Специјалне школе у које се сегрегирају деца са сметњама и инвалидитетом вештачка су средина која нема ничег заједничког са светом у коме ће она као одрасле особе живети. Уверење да је ову децу пожељно груписати према природи њихових „посебности", са претпоставком да у хомогеним групама деца брже уче, није засновано на научним доказима. Издвајање поједине деце с претпоставком да ће се на тај начин омогућити осталој деци да несметано прате наставу чини систем специјалног образовања посебно увредљивим и понижавајућим за оне који су искључени. Специјалне школе за децу са интелектуалним сметњама имају превелики број деце из врло сиромашних породица и појединих националних мањина (на пример деце из ромске заједнице) и на тај начин производе дискриминацију и сегрегацију.

Наведите добробити од инклузије за сваког актера образовног процеса.

Резултати научних студија су показали да у поређењу са децом у специјалним школама, *деца са сметњама* у редовним школама уз одговарајућу подршку више уче зато што уче и од својих вршњака без сметњи; имају јаче самопоуздање; бројније социјалне контакте, више пријатеља, активније проводе слободно време. *Типична* деца постају толерантија и имају више стрпљења у комуникацији са другима; а њихова образовна постигнућа могу бити боља, када њихови учитељи примењују разноврсне методе прилагођене различитости деце у одељењима. Образовна постигнућа типичне деце нису умањена због тога што наставу прате заједно са децом са сметњама; штавише, образовна постигнућа типичне деце су била незнатно побољшана у одељењима где су наставу пратила и деца са сметњама. *Учитељице* постају вештији и бољи стручњаци: њихови ставови према инклузији постају позитивни, имају више знања и вештина које су стекле подучавајући различиту децу, више самопоуздања и доживљаја своје професионалне компетентности. *Родитељи деце којој је потребна додатна подршка* се осећају сигурније када знају да су њихова деца прихваћена од стране вршњака, учитељица, школа/вртића са развијеном инклузивном културом и праксом. Родитељи могу да раде када су њихова деца укључена у васпитнообразовне установе, па се тако остварују користи за саме породице, јер њихов животни стандард може да се побољша. *Родитељи типичне деце* имају позитивније ставове према инклузивном образовању. *Друштво у целини* има мања издвајања за социјална давања и здравствену заштиту, постаје толерантније.

Шта је инклузивно образовање?

То је укључивање све деце у редовне школе и вртиће, тј. остваривање једнаког права сваког детета на образовање, без обзира на способности, здравствено стање, етничку припадност или било коју другу личну

карактеристику. Инклузија је приступ образовању заснован на прилагођавању образовних институција различитости деце, с циљем да свако дете стекне квалитетно образовање. Инклузивни концепт усмерава пажњу на свако дете које може имати тешкоће у укључивању у образовање (уписивању у редовне школе и вртиће), учењу и социјалној партиципацији, *без обзира на то да ли има сметње или не.*

Којој деци је потребна додатна подршка?

Додатна подршка, односно нека врста прилагођавања од стране образовног система, потребна је деци која наилазе на препреке да се укључе у образовање, да уче и да социјално партиципирају. Термин „деца којој је потребна додатна подршка" односи се на много различитих група деце: даровиту/талентовану децу, децу са сметњама у развоју и инвалидитетом, децу припадника националних мањина изложену дискриминацији, децу погођену сиромаштвом, децу погођену ратним сукобима, децу избеглих, расељених и депортованих лица итд.

Због чега је етикетирање деце контроверзно питање?

Етикете (ознаке) саме по себи не говоре ништа о томе које методе рада треба користити са поједином децом. Етикете могу да одвраћају пажњу учитељице од суштине проблема, а то је како и коју врсту подршке треба да пружи детету да би оно ефикасно учило. С друге стране, постоје ситуације када је нужно користити ознаке – на пример када је потребно да се добију информације од колега или других стручњака, набаве асистивне технологије и уложе додатна материјална средства за опремање и прилагођавање простора и наставе.

Који термини стигматизују децу?

То су: 1) термини који указују на стање или особину детета која се сматра абнормалном, девијантном (на пример, „дете у инклузији", „инклузивно дете", „хендикепиран" итд.); 2) термини који се ослањају на медицинску терминологију, односно дијагнозу детета – на тај начин се у први план ставља сметња и подразумева да је стање које је етикетирано најважнији аспект одређеног детета (на пример „аутистичан", „епилептичар" итд); 3) термин „деца са посебним потребама", јер може утицати на смањивање очекивања учитељица у односу на образовна постигнућа оне деце којој је придодата ова етикета. Поред тога, нису посебне потребе деце, већ могу бити посебни начини на који се потребе неке деце задовољавају.

Зашто инклузија није остварена укључивањем деце у школе / вртиће?

Зато што је укључивање тек први корак, важно је како се инклузивна образовна политика преводи у инклузивну праксу. Свако дете у школи

треба да добије квалитетно образовање: да учи и стиче знања, развија све своје потенцијале и припрема се за даље школовање и будући живот. Свако дете треба да се образује у окружењу где сви запослени и школска клима омогућавају да оно буде прихваћено, да има доживљај припадања, да стиче и развија самопоштовање и самопоуздање. То је дугорочан процес састављен из низа сложених корака и активности.

Како су уверења учитељица о одговорности за учење свих ученика повезана са њиховом наставном праксом?

Учитељице које сматрају да нису одговорне за подучавање деце са сметњама приписују им посебности за које сматрају да су унутрашње, непроменљиве и ван њихових могућности да помогну таквим ученицима у учењу. Оне њих често упућују на то да потраже помоћ ван учионице, очекују да њихови родитељи после наставе преузимају највећи део помоћи у учењу, траже мало информација и слабо сарађују са родитељима, другим стручњацима и колегама. За разлику од њих, учитељице које сматрају да јесу одговорне за подучавање свих својих ученика у одељењу, прилагођавају наставу, начин провере знања, траже више информација о својим ученицима од њихових родитеља и колега, више сарађују са педагошким асистентима и систематичније прате напредак ученика. Истовремено, оне су делотворније у раду са свим ученицима.

Како Бут и Еинскоу дефинишу инклузивно образовање?

Инклузивно образовање је двосмерни процес у којем с једне стране долази до повећања социјалне партиципације и учења, а са друге стране до идентификовања, смањења или уклањања препрека социјалној партиципацији и учењу. Када се уклоне препреке, смањује се искљученост деце из вртића и школа.

Шта је социјална партиципација?

Социјална партиципација (учешће) јесте сарадња детета са другима и стицање заједничких искустава кроз социјалне активности (игра, заједничко учење током наставе, израда домаћих задатака код куће, ваннаставне активности итд.). То је прихваћеност и уваженост сваког детета од вршњака / учитељице и укљученост у социјални живот свог одељења / школе / вртића, на начин који омогућава да дете стекне осећај припадности групи вршњака, одељењу, школи, друштву.

Који су облици искључености из образовања?

1) Искљученост деце из редовног и специјалног образовања (деца не похађају било који тип школе); 2) искљученост деце из редовног образовања; 3) искљученост деце из васпитнообразовног процеса унутар школе/вртића, што се дешава због тога што нису обезбеђени услови за

њихово учење и социјалну партиципацију током наставе и/или ваннаставних активности. Ова деца су под ризиком да постану и формално искључена из система редовног образовања, односно да одустану од школовања и пре завршетка обавезног образовања, тј. основне школе.

Шта су то препреке за учење и социјалну партиципацију?

Препреке за учење и социјалну партиципацију су чиниоци који умањују или у потпуности укидају могућности да се деца укључе у образовање, да уче и социјално партиципирају. Обухватају физичке препреке (на пример, неприлагођеност простора); институционалне препреке (недовољну бригу друштва за сву сиромашну децу и породице; сегрегацију); психосоцијалне препреке (незнање и недовољно разумевање инклузије, нетолеранцију на различитости, стереотипе и предрасуде).

♦ *Речник појмова*

ADHD синдром (attention deficit hyperactivity disorders) – поремећај у чијој је основи дефицит пажње, а испољава се кроз тешкоће детета везане за организацију и трајање пажње, опажање, интелектуално функционисање, комуникацију и односе са вршњацима и одраслима. (Хрњица и сар., 2004).

Асистивне технологије – апарати, уређаји и опрема (помагала за кретање, као што су колица и штаке, књиге за слепе и слабовиде, компјутери, прилагођене тастатуре, екрани итд.) које деца и одрасли са сметњама и инвалидитетом користе да би повећали или одржали своје функционалне могућности. Деци и особама које их користе пружају већи степен независности и самосталности, богатији и активнији живот[8].

Аутизам – развојни поремећај који настаје у прве три године живота детета, а подразумева тешкоће у комуникацији; тешкоће у социјалној интеракцији; оскудне, понављајуће и стереотипне шеме понашања, интересовања и активности. Термин аутистични спектар се користи да би се нагласило да се аутизам може јавити у веома различитим формама и интензитету. (Лазаревић, 2010). Већина деце са аутизмом је у неким вештинама изразито боља него у неким другим. Слабије развијене вештине и способности више заокупљају нашу пажњу, док оне високо развијене обично остају непримећене или занемарене. Ипак, без обзира на различите способности, овладаност вештинама и знањима и различитост личности, све особе са аутизмом имају тешкоћу да свет око себе разумеју онако како га разуме већина људи. Потреба за социјалним контактом код детета са аутизмом увек постоји[9].

[8] http://inkluzivno-obrazovanje.rs/primena-inkluzije/asistivne-tehnologije

Даунов синдром (Down syndrome) – стање које природно настаје као последица другачијег двадесет првог хромозома код фетуса. Даунов синдром доводи до тешкоћа у интелектуалном и физичком развоју детета које могу бити изражене у различитом степену. Когнитивне тешкоће, краткотрајна пажња, споро учење и отежано усвајање говора чести су код деце са Дауновим синдромом. Већина деце са Дауновим синдромом развија комуникацијске вештине које су им потребне, иако им за то може бити потребно дуже времена у поређењу са вршњацима. Ране интервенције у развоју говора и језика посебно су значајне у развоју језика и унапређивању говора деце са Дауновим синдромом[10].

Дислексија – поремећај у учењу читања и/или разумевања прочитаног, уз очувану сензорну и општу способност. Деца испољавају тешкоће у овладавању вештинама читања и поред систематске обуке и осталих повољних едукативних, психолошких и социјалних фактора. Сметње се испољавају у области течности читања, брзине читања, тачности и разумевања прочитаног.

Конвенција о правима детета – документ који је Генерална скупштина Уједињених нација усвојила 1989. године. Конвенција штити дечија права тако што поставља стандарде здравствених услуга, образовања, правних, грађанских и социјалних сервиса. Четири основна принципа Конвенције су: недискриминација; посвећеност најбољим интересима детета; право на живот, преживљавање и развој; и партиципација. Наша земља је ратификовала овај документ.

Образовна политика – принципи и вођење државне политике у области образовања, систем закона и правила који уређују образовне системе, на пример предшколско образовање, основношколско, образовање одраслих, стручно усавршавање итд. Образовне политике директно утичу на образовање људи свих доба.

Саопштење из Саламанке (*The Salamanca Statement*) – документ који су потписали представници влада деведесет двеју држава и 25 међународних организација током *Светске конференције о специјалном образовању.* Ову конференцију је 1994. године организовао UNESCO, у граду Саламанка (Шпанија). *Саопштење из Саламанке* позива владе држава да прихвате инклузивни приступ образовању и да као највише политичке и буџетске приоритете поставе унапређивање образовних система како би се омогућило укључивање све деце, без обзира на њихове индивидуалне разлике. Позване су, такође, да усвоје нове законе који ће подржати принципе инклузивног образовања и уписивање све деце у редовне школе, без обзира на то да ли имају сметње или не (UNESCO, The Salamanca Statement, 1994).

[9] http://www.autizambg.org.rs/

[10] http://www.nichd.nih.gov/health/topics/down/conditioninfo/pages/symptoms.aspx

УНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Организација за образовање, науку и културу Уједињених нација јесте специјална агенција Уједињених нација основана 1946. године. Основни циљ ове организације је да допринесе миру и сигурности кроз подржавање сарадње међу нацијама кроз образовање, науку и културу као метод поспешивања универзалног поштовања правде, закона, људских права и основних људских слобода.

Конвенција против дискриминације у образовању – усвојена је 1960. године. Државе потписнице су се обавезале да ће укинути сваку законску одредбу која се односи на дискриминацију и сегрегацију у образовању: спречавање појединца или групе да равноправно користи постојеће облике и нивое образовања; присиљавање појединца или групе да остану на нижим ступњевима образовања; увођење или одржавање посебних школских система или појединих школа за неке особе или групе; и стављање појединца или групе у положај којим се крши начело људског достојанства. Наша земља је ратификовала овај документ.

УНИЦЕФ (United Nations Children's Fund) – Дечји фонд Уједињених нација, пружа дугорочну хуманитарну и помоћ у развоју за децу и мајке у земљама у развоју, промовише права и добробит сваког детета у 190 земаља и посебно се фокусира на ону децу којима је помоћ најпотребнија.

Вишеструка ометеност – сложен облик сметњи који карактерише истовремено постојање две или више врста сметњи (на пример, интелектуалне сметње и глувоћа, интелектуалне сметње и телесни инвалидитет, глувоћа и слепило итд.). Најпознатија особа са глувоћом је Хелен Келер, девојчица која је након прележаног менингитиса, остала глувонема и слепа. Хелен Келер је постигла највише нивое образовања и бавила се књижевним и хуманитарним радом.

Вештине управљања временом – способност да се планира и контролише начин на који се користи расположиво време за ефикасно постизање постављених циљева. Укључује постављање циљева које желимо да постигнемо, одређивање приоритетних циљева, одлучивање о томе колико ћемо времена посветити одређеном задатку, прилагођавање планова променама које се дешавају, поновно процењивање циљева и приоритета, те посматрање резултата[11].

Вештине управљања разредом – стварање сигурног и подстицајног окружења за учење у коме ће сваки ученик остварити најбоља постигнућа у складу са својим способностима. Обухвата поступке наставника које он предузима да би покренуо и одржао активности учења: управљање простором, временом, материјалима за рад, активностима и укупним понашањем ученика, као и односима у групи. Треба да допринесе позитивним исходима образовања тако што смањује нежељена понашања

[11]http://education-portal.com/academy/lesson/what-is-time-management-definition-examples-studies.html#lesson

ученика и омогућава несметано одвијање наставног процеса. (Златковић, 2014, стр. 61).

Поглавље

2

ДИСКРИМИНАЦИЈА И ЈЕДНАКОСТ У ОБРАЗОВАЊУ – ДВА СУПРОТНА ПРИСТУПА

Преглед поглавља

2.1. Дискриминација у образовању
2.1.1. Отворена дискриминација
2.1.2. Прикривена дискриминација
2.1.3. Институционална дискриминација

2.2. Једнакост у образовању
2.2.1. Једнакост економских услова и образовање
2.2.2. Једнакост поштовања и прихватања у образовању
2.2.3. Једнакост љубави, бриге и солидарности у образовању

Прочитајте

Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја

Речник појмова

У овом поглављу говори се о два супротна приступа образовању – први се заснива на дискриминацији, а други на једнакости.

У првом делу поглавља дефинише се појам дискриминације, а потом се разјашњавају разлике између отворене и прикривене дискриминације у образовању. Дати су примери поступака и понашања који указују на такве видове дискриминације и објашњене су последице дискриминације. Затим се разматра институционална дискриминација као искључивање појединих група деце из образовања (како редовног, тако и специјалног) и као искључивање поједине деце/група деце из редовног образовања и њихову сегрегацију у специјално образовање.

У другом делу поглавља разматра се појам једнакости као једнаких права на образовање, загарантованих Уставом и законима о образовању Републике Србије. Појам једнакости је кључан у контексту инклузивног образовања, а почива на уверењу да сви чланови једног друштва, сва деца, имају једнако право на квалитетно образовање у редовном систему образовања, под једнаким условима. Могућности остваривања једнакости у образовању се анализирају кроз аспект једнакости економских услова у друштву; кроз једнакост поштовања и прихватања индивидуалних разлика; и кроз једнакост љубави, бриге и солидарности.

Кад савладате садржај овог поглавља моћи ћете да:

- разумете и дефинишете појам дискриминације у образовању;
- наведете разлике између отворене и прикривене дискриминације и дате за њих примере;
- разумете појам институционалне дискриминације и дате примере за њу;
- објасните повезаност између економских услова и образовања;
- објасните како прихватње и поштовање индивидуалних разлика доприноси једанкости у образовању;
- објасните како љубав, брига и солидарност доприносе једнакости у образовању.

2.1. Дискриминација у образовању

Студенти и студенткиње који се припремају за рад у основним школама и вртићима сматрају најчешће да се дискриминација односи на „одбацивање" – сходно томе, она деца која су одбачена од вршњака јесу деца која су дискриминисана. Међутим, дискриминација обухвата различите поступке који наносе много више зла дискриминисаној деци од одбацивања од стране вршњака (иако је наравно и то болно за децу која су одбачена). Дискриминација дакле није исто што и одбацивање. Да бисте могли да успешно интервенишете у различитим ситуацијма и обезбедите да се свако дете у школи осећа сигурно и безбедно, да буде заштићено од штетних поступака других – било деце или одраслих, потребно је да добро разумете појам дискриминације и да умете да препознате дискриминаторно понашање. За почетак, у ову тему ће вас увести неколико измишљених ситуација.

Покушајте да замислите да фискултурну салу на вашем факултету могу да користе само они студенти који живе у граду, док они који долазе са села немају то право. Или, замислите како би то било када би првенство у раду на компјутерима на факултету имали будући учитељи, а будуће учитељице би могле да користе компјутере само онда када на њима не раде њихове колеге. Или, како бисте се осећали да приликом уписа оцена или семестра у студентској служби, сви који се не презивају на *ић* морају да чекају да се прво упишу они чије се презиме тако завршава... Вероватно сте сада доста близу осећају да је дискриминација тешка и мучна тема, а у описаним измишљеним примерима – ако сте са села, или будућа учитељица, или се ваше презиме не завршава на *ић* – вероватно бисте били бесни, понижени и са доживљајем да припадате групи „грађана другог реда". Осећали бисте се дискриминисаним због свог порекла и места живљења, пола, презимена. Сматрали бисте, с правом, да је раздвајање студената/студенткиња у групе на основу неког личног својства неправедно, да не постоји једанак приступ према свима и да сви студенти и студенткиње немају иста права. Ови измишљени примери само благо дочаравају осећања и искуства оне деце и одраслих који су изложени дискриминацији.

Дискриминација је забрана остваривања неког права припадницима једне групе, односно неједнако поступање које се заснива на одређеној карактеристици те групе. Дискриминација је „предрасуда у акцији", тј. понашање у складу са предрасудама,

којим се једно право, које важи за све, ускраћује одређеној групи. Тако, пример предрасуде би била тврдња запослених у школи да „ромска деца нису за редовну школу, него за специјалну", а пример дискриминације би био случај да запослени у школи, због тога што тако мисле, ромској деци забране упис у њихову школу. Предрасуде су ставови или мишљења, а дискриминација је понашање, поступак.

Према *Закону о забрани дискриминације* (2009), дискриминација је свако неоправдано прављење разлике или неједнако поступање, искључивање, ограничавање или давање првенства, у односу на лица или групе као и на чланове њихових породица, на отворен или прикривен начин, а који се заснива на раси, боји коже, прецима, држављанству, националној припадности или етничком пореклу, језику, верским или политичким убеђењима, полу, родном идентитету, сексуалној оријентацији, имовном стању, рођењу, генетским особеностима, здравственом стању, инвалидитету (члан 2).

У области образовања постоје различити облици дискриминације. Неки су *отворени* – када се на директан и очигледан начин неко право ускраћује одређеном детету или групи деце, а на основу личне карактеристике тог детета/групе деце. За разлику од тога, *прикривена* дискриминација није очигледна, већ је маскирана различитим „рационалним" и „педагошким" аргументима, који, у ствари, нису у најбољем интересу детета или групе деце.

Такође, постоји разлика између *индивидуалне* дискриминације – коју чини једна особа, од *институционалне* дискриминације коју чине образовне (и друге) институције. Индивидуална дискриминација је понашање једне особе, која најчешће припада доминантној групи у друштву, с намером да се произведе различита и/или штетна последица за чланове неке друге – мањинске (расне/етничке/полне) групе. Институционална дискриминација се односи на искључивање поједине деце или група деце из образовања (редовног и специјалног), као и на искључивање поједине деце или група деце из редовног образовања и њихову сегрегацију у специјално образовање.

2.1.1. Отворена дискриминација

Једно истраживање ставова према инклузији је показало да чак трећина будућих учитеља и учитељица, студената прве године који су били обухваћен овим истраживањем, сматра да дискриминација у нашем образовању не постоји (Peček, Macura-Milovanović, Vujisić- Živković, 2014). Разлог за такав став лежи у томе што не

познају пуно значење дискриминације и/или што не препознају и оне облике дискриминације који су прикривени или пасивни.

Нажалост, бројни извештаји и истраживања показују да дискриминација у нашем образовању постоји (Дасукидис и сар., 2014; Баронијан и сар., 2012; Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2010) и да најчешће погађа децу са сметњама и инвалидитетом и децу ромске националне мањине (*Посебан извештај о дискримиацнији деце*, 2013). Отворену дискриминацију представљају следеће ситуације:

- када се на основу неког личног својства детету отежа или онемогући упис у вртић/школу;
- када се дете искључи из вртића/школе;
- када се детету отежава или ускраћује могућност праћења наставе и учешћа у васпитно-образовним активностима;
- када се деца разврставају по личном својству;
- када се деца злостављају;
- или се на неки други начин неоправдано прави разлика и неједнако поступа према њима.

(Према *Закону о забрани дискриминације,* 2009, Члан 19).

Навешћемо неколико примера отворене дискриминације у основним школама и вртићима, који илуструју и начин на који запослени у васитно-образовним установама оправдавају дискриминаторно понашање.

→ Онемогућавање уписа у предшколску установу

Запослени у предшколским установама у које је једна мајка покушавала да упише своје дете са аутизмом одбили су да упишу тог дечака наводећи следеће разлоге: „Ми нисмо довољни стручни за рад с таквом децом. Са вашим дететом треба да раде психолози и дефектолози"; „У предшколској групи има пуно деце, а просторија у којој се све дешава је веома мала, и шта ако ваше дете постане агресивно због толике деце и мале просторије?!"[1]

→ Искључивање из предшколске установе

У једном вртићу је обустављен рад због понашања васпитачица према ромској деци и одлуке неромских родитеља да своју децу не воде у вртић. Након тога су ромска деца из два вртића пребачена у десет других која се налазе по целом граду и која су знатно удаљенија од њиховог места становања. Иако је затражен и званичан став о овом случају, градска управа се није огласила нити заузела било какав став.[2]

[1] Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2010, стр. 25.
[2] Пешикан и Ивић, 2009, стр. 23-24.

→ Отежавање праћења наставе

Учитељица једне школе предложила је мајци ромског ученика да он што више изостаје са наставе, о чему говори део из интервјуа са мајком ученика: „На учитељицу сам љута, хтела је да пређе мог сина кад је био први разред код ње. Рекла ми је: ајде да дете буде што више одсутно из школе, а ја ћу да га оправдам, и тако до четврти разред. Она мислила – циганска посла".[3]

→ Неоправданоављење разлике и неједнако поступање

Учитељица једне основне школе одбила је да ради са ромском децом изјавивши јавно "Ја нећу да учим ромску децу!", образложивши свој став на следећи начин: "Желим психофизички здраву децу, ромска деца су некултивисана, не знају ни да седе, а камоли да дижу руке, не говоре српски, него ромски!"[4]

2.1.2. Прикривена дискриминација

У појединим ситуацијама неједнак приступ и неправедност према одређеној деци не могу лако да се препознају. Наизглед, понашање и поступци васпитачица, учитељица и управе васпитно-образовних установа делују усклађено са законима који уређују образовање. Међутим последица неједнакости у приступу деци, без обзира на то да ли се такви поступци чине свесно или несвесно, јесте ускраћивање права одређеном детету и неоправдано прављење разлике на основу неког његовог личног својства. Због тога се такав вид дискриминације назива прикривена дискриминација.

Овај вид дискриминације се назива и *пасивна* дискриминација, зато што се запослени у образовању понашају пасивно – не предузимају акције и не интервенишу у ситуацијама када је то неопходно да се учини. Последица њихове пасивности је да се дискриминисаној деци ускраћује квалитетно образовање, односно стицање свих неопходних знања и вештина која су им потребна за даље образовање и равноправно учешће у друштву. Надаље ћемо говорити о два преовлађујућа облика прикривене дискриминације – занемаривању детета од стране запослених у школама/вртићима и изостанку њихове интервенције.

Занемаривање детета се односи на оне ситуације у којима се било свесно или несвесно – услед незнања да се проузрокује дискриминација, пропушта да се обезбеде услови за развој, напредовање и постигнућа детета. Поједине учитељице занемарују

[3] Мацура-Миловановић, 2006, стр. 78.
[4] Ибид, стр.54.

своје ученике тако што их не укључују довољно у наставни процес; не уважавају њихова претходна знања и искуства или њихове индивидуалне карактеристике, а често не раде довољно (или нимало) са њима. Због тога занемарена деца не могу да остваре све своје потенцијале и да напредују онолико колико би могла, када би им се посветило више рада, пажње и подршке. Занемарено дете нема услове за учење у школи, као што имају деца којима учитељица помаже, пружа пажњу, подстиче и храбри.

Специфични видови занемаривања јесу „превођење" ученика у наредни разред (иако није савладао градиво претходног разреда) и понављање разреда. По правилу, срамоту да понављају разред доживљавају деца из изразито сиромашних средина, деца која припадају мањинским групама и деца са интелектуалним сметњама (Pantić, Closs, Ivošević, 2011). Нека од њих, нажалост, понављају више пута чак и исти разред. Деца то тешко доживљавају, као што илуструје следећа изјава једног ромског ученика петог разреда: „Тужан сам био кад сам добио кеца и кад сам понављао први разред први пут. Три пута сам понављао први разред. Само да не понављам опет!".

„Понављач" је старији, растом виши, а ипак и даље неуспешнији од својих млађих, физички нижих другова из разреда. Понављањем разреда, за дете које такво искуство доживи, завршавају се социјални односи са вршњацима. У новом одељењу највероватније ће тешко стећи и нове пријатеље, а за већину деце учење је од мањег значаја него да имају „најбољег друга и другарицу" из одељења и да припадају групи вршњака у школи.

Данас, ученици који не напредују у учењу имају право да добију додатну подршку за учење кроз мере прилагођавања (начина оцењивања, садржаја градива, метода рада, итд.). Према томе, не би требало да било које дете понавља разред, а ако се то дешава, реч је о пропусту школе да обезбеди подршку детету. „Превођење" и понављање могу да имају далекосежне последице за будуће школовање и живот, зато што у крајњем исходу, најчешће воде осипању ученика из образовања (напуштању основне школе пре њеног завршетка) школовања, као што илуструје наредни пример.

→ „Превођење" и понављање разреда

„... До петог разреда је А. П. похађао школу, али прилично нередовно, те је „превођен" до четвртог разреда. Разлог за нередовност похађања школе лежи, пре свега, у екстремном сиромаштву у коме А. П. живи са својом породицом – често је у школу долазио гладан, те су му радници школе куповали храну. Исто тако, колектив школе је неколико пута организовао једнократну материјалну помоћ у храни за његову породицу. Од друге деце се А. П. издвајао и неретко им служио за подсмех. Услед немогућности да савлада наставни план и програм, као и због нередовног похађања наставе, понављао је неколико пута пети разред. (...). Често се

дешавало да га поједини наставници избацују са часова због недисциплине и хиперактивности како не би ометао рад са другим ученицима. Убрзо након тога је А. П. је потпуно престао да похађа школу...”[5]

Подсетимо се, основно образовање је обавезно, па према томе образовни систем треба да нађе начин који би омогућио да свако дете заиста заврши макар основну школу. Препреке на које наилазе поједина деца током свог школовања такве су природе да их она сама, а ни њихови родитељи и породице, не могу превазићи без подршке образовог система, али и других сектора друштва који су одговорни за децу и њихову добробит.

Други вид прикривене дискриминације јесте изостанак интервенције васпитачица, учитељица и других запослених у школи у ситуацијама одбацивања и злостављања једног детета од стране друге деце и/или одраслих. Деца која имају тешкоће у учењу из различитих разлога (не познају довољно језик наставе, имају интелектуалне сметње, недостаје им подршка за учење код куће, нису похађала вртиће, па немају довољно предшколског знања) често бивају социјално искључена и одбачена од вршњака (Pantić, Closs & Ivošević, 2011). Уколико то желе, учитељице сасвим извесно могу да се баве проблемом одбацивања од вршњака. Уколико то не чине, онда и саме доприносе одбацивању.

У школама постоје различити облици емоционално/психолошког насиља на националној основи: вређање, уцењивање, називање погрдним именима, подсмевање, застрашивање. Такво насиље постоји између ученика, између ученика и наставника, као и од стране родитеља према другим ученицима (Дасукидис и сар., 2014). Када су у питању међусобни односи деце, емоционално/психолошко насиље не треба да се поистовети са „дечјим свађама“, већ у таквим ситуацијама треба одговорно и професионално да се реагује. Изостанак реаговања учитељице/васпитачице на случајеве насиља знак је деци која су насилна да несметано могу да наставе са понашањем које другима наноси зло.

Шта треба предузети у случају дискриминације у школи? Прво, не треба да се толерише неприхватљиво комуницирање, понашање или симболи за које се подразумева да шире подсмех, мржњу, предрасуде и сл., већ треба адекватно да се реагује. Друго, о случају дискриминације треба да се обавести одговорно лице –

[5] Прилагођено према Баронијан, 2012, стр. 126.

разредни старешина, стручни сарадник и директор школе. Адекватно реаговање у случају дискриминације обухвата следеће поступке:

- одмах прекинути дискиминаторно понашање према детету;
- што хитније пружити дискриминисаном детету помоћ и подршку, поштујући његово достојанство;
- обавестити о ситуацији родитеље/породицу дискириминисаног детета;
- прикупити информације о случају дискриминације и израдити објективан опис случаја;
- са дететом које се дискриминативно понашало започети педагошки рад, указати му на неприхватљивост и штетност његовог понашања и одговарајућим поступцима подстаћи промену таквог понашања (Дасукидис и сар., 2014, стр. 26).

У случајевима када дете дискриминише неко од запослених у школи/вртићу, директор установе треба да покрене дициплински поступак против те особе. Запосленом који је дискриминисао дете престаје радни однос и одузима му се **лиценца**, након чега нема право на њено поновно издавање или рад у васпитно образовној установи (ЗОСОВ, члан 128). Против основне школе/вртића и директора школе/вртића, као одговорних лица у случајевима дискриминације, прекршајну пријаву може да поднесе **Повереник за заштиту равноправности,** односно да пред судом покреће парнице за заштиту од дискриминације. (*Посебан извештај о дискриминацији деце*, 2013).

2.1.3. Институционална дискриминација

Институционална дискриминација произилази из системских уређења, закона, политика и праксе државних органа и институција, због чега погађа већи број или све припаднике неке групе. Супротна је индивидуалној дискриминацији јер се одвија на нивоу система. Огледа се у понашању представника институција (који припадају доминантној друштвеној групи) са намером да се примени различит однос према припадницима других група (расних/етничких/родних) и/или да се произведу штетне последице за њих (Pincus, 2000). Институционална дискриминација у образовању отежава или у потпуности онемогућава остваривање права на образовање све деце.

Један пример институционалне дискриминације је потпуно искључивање појединих група деце из образовног система, како редовног, тако и специјалног. До доношења ЗОСОВ-а 2009. године, постојала је одредба по којој је деци са одређеним врстама сметњи било онемогућено образовање чак и у специјалним школама. Због тога су деца с неким типовима сметњи упућивана у установе социјалне заштите (домове) и дневне боравке, али оне, чак и када спроводе образовне активности, нису део система образовања и не могу бити замена за похађање школа (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012). Према различитим проценама, између 60% и 85% деце са сметњама није укључено у образовни систем. Тако се на основу личне одлике деце, због њиховог инвалидитета или сметњи, праве разлике и отежава им се образовање.

Други пример институционалне дискриминације јесте сегрегација деце са сметњама у специјалне школе. Међутим, као што смо објаснили у претходном поглављу, такве школе не оспособљавају децу за живот, учвршћују њихову изолацију и заправо су препрека за укључивање у друштво како саме деце, тако и њихових породица. Највећи број породица чији је члан особа са сметњама (79%) налази се испод границе сиромаштва, а чак 26 % живи у изузетно тешкој ситуацији. Осим тога, у свим местима/градовима нема специјалних школа, па се нека деца упућују у градове где постоје такве школе са домом за ученике, иако одвајање детета од породице, ради школовања у другом граду, у раном основношколском узрасту није у најбољем интересу детета. Уместо одвајања од породице, неопходно је обезбедити услове за школовање у школи најближој месту становања, исто као и за сву осталу децу. (Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2010). Поред тога, за одређене типове сметњи и инвалидитета нема специјалних школа.

Вид институционалне дискриминације јесте и сегрегација деце из ромске заједнице у специјалне школе за децу са интелектуалним сметњама или у специјална одељења при редовним школама (о томе ћемо говорити у Поглављу 6).

Различите врсте дискриминације – које се можда на први поглед чине безазленим (на пример изостанак интервенције у вези са одбацивањем једног детета од стране друге деце) често отварају могућности за друге, теже облике дискриминације и имају дугорочне негативне последице за дискриминисану децу. Она пате због доживљеног понижења, уплашена су, осећају да не припадају школи, одељењу или групи вршњака и немају мотивацију за учење. Чешће изостају са наставе, имају слабија школска постигнућа и мања знања, што води њиховом слабијем успеху на пријемним и квалификационим испитима, као и већој вероватноћи за пребацивање у специјалне

школе и/или напуштање основне школе пре њеног завршетка. Због тога су директне последице дискриминације социјална искљученост и маргинализација одређених група, које се могу преносити с генерације на генерацију.

2.2. Једнакост у образовању

Према *Уставу Републике Србије* (2006), сви имају једнако право на образовање (члан 71). Основно образовање је обавезно за сву децу, а држава сноси трошкове припремног предшколског програма, основног и средњег образовања. Држава је такође дужна да у области образовања подстиче дух толеранције и међукултурног дијалога припадника различитих националих заједница и мере за унапређивање узајамног поштовања, разумевања и сарадње међу свима без обзира на њихов етнички, културни, језички или верски идентитет (члан 81). Према Уставу, свако је заштићен од дискриминације, а пред законом су сви једнаки.

Појам једнакости је кључан у контексту инклузивног образовања. Према Армстронгу, „инклузија се тиче људских права, праведности, социјалне правде и борбе за недискриминацију у друштву. Ти принципи се налазе у срцу инклузивне политке и праксе" (Armstrong, 2011, стр. 7). Заснована на таквим принципима, инклузија се односи на један свеобухватни идеал у образовању – развијање образовног система који тежи ка једнакости и у коме је различитост ученика добродошла.

Једнакост у образовању је начело према коме су сва деца једнако вредна. То значи да свако дете има право да буде подучавано са максималним залагањем оних коју су професионално задужени (одговорни) за његово/њено образовање, као и да према сваком детету буде успостављен једнак однос. Деца су изједначена у правима и одговорностима без обзира на разлике, па се према њима треба понашати у складу с тим начелом. Другим речима, једнакост у образовању подразумева једнакост поступака у односу према деци, а не једнакост њихових особина или квалитета.

Да би се остварила једнакост у образовању, неопходна је једнакост услова у којима људи живе. Свака особа би, идеално, требало да има приближно исте перспективе за добар живот, односно, да буде једнако оспособљена и оснажена. Ако људи верују да им друштво у којем живе обезбеђује приближно сличне шансе за успех у животу, онда имају доживљај да припадају том друштву, спремнији су да га поштују,

штите и да дају свој допринос његовом развоју. Како постићи тај идеал? Линч и Бејкер (Lynch & Baker, 2004) сматрају да једанкост у образовању може да се оствари само ако разумемо повезаност образовања и економских услова у којима људи живе; ако разумемо значај поштовања и прихватња различитости за једнакост у образовању; као и начин на који љубав, брига и солидарност међу људима доприносе једнакостима у образовању.

2.2.1. Једнакост економских услова и образовање

Каква је повезаност између економских услова и једнакости у образовању? Неједнакости у образовању су последица великих економских разлика у друштву. Основни узрок нижих постигнућа деце из сиромашних породица је то што не учествују у образовном процесу под истим условима као деца из богатијих породица. „Богатство" се не односи само на материјалне приходе и економско богатство већ и на социјални капитал и културни капитал. **Социјални капитал** једне особе чине породичне и социјалне мреже подршке, као и добити које долазе из припадности тим мрежама, односно одређеним групама. **Културни капитал** чине знања, начин изражавања, вредности, веровања, обичаји и обрасци понашања којима располаже доминантна друштвена група.

Економско богатство се може лако преобратити у културни капитал који школе траже од ученика и вреднују их. Због тога је неизбежно да они којима недостаје културни или социјални капитал доживе школски неуспех. У многим друштвима повезаност између социјалног слоја и највиших нивоа образовања је врло висока, што значи да државе подржавају „систем наслеђених привилегија" (ибид.). У Србији међу студентима има само 20% оних чији родитељи нису стекли високо или средњошколско образовање. Дете чији родитељ нема завршену средњу школу има пет пута мање шансе да постане студент у односу на дете чији родитељ има завршену средњу школу, а чак 18 пута мању шансу у односу на дете чији је родитељ завршио факултет (TEMPUS EQUIED, 2013).

О повезаности између **социоекономског статуса** (у даљем тексту СЕС) ученика и његових образовних постигнућа, говоре и резултати **PISA тестирања**. Ученици чији родитељи имају виши ниво образовања чешће имају и виша постигнућа у различитим компетенцијама које се овим тестом мере (читалачка писменост, математичка

писменост, научна писменост и решавање проблема). Више образовани родитељи могу у већој мери да подрже образовање своје деце, да уче са својом децом, да буду узор деци итд. Материјално богатије породице својој деци могу да обезбеде све услове за учење код куће, да финансирају приватне часове, додатну литературу, итд. Поред тога, више шансе да се упишу у школе у којима раде стручнији наставници и где је боља опремљеност савременим наставним средствима често имају деца боље стојећих родитеља, па због тога она брже напредују од деце из школа са сиромашнијим образовним ресурсима (Павловић-Бабић и Бауцал, 2103).

Економске неједнакости се испољавају кроз неједнак приступ образовним институцијама, неједнако учешће у свим нивоима образовања и неједнак исход образовања. У многим земљама школе и универзитети доприносе неједнаким могућностима кроз многе сложене процедуре које у неповољан положај стављају децу и младе из породица са нижим СЕС-ом (Lynch & Baker, 2004).

Тако на пример, као што је познато, у нашој земљи кандидати који желе да полажу пријемни испит на државним факултетима треба да уплате пријаву за полагање пријемног испита. Поред тога, да би се припремили за пријемни испит, многи средњошколци плаћају часове (с приватним наставницима, или припремну наставу за пријемни испит коју организују факултети). Ови трошкови могу да буду врло високи, те стога ученици са нижим СЕС-ом или они који живе ван места где се налази факултет, не могу да их финансирају. Тиме се њихове шансе за успех на пријемном испиту и студирање у категорији буџетских студената смањују. Високо образовање је бесплатно за ограничен број студената (буџетских), па према томе систем финансирања високог образовања у великој мери ограничава упис ученика из врло сиромашних породица на студије.

Други пример процедуре која доприноси неједнаким могућностима јесте неформална селекција деце при упису у основне школе. Поједине школе теже да упишу децу из „бољих" слојева, да привуку родитеље који ће инвестирати своје знање, контакте, социјалне везе, време и новац у своју децу и тако повећавати њихов школски успех, а уједно и статус школе као „добре" школе. Те школе децу из породица са нижим СЕС-ом или из појединих националних мањина доживљавају као ризик за углед школе.

У појединим случајевима, сами родитељи који имају виши СЕС, врше притисак на управе школа да не уписују децу из одређених маргинализованих група. Такви родитељи прете управи школе да ће исписати своју децу уколико у школи постоји

одређени број ученика који нарушава слику угледне школе. У поређењу са родитељима са нижим СЕС-ом, родитељи из средњих и виших слојева имају више знање о томе како функционише образовни систем и већи капацитет да на систем утичу, па у својим намерама и успевају. Уколико школе ипак не подлегну притиску родитељима, долази до појаве „сеобе белих" – родитељи исписују своју децу у потрази за „добрим" школама у којима нема припадника мањина из сиромашних слојева (Lynch & Baker, 2004). Ова појава постоји и у Србији, у случајевима када родитељи који припадају већинском друштву исписују своју децу из школа са великим бројем ромских ученика.

У оквиру PISA студије анализиране су разлике између постигнућа ученика са различитим СЕС-ом. Величина ових разлика говори о *праведности образовања* у некој земљи – тамо где су разлике веће праведност је мања, а тамо где су оне мање праведност је већа. Праведност образовања показује у којој мери образовни систем успева да обезбеди одговарајући квалитет образовања за различите ученике без обзира на разлике које постоје међу њима у погледу пола, социјалног статуса, економског статуса, региона у којем живе итд. Идеално праведан систем би био онај у којем би ученици из различитих група имали исти или веома сличан ниво читалачке, математичке и научне писмености. У таквом, идеално праведном образовном систему, карактеристике на које деца немају утицај (нпр. пол, образовање родитеља итд.) не би одређивале до ког нивоа ће моћи да развију кључне животне компетенције. У Србији је праведност образовања слична као и у ОЕЦД земљама које учествују у ПИСА тестирању (Павловић-Бабић и Бауцал, 2103).

2.2.2. Једнакост поштовања и прихватања индивидуалних разлика

О једнакости поштовања и прихватања индивидуалних разлика можемо да говоримо ако се оне заиста поштују, а не само толеришу. Разлике које се односе на узраст, сексуалност, религиозна уверења, сметње, језик, пол, класу, расу и етницитет не препознају се и не поштују увек. Неједнако поштовање разлика у образовању се изражава кроз степен инклузије и искључености.

Тако на пример, културално различите групе се именују као маргиналне, третирају се као да су ирелевантне или инфериорне. Од њих се очекује да се асимилују и прихвате вредности већине, или постају предмет негативних **стереотипа** и

предрасуда. Чланови мањина се виде кроз сочива доминантне, већинске групе и то се дефинише као „здрав разум” (Lynch & Baker, 2004). Поштовање разлика води ка већем степену инклузије, непоштовање разлика води ка већем степену искључености.

Размислите

Шта за вас значи прихватати и уважавати разлике? Како разумете појам толеранције – шта значи бити толерантан? Која је разлика између толерисања разлика и прихватања, поштовања разлика?

Линч и Бејкер (2004) сматрају да су школе, у основи, институције намењене припадницима средње класе. Њихова организација и правила претпостављају начин живота и ресурсе које највероватније имају средња и виша класа. Деца и родитељи који су изван овог оквира понекад се називају „културно дефицитним”. Неуспех школе да препозна неусклађеност између културе која се негује у школи и културе којој припадају деца из породица са нижим СЕС-ом, доприноси школском неуспеху те деце и осећају отуђености од образовања и школе. Уколико се неједнакости у поштовању културних разлика не препознају, не анализирају и не разумеју, оне ће остати нетакнуте.

Ако желимо да научимо да поштујемо и препознајемо различитост, онда је потребно да је доживимо, да живимо са разликама, а не да само о њима учимо на апстрактан, теоријски начин. Поштовање разлика се усваја кроз свакодневно искуство у контакту са различитошћу. У многим друштвима школе су једино место где такво учење може да се одвија у сигурним условима, иако је то некада веома тешко због непријатељства и конфликата између различитих група. Да би се то искуство различитости добило, неопходно је заједничко образовање све деце у редовним школама/вртићима.

2.2.3. Једнакост љубави, бриге и солидарности

Осећај да се неко о нама брине је фундаментални предуслов за менталну и емоционалну добробит и људски развој генерално. Наравно, не може се гарантовати да ће институције задовољити потребу сваке особе за љубављу, бригом и солидарношћу, али оно што можемо јесте да се трудимо да стварамо друштво у коме ће то бити мање или више вероватно (Lynch & Baker, 2004).

Образовање је делатност која се заснива на дијалогу између учитељице и деце, што укључује и емотивни рад - отварање проблема који треба да се реше, вођење рачуна о осећањима других, емпатију и пружање подршке (Haregreaves, 2000). Добре учитељице воле своје ђаке – дубоко су посвећене њиховом развоју и развијају код ученика осећај да су слободни (Freire, 1972). Емоције играју кључну улогу у развоју солидарности и бриге за друге, што је кључно и за функционисање инклузивног друштва. Усмереност на друге немогућа је без укључивања емпатије и осећаја за повредљивост (осетљивост, рањивост) других. Учитељице неће моћи да се баве осећањима неуспеха, бесциљности и изолације, која многи њихови ученици доживљавају у школи, уколико се не дозволи да језик емоција уђе у образовање. Учење је понекад немогуће јер деци недостаје емоционална подршка и брига у њиховом личном животу, или зато што имају негативну емоционалну реакцију на неке школске предмете. Емоционалне компетенције су есенцијалне за добре учитељице (Noddings, 1999).

О појму *бриге* говори теорија бриге филозофа образовања Неле Нодингс. Брига[6] означава стање успостављеног односа који се одликује осетљивошћу, везаношћу и преданошћу. Нодингсова је посебно истраживала карактеристике свести и понашања *особе која брине* и *особе за коју се брине*. Брижљива особа је отворена према ономе за кога се брине, што значи да њена пажња није просуђујућа, осуђујућа – она не суди. Брижљива особа је прихватајућа – она прима оно што особа за коју брине осећа и покушава да изрази, без намере да даје дијагнозу њеног понашња или типа личности, већ отвара оно што Нодингсова назива мотивационо измештање:

> „Када бринем, моја енергија почиње да тече ка потребама и жељама онога за кога бринем. То не значи да ћу увек одобравати шта други жели, или да никада нећу покушати да га водим ка бољем скупу вредности, већ да морам узети у обзир његова осећања и жеље које реално постоје, а затим одговорити на њих онолико позитивно колико ми моје вредности и капацитети дозвољавају“ (Noddings, 2005).

Брижљива особа је усмерена на оно што се другоме дешава – а не на оно што би тај требало да уради; она хоће пре свега да га чује, саслуша, а не да му саопшти шта треба да ради. Са друге стране, особа за коју се брине препознаје бригу и на њу одговора на

[6] У контексту теорије и етике бриге, овај појам има значење старања, труда или настојања око некога или нечега; а не означава осећање неспокојства, узнемирености због бојазни да се није десило или да се не деси нешто неповољно. Учитељица која брине о својим ученицима је у смислу ове теорије *брижљива* особа, а не забринута особа.

неки од препознатљивих начина (беба реагује осмехом, дете захвалошћу, ученик повећаним трудом и сл.). Брижљива учитељица може, посматрајући понашање свог ученика, опазити да ли је он бригу и примио, доживео, осетио. Без афирмативног одговора ученика не може се рећи да је однос учитељице према ученику брижан.

Нодингсова сматра да је брижан однос учитељице према ученику темељни стуб на коме почива квалитетан приступ подучавању, то је основа успешне педагошке активности, али и професионалних компетенција учитељице.

> „Прво, када слушамо наше ученике, ми задобијамо њихово поверење, а у односу поверења вероватније је да ће они усвајати оно чему их учимо... Друго, што се више укључујемо у разговоре са ученицима, то више сазнајемо о њиховим потребама, радним навикама, интересовањима и талентима. Добијамо од њих важне поруке како да планирамо часове и њихов развој... Коначно, како стичемо знање о потребама наших ученика, почињемо да схватамо колико још много тога морамо да урадимо, добијамо инспирацију да ширимо своје компетенције...“ (Noddings, 2005).

Поље образовања пружа огромне могућности да се код деце развија брига за друге, љубав и солидарност, које су им важне јер јер ће кад одрасту живети у односима међузависности, у заједницама са другима. То се најбоље може учинити и у хетерогеним групама деце, када она могу стећи важна позитивна искуства и научити да поштују и прихватају међусобне разлике, која ће остати њихово богатство током читавог живота. Не можемо променити економске неједнакости, али можемо препознати, разумети и уважити разлике које долазе због различитог социоекономског статуса ученика, и прилагођавати им се. Тако се супротстављамо неједнакостима и мењамо живот поједине деце, пружамо им шансу за бољу будућност. Омогућавајући да се оствари инклузија у образовању, омогућавамо да се оствари и инклузија у друштву, јер је образовање кључно за промене у друштву.

♥ *Прочитајте*

- Иницијатива за инклузију ВеликиМали (2010). Билтен Дискриминација. http://www.velikimali.org/index.php/vesti/70-bilten-velikimali-tema-broja-diskriminacija
- Лазаревић, С. 2010. *Мој син Стефан. Искуство породице дечака са аутизмом укљученог у редовно школовање.* http://www.mdri-s.org/wp-content/uploads/2013/03/moj-sin-stefan.pdf

♣ *Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја*

Шта је дискриминација?

Дискриминација је свако непосредно или посредно, на отворен или прикривен начин, искључивање или ограничавање права и слобода, неједнако поступање или пропуштање чињења, односно неоправданоављење разлика повлађивањем или давањем првенства, а које се заснива на било ком личном својству особе или групе особа.

У чему се огледа отворена дискриминација у образовању?

Отворена дискриминација се огледа у поступцима којима се на основу неког личног својства одређеном детету или групи деце отежава или онемогућава упис у васпитно-образовну установу, којима се она искључују из тих установа, отежава им се или ускраћује могућност праћења наставе и учешћа у другим васпитно-образовним активностима, којима се деца разврставају према неком личном својству, којима се злостављају, или се на друге начине међу њима неоправдано прави разлика.

Који поступци указују на прикривену дискриминацију у образовању?

Поступци који указују на прикривену дискриминацију јесу занемаривање, тј. пропуштање да се обезбеде услови за развој и напредовање детета, као и изостанак интервенција или ангажовања наставног особља и других запослених у образовању у случајевима одбацивања и злостављања једног детета од стране друге деце и/или одраслих.

***Шта треба радити у случају дискриминације у школи*?**

У случају дискриминације треба реаговати – одмах прекинути дискриминаторно понашање према детету, што хитније пружити дискриминисаном детету помоћ и подршку, обавестити родитеље/породицу дискриминасног детета, о случају дискриминације обавестити одговорно лице у школи/вртићу.

Шта је институционална дискриминација?

Институционална дискриминација се одвија на нивоу система, тј. произилази из системских уређења, закона, политике и праксе државних органа и институција. Огледа се у понашању представника институција (припадника доминантиних група) са намером да се примени различит однос према припадницима појединих група и/или да се произведу штетне последице за њих.

Који су примери институционалне дискриминације у образовању?

Примери институционалне дискриминације у образовању јесу: потпуно искључивање појединих група деце са сметњама из образовног система (како редовног, тако и специјалног), сегрегација деце са сметњама у систем специјалног образовања и сегрегација деце ромске националне заједнице у специјалне школе за децу са интелектуалним сметњама.

Које су последице дискриминације?

Дискриминисана деца пате због доживљеног понижења, уплашена су, осећају да не припадају школи, одељењу или групи вршњака и немају мотивацију за учење. Чешће изостају са наставе, имају слабија школска постигнућа и мања знања, што води њиховом нижем успеху на пријемним и квалификационим испитима, али и већој вероватноћи за сегрегацију и/или напуштање основне школе пре њеног завршетка. Због тога су директне последице дискриминације маргинализација и социјална искљученост дискриминисаних појединица или група.

Шта означава појам једнакости у образовању?

Једнакост у образовању је начело према коме су сва деца без обзира на разлике, једнако вредна. Изједначена су у правима и одговорностима без обзира на разлике, па се према њима треба понашати у складу с тим начелом. Једнакост у образовању подразумева једнакост поступака у односу према деци, а не једнакост њихових особина или квалитета.

Каква је повезаност између економских услова и једнакости у образовању?

Неједнакости у образовању су последица великих економских разлика у друштву. Узрок нижих постигнућа деце из сиромашних породица је то што не учествују у образовном процесу под истим условима као деца из богатијих породица. „Богатство" се не односи само на материјалне приходе и економско богатство, већ и на социјални капитал и културни капитал. Економске неједнакости се у образовању испољавају кроз неједнак приступ образовним институцијама, неједнако учешће у свим нивоима образовања и неједнаке исходе образовања.

Како се неједнакост поштовања и прихватања разлика испољава у образовању?

У образовању се неједнакости у погледу поштовања разлика изражавају у степену инклузије и искључености. Културално различите групе се именују као маргиналне, третирају се као да су ирелевантне или инфериорне. Од њих се очекује да се асимилују и прихвате вредности већине или постају предмет негативних стереотипа и предрасуда. Поштовање разлика води ка већем степену инклузије, а непоштовање разлика води ка већем степену искључености.

Шта је неопходан услов за препознавање и поштовање разлика у образовању?

Неопходан услов је да се разлике доживе, да се искуство односа са различитошћу стиче на свакодневној основи, а не само да о њима уче на апстрактан, теоријски начин. Школе и вртићи су једино место где такво учење може да се одвија у сигурним условима, иако је то некада веома тешко због непријатељства и конфликата између различитих група.

Каква је повезаност између љубави, бриге и солидарности и образовања?

Осећај да се неко о нама брине је фундаментални предуслов за менталну и емоционалну добробит и људски развој генерално. Емоције играју кључну улогу у развоју солидарности и бриге за друге, што је кључно и за функционисање инклузивног друштва. Усмереност на друге немогућа је без укључивања емпатије и осећаја за повредљивост других.

Шта означава појам бриге у образовању?

Појам бриге означава стање које одликују осетљивост, повезаност и преданост, пажња и отворен став учитељице/васпитачице према детету за које се брине. Дете које препознаје бригу одговора на њу неким од препознатљивих позитивних начина. Без позитивног одговора детета, не може се рећи да је однос према ученику брижан.

♦ *Речник појмова*

Културни капитал – појам који се односи на софистицирана (унапређена, усавршена) знања, језичке кодове, вредности, веровања, обичаје и обрасце понашања којима располаже доминантна друштвена група. Поседовање културног капитала омогућава доминантним друштвеним слојевима да репродукују своју културну и политичку моћ преко садржаја формалног васпитања и образовања. Школе најчешће уважавају само оне ученике који располажу културним наслеђем на коме се темеље садржаји, методе и процене школског, а онда и друштвеног успеха. Неравноправни друштвени односи који се репродукују кроз систем образовања, школски неуспех објашњавају као последицу природних разлика у способностима (према Спајић-Вркаш, Кукоч и Башић, 2001).

Лиценца – дозвола за рад у образовању, јавна исправа. Министарство просвете издаје лиценцу и води регистар наставника, васпитача и стручних сарадника којима је издата лиценца. У регистар се уносе подаци о идентитету, образовном статусу наставника, васпитача и стручних сарадника и подаци о суспензији и одузимању лиценце (ЗОСОВ, члан 125). Право на лиценцу има наставник, васпитач и стручни сарадник и приправник/стажиста који има одговарајуће образовање, савладан програм увођења у посао наставника, васпитача и стручног сарадника и положен испит за лиценцу. (ЗОСОВ, члан 126).

PISA (Programme for International Student Assessment) – Међународни програм процене ученичких постигнућа највеће је светско истраживање у области образовања. Тестирања ученика организују се сваке треће године, а основни циљ је да се омогући земљама учесницама да доносе стратешке одлуке у образовању на основу емпиријских података о постигнућима ученика и условима у којима се они школују. Тестовима се процењују знања која су ученици стекли током школовања. Нагласак је на функционалним знањима (писмености), а сви задаци у тестовима везани су за реалне ситуације у којима се ученици могу наћи. Истраживањем су

обухваћени ученици који се редовно школују, а имају 15 година, у Србији то су углавном ученици првог разреда средње школе [7].

Предрасуде – специфичне врсте ставова кроз које се изражава релативно трајни субјективан (позитиван или негативан) однос према одређеним групама, народима, појединцима, институцијама. Нису засноване на чињеничким и логичким аргументима, већ на темељу нетачних и непотпуних информација. Отпорне су на промене и укључују јак емотивни однос према предмету предрасуде. Садрже три основне компоненте: когнитивну (оно што мислимо); емотивну (оно што осећамо и што је повезано са мишљењем); вољну (оно што чинимо у складу са оним што мислимо и како се осећамо). Предрасуде су често основ дискриминације, али могу постојати и независно, тј. људи их могу имати, али оне не утичу на њихово понашање.

Повереник за заштиту равноправности – самосталан, независан и специјализован државни орган, установљен Законом о забрани дискриминације, који је у домаћем правном систему централно национално тело за сузбијање свих облика и видова дискриминације[8].

Социоекономски статус (СЕС) – положај (индекс) који се израчунава на основу социјалног, економског, културолошког и образовног статуса породице из које потиче ученик (образовање родитеља, запосленост родитеља, занимање родитеља и поседовање одређених добара у домаћинству).

Социјални капитал – појам који означава низ стварних или потенцијалних ресурса које чине трајне мреже односа утемељених на начелу узајамног познавања и признавања. Породичне везе и односи међу суседима два су основна облика социјалног капитала, али се корист из социјалних мрежа може добити и учешћем у невладиним организацијама, синдикалним организацијама, удружењима родитеља, спортским клубовима итд. (према Спајић-Вркаш, Кукоч и Башић, 2001).

Стереотипи – шематизоване представе о особинама појединих припадника неке групе, које се круто преносе и примењују на све припаднике те групе. Ове неоправдане генерализације су резултат непотпуног закључивања, а стечене су на основу ограниченог искуства са малим бројем припадника одређене групе. Стереотипи могу бити позитивни или негативни. Позитивни се по правилу приписују групи којој припадамо, а негативни другим групама, што је полазиште за развој предрасуда и дискриминације. Један од начина да освестимо сопствене стереотипе и предрасуде јесте и спремност да јасно разликујемо своја уверења од чињеница.

[7] http://www.pisaserbia.org/o-pisa-projektu.html
[8] http://www.ravnopravnost.gov.rs/rs

Поглавље

3

ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ ДОДАТНЕ ПОДРШКЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Преглед поглавља

3.1. Додатна подршка у образовању

3.2. Планирање и спровођење додатне подршке у образовању
3.2.1. Прикупљање података о детету
3.2.2. Израда педагошког профила
3.2.3. Мере прилагођавања
Прилагођавање метода, материјала и учила
Прилагођавање простора и услова за учење
Прилагођавање садржаја учења и стандарда постигнућа
3.2.4. Израда индивидуалног образовног плана (ИОП)
Садржај и циљеви ИОПа
Врсте ИОПа

Прочитајте

Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја

Речник појмова

У овом поглављу је најпре дефинисан појам додатне подршке у образовању, а затим је описан начин на који се планира и спроводи додатна подршка у образовању и васпитању. Процес пружања подршке представљен је кроз низ од четири међусобно повезана корака: прикупљање података о детету; израда педагошког профила; планирање и спровођење мера прилагођавања; и израда индивидуалног образовног плана (ИОП). Објашњен је циљ и смисао реализације сваког од наведених корака и дати су примери који илуструју како се ти поступци реализују у пракси. У основи пружања подршке лежи циклично *планирање* мера прилагођавања, *примена* мера прилагођавања и *процена* делотворности оног што је примењено, након чега је могуће или поновно планирање мера или укључивање делотворних мера у редован образовни и васпитни рад.

Кад савладате садржај овог поглавља моћи ћете да:

- објасните разлику између основне подршке и додатне подршке у образовању и дате одговарајуће примере;
- објасните основни смисао пружања додатне подршке и наведете четири основна корака у процесу пружања додатне подршке;
- објасните циљ прикупљања података о детету, наведете изворе и начине прикупљања података;
- дефинишете појам педагошког профила, објасните циљ његове израде и обавезне саставне елементе;
- наведете све аспекте образовног и васпитног процеса који могу да се прилагођавају и дате одговарајуће примере;
- наведете начине отклањања физичких и комуникацијских препрека за учење и социјалну партиципацију;
- дефинишете појам ИОП-а и објасните циљ израде ИОП-а;
- објасните разлике између ИОП-а по прилагођеном програму, ИОП-а по измењеном програму и обогаћеног ИОП-а.

3.1. Додатна подршка у образовању

Обезбеђивање додатне подршке у образовању јесте кључ за остваривање инклузивног образовања. Појам додатне подршке, као и начин на који се планира и спроводи додатна подршка у образовању и васпитању, дефинисан је *Законом о основама система образовања и васпитања* (2009) и подзаконским актима (*Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*, 2010 и *Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику*, 2010). Да би се разумело шта подразумева додатна подршка, потребно је да најпре објаснимо шта подразумева основна подршка.

Основна подршка се односи како на права тако и на услуге из области здравствене заштите, образовања и социјалне заштите, које држава обезбеђује за свако дете, одраслог или породицу. То су, на пример, обавезно здравствено осигурање за свако дете; обавезан упис сваког детета у образовно-васпитну установу, обавезно похађање припремног предшколског програма; дечији додатак, социјална помоћ итд.

Дакле, за разлику од основне подршке која важи за сву децу, *додатна подршка* се пружа детету коме је услед социјалне ускраћености, сметњи у развоју, инвалидитета, тешкоћа у учењу и других разлога она потребна. Додатна подршка обухвата здравствене, социјалне и образовне услуге и права, који детету обезбеђују превазилажење физичких и социјалних препрека и омогућавају му да несметано обавља свакодневне животне активности од значаја за укључивање у образовни процес, живот у заједници и успешно напредовање. Додатна подршка има два основна вида: непосредни и посредни.

Непосредна додатна подршка укључује набавку прилагођених уџбеника (на пример на Брајевом писму), израду ИОП-а, употребу асистивне технологије, примену **алтернативних начина комуникације**, ангажовање педагошког асистента, ангажовање персоналног асистента, превазилажење језичке баријере за децу којој матерњи језик није српски, појачану допунску наставу за децу која су због тешких и хроничних болести дуже изостајала са наставе итд.

Посредна додатна подршка укључује прилагођавање окружења (прилаза и унутрашњег простора установе – рампе, гелендери, лифтови, прилагођени тоалети итд), обавезно стручно усавршавање запослених у складу са инклузивним принципима и

обуку за коришћење средстава асистивне технологије, алтернативних начина комуникације, едукацију вршњака и њихових родитеља за прихватање деце којима је потребна додатна подршка, обезбеђивање продуженог боравка, превоза од места становања до установе, обезбеђивање исхране у школским кухињама, одеће и обуће, бесплатних уџбеника и прибора за школу итд. (*Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику,* 2010, члан 4).

3.2. Планирање и спровођење додатне подршке у образовању

Основни приступ при планирању и спровођењу додатне подршке подразумева усмереност на дете, односно добро познавање детета. У процес планирања и спровођења додатне подршке укључено је више особа: учитељица/васпитачица, стручна служба, родитељи/породица детета и особе ван школе које раде са дететом или га добро познају. Да би додатна подршка дала позитивне резултате, важно је да сви наведени главни актери у процесу образовања детета сарађују и раде тимски, уз уважавање мишљења сваког члана тима.

Како тече процес планирања и спровођења додатне подршке?

Обавеза учитељица, васпитачица и стручних сарадника је да прате развој и напредовање сваког детета, односно његово учење, социјални развој, комуникацију и самосталност. Уколико се у поступку праћења напредовања детета утврди да дете не остварује очекиване **опште исходе образовања и васпитања**, тј. не постиже успех у складу са својим капацитетима и могућностима (заостаје у учењу и не учествује у социјалним активностима), или више напредује него друга деца, учитељица/васпитачица у сарадњи са **Стручним тимом за инклузивно образовање** (у даљем тексту СТИО тим) треба да утврди разлоге због којих се то дешава, односно да идентификује препреке напредовању детета и да потом спроведе *почетна прилагођавања*. Ако почетна прилагођавања дају резултате, тј. дете почне да напредује, ови поступци прилагођавања се интегришу у редован васпитно-образовни рад и сматра се да су препреке отклоњене. У неким случајевима препрека се може отклонити једнократним мерама прилагођавања, као што је постављање рампе на улазу или набавка асистивне технологије (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Уколико почетна прилагођавања не дају резултате, потребно је да се анализира образовна ситуација детета и да се започне процес пружања подршке. Овај процес чине следећи кораци: 1) прикупљање података о детету; 2) израда педагошког профила; 3) планирање и спровођење мера прилагођавања; 4) израда индивидуалног образовног плана (у даљем тексту ИОП). Циљ наведених поступака је постизање оптималног укључивања детета у редован образовно-васпитни рад и његово напредовање и осамостаљивање у вршњачком колективу.

3.2.1. Прикупљање података

У првом кораку, када је учитељица/васпитачица током праћења напредовања детета утврдила да су његови резултати *испод* очекиваних исхода образовања и васпитања, или су резултати значајно *изнад* очекиваних исхода, она ће почети да прикупља податке о детету. Циљ прикупљања података је да се формира документација неопходна за израду педагошког профила детета, који ће служити као основа за планирање и спровођење мера прилагођавања или евентуалну израду ИОП-а. Важно је да подаци буду свеобухватни и да пружају целовиту слику о детету (што значи да обухватају јаке стране детета и оне где му је потребна подршка); да су конкретни и да пружају прецизну слику о детету и његовом понашању; да пружају објективан опис понашања детета, а не интерпретацију дечјег понашања.

Подаци се прикупљају из различитих извора и на различите начине. Начини прикупљања података су разговор, интервју, упитник или тестови, као и систематско посматрање понашања детета у различитим ситуацијама. Извори података су различите одрасле особе и деца, али то могу бити и свеске детета, писмени и контролни задаци, цртежи и по потреби медицинска документација.

Подаци о детету се могу добити од:

- родитеља/старатеља и других чланова породице;
- наставника који познају дете, као и других запослених у школи;
- стручних сарадника у школи и стручњака ван школе који добро познају дете (укључујући и оног кога препоручи родитељ);
- самог детета за које се прави профил;
- вршњака који добро познају дете за које се прави профил.

Приручник за запослене у школама и вртићима – Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012) садржи низ детаљних објашњења и препорука који се тичу реализације свих фаза у пружању додатне подршке.

Приликом прикупљања података од родитеља детета, треба водити рачуна о томе да се питања постављају на једноставан и разумљив начин. Такође је важно родитељима објаснити сврху прикупљања података (а то је израда педагошког профила и прилагођавање, односно помоћ детету да буде задовољније и успешније у школи/вртићу) јер ће они више бити мотивисани да дају информације ако знају да то служи планирању додатне подршке. Важно је водити рачуна и о томе да родитељи могу бити врло уплашени и забринути, јер су и сами уочили тешкоће које њихово дете има. Важно је такође питати родитеље шта дете воли и шта уме да ради, шта га интересује, у чему ужива, шта му помаже кад учи. Тим питањима се пажња усмерава и на позитивне аспекте развоја детета, а не само на оне где постоје тешкоће, што илуструју наредни примери.[1]

→ Водич за прикупљање података за дете предшколског узраста

- *Однос према вртићу*: У каквом расположењу дете долази у вртић? Како се понаша при доласку и одласку из вртића? Да ли воли да иде у вртић и како се тамо осећа?
- *Самосталност*: На који се начин одвија облачење, свлачење, обување, хигијенске навике, храњење, кретање; како дете користи материјал и прибор за рад?
- *Игра напољу у вртићу и код куће:* Да ли се дете игра само или са другом децом? Које игре воли, шта га интересује?
- *Учешће у активностима у вртићу*: Како и колико дете учествује у различитим активностима? Шта може само, а за шта му је потребна подршка?
- *Однос са другом децом*: Да ли дете иницира контакт и игре, да ли прихвата контакт, какав има однос са другом децом?
- *Однос са васпитачицом*: Како дете комуницира, да ли иницира конакт, да ли прихвата контакт, да ли разуме инструкције и како реагује на налоге везане за правила у групним активностима, да ли посебно воли неку васпитачицу?

[1] Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012, стр. 48.

→ Водич за прикупљање података за дете школског узраста

- *Однос према школи* – У каквом расположењу дете долази у школу и какво је расположење током трајања наставе, како се то испољава? Да ли воли да иде у школу и како се то испољава? Шта највише воли да ради у школи?
- *Самосталност* – Облачење, свлачење, обување, хигијенске навике, храњење; кретање по школи, у школском и ширем окружењу (да ли дете уме да се чува опасности, да ли може само да оде у продавницу, понашање у саобраћају и сл.); долазак и одлазак из школе; припремање и коришћење књига и прибора за рад
- *Слободно време и игра у спољашњем простору и у простору школе* – Да ли се дете игра само или са другом децом и на који начин? Које су то игре у којима дете учествује и на који начин? У које је активности дете укључено ван школе (на пример да ли тренира неки спорт, има ли неки хоби и који).
- *Учешће у наставним активностима* – Која знања и вештине је дете усвојило у оквиру школских предмета? Коју врсту задатака/активности може да започне да ради, односно да ради сам/а? За које врсте задатака/активности му је потребна подршка и која? За које предмете је потребно прилагодити инструкцију, начин подучавања?
- *Однос са другом децом* – Да ли дете иницира контакте, игре и на који начин? Да ли се прикључује започетим играма, активностима и којим? Какав је квалитет односа/дружења са вршњацима у школи и ван школе и како се то испољава? Да ли се дружи са децом из школе и изван школског окружења (рођендани и сл.)?
- *Однос са наставницама* – Каква је комуникација детета са наставницама? Да ли иницира контакт и на који начин? Да ли прихвата и реагује на иницирање контакта од стране наставница? Да ли разуме, реагује на инструкције које се односе на цело одељење, групу? Како реагује на налоге који се односе на правила у одељењу, школи или одлагање или ускраћивање одређеног понашања? Да ли је посебно везано за неку наставницу или за неку другу особу из школског окружења?

Током прикупљања података од стручњака ван школе, медицинска документација може бити веома корисна (када садржи на пример, податке о тешкоћама у моторици детета, потребне за прилагођавање простора у вртићу/школи или наставу физичког васпитања; информације о дијети детета прописане због здравствених тешкоћа; планирање надокнађивања градива код деце која пате од хроничних болести итд). Ауторке поменутог приручника, међутим, скрећу пажњу на то да постоје и оне информације добијене од стручњака које нису корисне за прилагођавање рада. Тако, када се неко понашање детета описује стручном терминологијом која није конкретизована (на пример „стереотипне радње", „смањена пажња", „незаинтересованост за децу", „тешкоће у ариткулацији појединих група гласова"), то не помаже много. Разлог лежи у томе што се не зна тачно на шта се ове информације односе, како се то манифестује у понашању детета и како на основу тога треба планирати прилагођавање. Слично је и са информацијама о томе у коју категорију

спада интелигенција детета (на пример лака, умерена или тешка интелектуална ометеност). Те категорије могу да збуњују родитеље, васпитачице и учитељице, јер деца која припадају истој категорији могу се међу собом веома разликовати. Поред тога, такве информације не помажу при подучавању деце – уместо њих потребне су информације о томе како дете учи и које тешкоће има при учењу (ибид, стр. 41).

Само дете коме је потребна додатна подршка такође може бити извор информација. Њему треба објаснити чему служе информације које се траже од њега и разговарати са њиме о томе шта му је у школи тешко, анализирати неуспешне писмене задатке или тестове, као и оне који су били успешни, саопштити ако се примети да није било активно и питати шта је узрок тога. Деци увек треба саопштити да само када их добро познајемо – што значи да знамо и када им је тешко – можемо и да им помогнемо (ибид, стр. 42).

Вршњаци могу да пруже информације о одређеном детету, јер га познају у оним ситуацијама у којима одрасли нису непосредно и увек укључени (велики и мали одмори, дружење ван школе, рођендани, одлазак до школе и куће, размена у вези са домаћим задацима, заједничко учење и друго). Међутим, прикупљање података од вршњака може да буде осетљива ситуација јер деца могу да буду збуњена у ситуацији када их одрасла особа „испитује" о њиховом другу или другарици. Због тога је потребно да од детета о коме се разговара добије пристанак за прикупљање података од вршњака, са чиме ће и они бити упознати. Могу се организовати заједнички сусрети са самим дететом и вршњацима и свима објаснити циљ разговора. „Вршњаци су веома важан извор информација о деци која имају тешкоће у комуникацији, на пример деци са тешкоћама из спектра аутизма или деци са оштећењем слуха или вида. У многим ситуацијама, током наставе и ваннаставних активности, она због свог начина комуницирања и препрека у комуникацији нису у могућности да приме и пренесу све информације које су важне за разумевање њихових потреба за подршком, али у томе могу да помогну њихови другови и другарице" (ибид, стр. 42–43).

3.2.2. Израда педагошког профила

У другом кораку, пошто су сакупљени подаци о детету, приступа се изради педагошког профила детета. Сврха педагошког профила је да се на основу систематично прикупљених података процени у којим је све *предметима и областима*

детету потребна додатна подршка, која врста подршке и до ког нивоа. На основу педагошког профила планира се даљи рад са дететом у току образовно-васпитног процеса да би му се олакшало учење и напредовање. Педагошки профил није коначан документ, он може да се надограђује новим сазнањима о детету, посебно ако постоји дилема у вези са врстом подршке која је детету потребна.

Педагошки профил је опис детета и његовог актуелног функционисања. Опис детета се пише на посебно израђеном обрасцу – приказаћемо како он изгледа за дете школског узраста.

→ Образац за педагошки профил

Педагошки профил ученика	
Јаке стране и интересовања ученика	**Потребе за подршком**
1. Учење и како учи (издвојити важне чињенице о досадашњим образовним постигнућима, стиловима учења, ставовима према школи, мотивацији за учење, интересовањима, областима и специфичним вештинама и како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама)	
2. Социјалне вештине (издвојити важне чињенице о односима са другима, одраслима и вршњацима, поштовању правила и реаговању у социјалним ситуацијама)	
3. Комуникацијске вештине (издвојити важне чињенице о начинима размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, као и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)	
4. Самосталност и брига о себи (издвојити важне чињенице о способности да се сам стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)	
5. Утицај спољашњег окружења на учење (издвојити важне чињенице о породичним и другим условима који могу да утичу на учење и напредовање ученика)	
Идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању:	**Додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије за додатну подршку:**

Као што се из обрасца види, педагошки профил треба да садржи информације о дететовим *јаким странима и интересовањима* – о ономе што је детету лако, у чему је успешно, шта воли и шта је већ савладало, која су његова интересовања; и о *потребама за подршком* – то су области у којима дете има тешкоће за које му је потребна додатна подршка. Дете се у педагошком профилу описује у пет области, од којих су неке „академске" – везане су за учење, али већину чине „неакадемске" области – социјалне вештине, комуникација, самосталност итд.

→ Области у педагошком профилу за дете предшколског узраста

- Сазнајни развој (интересовања детета, специфичне вештине и начин на који се испољавају у различитим областима)
- Социјално-емоционални развој (односи са вршњацима и одраслима, поштовање правила и реаговање у социјалним ситуацијама)
- Говор и комуникација (начин размене информација са другима, степен развоја говора и језика на коме се комуницира и сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)
- Самосталност и брига о себи (у складу са узрастом – код куће и у вртићу)
- Моторички развој

→ Области у педагошком профилу за дете школског узраста

- Учење и како дете учи (досадашња образовна постигнућа детета, стил учења, ставови према школи, мотивација за учење, интересовања, специфичне вештине и информације о томе како се ови аспекти понашања испољавају у различитим ситуацијама)
- Социјалне вештине (односи детета са одраслима и односи са децом, поштовање правила и реаговање у социјалним ситуацијама)
- Комуникацијске вештине (начин размене информација са другима, укључујући и степен познавања језика на коме се школује, сметње у коришћењу вербалних, визуелних и симболичких средстава комуникације)
- Самосталност и брига о себи (способност да се дете само стара о себи и испуњава свакодневне обавезе код куће и у школи)
- Утицај спољашњег окружења на учење (породични и други услови који могу да утичу на учење и напредовање ученика)

Језик којим је педагошки профил писан треба да буде јасан и разумљив свима који учествују у планирању и реализацији додатне подршке за дете, а пре свега родитељима детета. Најједноставнији начин да се то постигне јесте да се пише речима и на начин који ће бити разумљиви и ономе ко не познаје дете.

У образац за педагошки профил се обавезно уписују и „идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању". То су најважније области за које детету треба дати додатну подршку у оквиру одељења/васпитне групе,

вртића/школе и породице. Називају се приоритетне јер су то оне области у којима прво треба направити промену, без чега дете не може даље да напредује у учењу и социјалним активностима. За неку децу приоритетна област може бити развој социјалних вештна или развој комуникације, а тек онда учење школског градива, јер неакадемске вештине доприносе учењу. „Да би дете учило и било у стању да научено покаже, потребно је да се код њега развија самосталност, социјалне и комуникацијске вештине, оно треба да научи да ради у групи, да усваја правила школског живота. Све ове вештине су повезане и развој једне утиче на развој осталих" (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012, стр. 54).

По потреби, у образац се уписује и „додатна подршка за коју је потребно одобрење интерресорне комисије за додатну подршку". То је подршка за коју је потребно обезбедити финансијска средства (на пример, за набавку дидактичког материјала, специјалних помагала, бесплатну исхрану, боравак и слично), а **интерресорна комисија** (у даљем тексту ИРК) одобрава та средства. Школа и родитељи могу поднети захтев ИРК за добијање финансијских средстава. Између осталог, ИРК доноси одлуку о ангажовању **педагошког асистента** и/или **персоналног асистента**, што је вид непосредне додатне подршке, који може да проистекне из педагошког профила једног детета.

3.2.3. Мере прилагођавања

У трећем кораку, на основу педагошког профила се приступа планирању и спровођењу мера прилагођавања, с циљем да се обезбеди што боља укљученост детета у образовни процес, односно да се отклоне физичке и комуникацијске препреке. Прилагођавање може бити потребно било ком детету у неком периоду живота, за неку област или предмет, или за учење нових вештина.

Да би се отклониле физичке и комуникацијске препреке, могу се прилагођавати: 1) методе, материјали и учила; 2) простор и услови у којима се учење одвија; и 3) садржај активности и исходи за дете у вртићу, односно садржај учења и стандарди постигнућа образовања за дете у школи (Веналаинен, Јеротијевић и Мрше, 2010).

Прилагођавање метода, материјала и учила[2]

Методе, материјали и учила се могу прилагођавати током предавања новог градива, током провере и оцењивања знања и ученика; током задавања задатака за рад у школи и код куће; током организације учења ученика; и током постављања правила понашања и комуникације у одељењу.

Током предавања новог градива, могу се користити различита визуелна средства (велика слова, филмови, шеме, графички прикази); ангажовати више чула (визуелно, аудиторно, кинестетичко) уз коришћење адекватног материјала за учење (слике, постери, шарени папир, пластелин, дрвени предмети и сл.); тражити да ученик дато упутство објасни учитељици; истицати кључне ставке и/или преглед лекције са главним појмовима на табли; давати писана упутства које ученик може касније да погледа код куће и подсети се; исписивати примере на видном месту како би ученици могли често да га гледају; делити веће целине на краће делове итд. Прилагођавање метода подразумева и примену активног и кооперативног учења, учења корак по корак, учења путем открића, искуственог учења, групног рада (рада у малим групама) или рада у паровима (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Током провере и оцењивања знања ученицима се дозвољава да се изражавају на различите начине (писмено, усмено), при чему је важно развијати све начине изражавања, а оцењивати онај у којем је ученик најуспешнији. Ученицима се дозвољава да контролне вежбе/тестове раде са отвореним књигама; даје им се више времена за решавање задатка, даје им се могућност употребе компјутера, усмено се испитују уместо да раде тестове; дозвољава им се да раде тестове код куће; користе се питања која не траже дуге одговоре, односно писање; дозвољава се давање одговора на питања из теста на магнетофону; прочита се ученику питање из теста, а потом напишу одговори на питања из теста уместо ученика; избегава се притисак на ученика у смислу ограниченог времена за рад или такмичења.

Задаци се могу прилагођавати на следеће начине: давањем додатног времена за завршавање; поједностављивањем сложених упутстава; смањивањем количине текста у задацима; захтевом да ученик уради мањи број тачних одговора да би завршио; скраћивањем задатака и поделом рада на мање делове; дозволом да ученик користи

[2] Прилагођено према материјалу са националне обуке за школе „Инклузивно образовање и и индивиудални образовни планови“, Министарство просвете Републике Србије, ауторски тим: Раиса Веналаинен, Милена Јеротијевић и Сњежана Мрше, 2010, према Јањић, 2012.

шеме, картице за подсећање итд.; смањивањем обима домаћих задатака, посебно оних који захтевају пуно читања; дозволом да ученици пишу штампана уместо писаних слова; осигуравањем да ученик има јасна и концизна упутства за израду домаћих задатака; награђивањем усменог учешћа ученика на часу; подучавањем ученика о томе како да учи.

Организација учења може се прилагођавати тако што се унапред заједно са учеником припрема распоред учења/задатака; формира систем награђивања за завршавање рада у школи и домаћих задатака; ученик се ставља да седи близу позитивног узора; приликом давања упутстава или предавања лекција, ученик је физички близу учитељице; организује се више радних група у учионици.

Правила понашања се такође могуће прилагођавати према потребама ученика. Важно је да су она једноставна, јасна и истакнута у учионици на видном месту, односно доступна свим ученицима за подсећање. Прилагођавање правила понашања укључује и следеће: олакшавање завршетка задатака уз употребу мерача времена; похваљивање одређених облика понашања; дозвољавање кратких одмора између задатака; подсећање ученика да не прекида рад на задатку различитим невербалним сигналима; оцењивање тачних одговора ученика (нпр. штриклирањем тачног, а не подвлачењем грешке); игнорисањем неодговарајућег понашања које није изразито изван граница дозвољеног у учионици.

Прилагођавање простора и услова за учење

Прилагођавање простора и услова за учење у школама и вртићима односи се на отклањање физичких препрека и на стварање посебних распореда аткивности.

Отклањање физичких препрека значи да свој деци треба омогућити приступ школској згради/вртићу, учионици и свим осталим просторима у школи. У те свхе, постављају се рампе на улазу у зграде, уграђују се лифтови, адаптирају тоалети, врата и улази, обезбеђује се приступачност клупа, табли и остале школске опреме (деци корисницима инвалидских колица); постављају се рукохвати на улазима и по ходницима, ивице степеника и ходника означавају се жутом или рељефном траком (за децу са оштећењем вида); постављају се визуелни оријентири и ознаке, светлосне ознаке за школско звоно (за децу са оштећењем слуха) и друго, у зависности од потреба деце.

Посебни распореди активности укључују следеће: допунску наставу за појединачне области или предмете; додатну наставу или продужени боравак; организовање наставе у оквиру истог спрата (тј. лако доступних учионица); учење од куће или путем интернета када дете није у прилици да редовно буде у школи; прилагођен дневни, недељни или месечни распоред активности; коришћење асистивне технологије у сарадњи са стручњацима и родитељима; употреба гестовног језика; и друго, у зависности од потреба деце.

Прилагођавање садржаја учења и стандарда постигнућа

Прилагођавање садржаја учења и стандарда постигнућа значи да се садржаји учења за одређени предмет или групе предмета могу *проширивати*, тако што се уводе напреднији садржаји, а могу се и *смањивати* за одређену област, предмет, групе предмета или све предмете.

Уколико мере прилагођавања дају резултате, те се код детета појави напредак, учитељица/васпитачица ће наставити да прати његов развој и учење и надаље ће процењивати да ли је потребно да и даље прилагођава наставу или можда више за тим нема потребе. Ако, међутим, спроведене мере прилагођавања нису дале резултате и дете не постигне очекивани напредак, ради се ревизија плана прилагођавања или се доноси одлука о изради ИОП-а са прилагођеним програмом, о чему говоримо у наставку.

Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана (Мрше и Јеротијевић, 2012) даје низ разјашњења која се тичу процеса доношења одлука у вези са пружањем додатне подршке, и који су у основи усмерени на учење и подршку у образовању детету, а не на сметњу или инвалидитет, затим у вези са консултацијама учитељица са колегама и диференцијацијом наставе, као и изменама и редовним праћењем прилагођавања програма.

3.2.4. Израда индивидуалног образовног плана

Израда ИОП-а биће неопходна за веома мали број деце, уколико је васпитачица/учитељица претходно добро упознала дете и ако је прилагођавала активности/наставу одређеном детету. С друге стране, ако се дете не познаје довољно и

ако није направљен добар педагошки профил, а нису ни спровођене планиране мере прилагођавања, онда ни ИОП неће бити добар, већ ће постати само попуњавање додатне документације (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012).

ИОП је основно оруђе којим се регулише и обезбеђује прилагођавање школе и наставе образовним потребама деце која из било ког разлога нису могла да се уклопе у постојећи васпитно-образовни процес или школски програм. Крајњи циљ израде ИОПа је постизање оптималних образовно-васпитних постигнућа детета и његово оспособљавање за квалитетан и самосталан живот у заједници. Најкраће речено, ИОП је документ којим се за одређено дете у одређеном временском периоду, коригује или замењује прописани васпитно-образовни или школски програм (Мрше и Јеротијевић, 2012).

ИОП се прави за једно дете, за његову образовну ситуацију и проистиче из његовог педагошког профила. ИОП је јединствен јер је намењен посебном детету – не постоји ИОП за одређену „дијагнозу". Као што се типична деца веома разликују међу собом, такав је случај и са децом која имају одређене тешкоће, сметње у развоју или инвалидитет. Уколико је учитељица/васпитачица упозната са дијагнозом детета, то може донекле помоћи у планирању стратегија подршке, али увек треба имати на уму да готов „рецепт" за образовање одређене групе деце не постоји (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012). Реч „индивидуални" у називу индивидуални образовни план не означава само индивидуални рад са дететом, што је честа заблуда. Заправо, изричито је прописано да се ИОП пре свега остварује у оквиру заједничких активности у групи/одељењу, тј. да васпитачица/учитељица при планирању свог рада у групи/одељењу, укључује мере и активности предвиђене ИОП-ом.

Предлог за образовање детета по ИОП-у даје СТИО тим, а на основу процене потреба за ИОП-ом коју може да дâ васпитачица/учитељица, стручни сарадник или родитељи детета. О предлогу треба обавестити родитеље, позвати их на разговор и објаснити им користи које дете има када се образује по ИОП-у. Уколико родитељ прихвати ову одлуку, потписује сагласност да се приступи изради ИОП-а. Након тога, школа ће формирати тим за пружање додатне подршке детету (скраћено ИОП тим).

Уколико родитељ не потпише сагласност на израду ИОП-а, вртић/школа наставља са спровођењем мера прилагођавања. Често родитељи нису обавештени о томе какве су последице образовања детета по ИОП-у, плаше се да ће дете бити стигматизовано због ИОП-а, да неће моћи да настави школовање или да ће рад по ИОП-у имати неке друге последице. Због свега тога веома је важно детаљно информисати родитеље о користима

које дете има када се образује по ИОП-у, односно остварити добру сарадњу и однос поверења с родитељима како би се такве ситуације предупредиле.

ИОП сачињавају чланови тима за пружање додатне подршке детету. Тај тим чине васпитачица (ако је дете у вртићу), учитељица или разредни старешина (ако је дете уписано у школу), стручни сарадник и родитељи. Осим њих, у тим је могуће укључити, према потреби, и педагошког асистента и стручњака ван установе који добро познаје дете, на предлог родитеља.

Садржај и циљеви ИОП-а

ИОП се пише на посебном обрасцу и формални је документ, који, као и сваки други, садржи датум када је направљен и имена и потписе особа које су га направиле. ИОП усваја Педагошки колегијум школе/вртића. У даљем тексту следе елементи ИОП-а, наведени према (*Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање*, 2010, члан 5).

→ Елементи ИОП-а

1) Лични подаци и кратак опис развоја и образовне ситуације детета, односно ученика

2) Циљ образовно-васпитног рада, односно промену која додатном подршком треба да се достигне у подручју у којем се планира додатна подршка

3) Операционализован опис подршке кроз низ појединачних активности, односно корака и њихов редослед у васпитној групи и на часовима у одељењу, као и опис и распоред рада изван групе, односно одељења када је то потребно

4) Посебни стандарди постигнућа и прилагођени стандарди за поједине активности у предшколској установи, за поједине или за све предмете у школи, односно исходе тих активности које кроз поступан процес доводе до циља додатне подршке

5) Лица која ће пружати подршку током реализације појединачних планираних активности

6) Временски распоред, трајање, односно учесталост за сваку меру подршке у току планираних, активности.

ИОП може да се донесе за део садржаја једног предмета, за цео предмет, за групу предмета или за све предмете, као и за ваннаставне активности. Дете се оцењује у односу на планиране циљеве у свом ИОП-у, а не у односу на другу децу.

Већ смо нагласили чињеницу да је важно да језик педагошког профила буде јасан и конкретан, недвосмислен, што важи и за језик којим се пишу циљеви ИОП-а.

Циљеви ИОП-а треба да буду:

- специфични, да се односе на конкретне промене;
- мерљиви, односно да омогућавају да постигнуће ученика буде процењено и да можемо бити сигурни да ли је циљ остварен или не (нпр. број слова које ће научити...);
- оствариви, тј. да се могу постићи у задатом временском року;
- релевантни и реални – значајни за дете и његово напредовање, фокусирани на позитивне промене;
- везани за време, орочени, да се могу постићи у оквиру одређеног периода (месеца, полугодишта или школске године). (Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012).

→ Примери циљева у ИОП-у[3]

♦ *Предмет/област: учење – српски језик*
Циљ (очекивана промена): Дете ће самостално умети да прочита текст од десет реченица и да одговори на питања о времену, ликовима, месту и следу догађаја у тексту.
Укупно трајање: октобар–март.
♦ *Предмет/област: учење – српски језик*
Циљ (очекивана промена): Дете ће уз помоћ питања умети да опише догађај из личног искуства.
Укупно трајање: март–јун.
♦ *Предмет/област: учење – математика*
Циљ (очекивана промена): Дете ће самостално, уз помоћ дигитрона, израчунавати најнижи ниво задатака са све 4 рачунске операције на бројевима до 1000.
Укупно трајање: од полугодишта до краја школске године (претходни ниво је био: дете ће савладати основне радње за самостално коришћење дигитрона у оквиру све четири рачунске операције у периоду од месец и по дана – тромесечје).
♦ *Предмет/област: учење – математика*
Циљ (очекивана промена): Дете ће самостално сабирати и одузимати двоцифрене бројеве уз помоћ табеле и решавати задатке са две рачунске операције.
Укупно трајање: октобар–јануар.

Врсте ИОП-а

Први ИОП који се прави за дете је ИОП по прилагођеном програму. То значи да ће се прилагођавати начин и методе рада, начин испитивања, простора, уџбеници или

[3] Премере је написала учитељица Соња Париповић, модел школа инклузивног образовања „Соња Маринковић“, Нови Сад (према Јањић, Милојевић и Лазаревић, 2012, стр. 67)

наставна средства, али се неће мењати садржаји онога шта дете учи – неће се мењати исходи образовања.

Уколико се покаже да ИОП по прилагођеном програму није дао резултате, онда ће се правити ИОП по измењеном програму. То значи да ће детету бити измењени исходи образовања – тј. да ће се мењати садржаји онога што дете у школи учи. Такође ће бити прилагођени и стандарди постигнућа за ове ученике, а у односу на прописане стандарде. ИОП по измењеном програму се прави на основу одобрења ИРК, а које није потребно за прављење ИОП-а по прилагођеном програму.

ИОП по измењеном програму можда детету неће бити потребан за све предмете, већ само за оне у којима дете има највише тешкоћа, али ће свакако требати великом броју деце са интелектуалним тешкоћама. То може да значи да ће се, уколико дете има проблема са математиком, односно са усвајањем појма броја, на тим садржајима са њим радити у школи и у време док друга деца буду већ увелико учила разломке или множење, све док оно не буде савладало те садржаје. Или, уколико описмењавање детета иде тешко, оно ће вежбати писање штампаним словима ћирилице и онда када његови школски другови и другарице буду писали по диктату писаним словима латинице.

За децу предшколског узраста и за ученике првог и другог разреда основне школе, није препоручљиво журити са писањем ИОП-а, већ прво треба покушати са детаљно осмишљеним и спроведеним прилагођавањем. Такође треба бити врло обазрив приликом доношења одлуке о ИОП-у са измењеним програмом на млађем основношколском узрасту. Успорено напредовање на овом узрасту се може превазићи систематски примењиваним прилагођавањем. Стога је препорука да се ИОП са измењеним програмом донесе тек при крају млађег основношколског узраста (Мрше и Јеротијевић, 2012).

За децу која су даровита, такође се прави ИОП, тзв. обогаћени ИОП, са пратећим педагошким профилом и плановима активности за подстицање даровитог ученика.

У основи давања подршке, као и спровођења ИОП-а, налазе се три основне фазе: планирање, примена и процена онога што је примењено, након чега поново следи планирање итд. Према томе, ИОП се евалуира (процењује) и по потреби мења. У првој години примене вреднује се најмање тромесечно, а у свим наредним годинама на почетку сваког полугодишта. Уколико се утврди да дете није остварило циљеве предвиђене ИОП-ом, потребно је видети да ли су ти циљеви можда били нереални, или дете можда није добило довољно подршке. Стога, када и поред постојања ИОПа дете не

напредује, потребно је ИОП изменити. Исто тако, било би погрешно држати се предвиђених циљева и временских рокова записаних у ИОП-у ако се утврди да дете напредује брже од очекиваног (ибид.).

♥ *Прочитајте*

- Јањић, Б., Милојевић, М., Лазаревић, С. (2012). *Приручник за запослене у вртићима и школама: Примена и унапређење инклузивног образовања у Србији.* Београд: Удружење студената са хендикепом.
- Мрше, Њ., Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана.* Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Лазаревић, С. *Инкузивно образовање, често постављана питања.* http://inkluzivno-obrazovanje.rs/pocetna/brosura-inkluzivno-obrazovanje-cesto-postavljana-pitanja.html

♣ *Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја*

Шта означава појам додатне подршке у образовању?
Додатна подршка се односи како на права, тако и на образовне, здравствене и социјалне услуге које детету обезбеђују превазилажење физичких и социјалних препрека и омогућавају му да несметано обавља свакодневне животне активности од значаја за укључивање у образовни процес, живот у заједници и успешно напредовање.

Шта треба радити уколико се утврди да дете не остварује очекиване исходе образовања и васпитања?
Уколико се у поступку праћења напредовања детета утврди да дете не остварује очекиване исходе образовања и васпитања, или не постиже успех у складу са својим капацитетима и могућностима, у сарадњи са СТИО тимом треба утврдити разлоге због којих се то дешава и спровести почетна прилагођавања. Ако почетна прилагођавања дају резултате, тј. дете почне на напредује, ови поступци прилагођавања се интегришу у редован васпитно-образовни рад и сматра се да су препреке отклоњене.

Шта треба урадити уколико почетна прилагођавања не дају резултате?
Ако почетна прилагођавања не дају резултате, потребно је да се анализира образовна ситуација детета и започне процес пружања додатне подршке, који чине следећи кораци: 1) прикупљање података о детету; 2) израда педагошког профила; 3) планирање и спровођење мера прилагођавања; 4) израда индивидуалног образовног плана.

Шта је циљ прикупљања података о детету, који су извори и начини прикупљања података?
Циљ прикупљања података је да се формира документација неопходна за израду педагошког профила детета, који ће служити као основа за планирање и спровођење мера прилагођавања или евентуалну израду ИОП-а. Начини прикупљања података су разговор, интервју, упитник или тестови; систематско посматрање понашања детета у различитим ситуацијама. Извори података су родитељи/породица детета; наставници који познају дете, као и други запослени у школи; стручни сарадници у школи и стручњаци ван школе који добро познају дете; само дете за које се прави профил;

вршњаци који добро познају дете за које се прави профил. Извори података могу бити и свеске детета, писмени и контролни задаци, цртежи и по потреби медицинска документација.

О чему треба водити рачуна приликом прикупљања података о детету?
Подаци треба да буду свеобухватни, да пружају целовиту слику о детету (што значи да обухватају јаке стране детета и оне где му је потребна подршка); конкретни и да пружају прецизну слику о детету и како оно функционише; да пружају објективан опис понашања детета, а не интерпретације дечјег понашања.

Шта је педагошки профил и шта треба да садржи?
Педагошки профил је опис детета и његовог актуелног функционисања. Треба да садржи све важне информације о његовим *јаким странима и интересовањима* (оно што је детету лако, у чему је успешно, шта воли и шта је већ савладало, његова интересовања) и о *потребама за подршком* (области у којима дете има тешкоће за које му је потребна додатна подршка). Педагошки профил обавезно садржи приоритетне области за које детету треба дати додатну подршку; а по потреби опис додатне подршке за коју је потребно одобрење Интерресорне комисије (ИРК).

Која је сврха израде педгошког профила?
Сврха педагошког профила је да се на основу систематично прикупљених података процени у којим је све предметима и областима детету потребна додатна подршка, која врста подршке и до ког нивоа. На основу педагошког профила планира се даљи рад са дететом у току образовно-васпитног процеса да би му се олакшало учење и напредовање.

Које области обухвата педагошки профил детета предшколског узраста, а које детета школског узраста ?
То су следеће области за дете предшколског узраста: сазнајни развој, социјално-емоционални развој, говор и комуникација, самосталност и брига о себи, моторички развој. За дете школског узраста, то су следеће области: учење и како дете учи, социјалне вештине, комуникацијске вештине, самосталност и брига о себи, утицај спољашњег окружења на учење.

Како се отклањају физичке и комуникацијске препреке?
Физичке и комуникацијске препреке се отклањају прилагођавањем метода, материјала и учила; прилагођавањем простора и услова у којима се учење одвија; изменом садржаја активности и исхода у васпитној групи, односно садржаја учења и стандарда постигнућа образовања; и осталим мерама подршке које обезбеђују институције система, локална заједница итд.

Шта је ИОП и који је циљ израде ИОП-а?
ИОП је основно оруђе којим се регулише и обезбеђује прилагођавање школе и наставе образовним потребама деце која из било ког разлога нису могла да се уклопе у постојећи васпитно образовни процес или школски програм. Крајњи циљ израде ИОП-а је постизање оптималних образовно-васпитних постигнућа детета и његово оспособљавање за квалитетан и самосталан живот у заједници. Најкраће речено, ИОП је документ којим се за одређено дете у одређеном временском периоду, коригује или замењује прописани васпитно-образовни или школски програм.

За кога се прави ИОП?
ИОП се прави за једно дете, за његову образовну ситуацију и проистиче из његовог педагошког профила. ИОП је јединствен у смислу да је намењен само том детету. Реч „индивидуални“ не означава само индивидуални рад са дететом. ИОП се пре свега остварује у оквиру заједничких активности у групи/одељењу, тј. васпитачица/учитељица при планирању свог рада укључује и мере и активности предвиђене ИОП-ом.

Које особе сачињавају ИОП?
ИОП сачињавају чланови тима за пружање додатне подршке детету (ИОП тим), а то су: васпитачица (ако је дете у вртићу), учитељица или разредни старешина (ако је дете уписано у школу), стручни сарадник и родитељи. Сем њих, у тим је могуће укључити према потреби и педагошког асистента и стручњака ван установе који добро познаје дете, на предлог родитеља.

Шта се дешава са дететом уколико родитељи не дају сагласност за ИОП?
Уколико родитељ не потпише сагласност на израду ИОП-а, вртић/школа наставља са мерама индивидуализације, односно прилагођавања.

***У чему је разлика између ИОП-а по прилагођеном програму и ИОП-а по измењеном програму*?**
ИОП по прилагођеном програму предвиђа прилагођавање начина и метода рада, начина испитивања, простора, уџбеника или наставних средстава, али не и промену *исхода образовања – садржаја онога шта дете учи.* Уколико се покаже да ИОП по прилагођеном програму није дао резултате, онда ће се правити ИОП по измењеном програму, што значи да ће детету бити *измењени исходи образовања – мењаће се садржаји онога што дете у школи учи*. Такође ће бити прилагођени и стандарди постигнућа за ове ученике, а у односу на прописане стандарде. ИОП по измењеном програму се прави на основу одобрења ИРК.

За коју децу се прави обогаћени ИОП?
За децу која су даровита, са пратећим педагошким профилом и плановима активности за подстицање развоја и напредовања даровитог детета/ученика.

Да ли ИОП може да се мења?
ИОП се евалуира и по потреби мења. У првој години примене вреднује се најмање тромесечно, а у свим наредним годинама на почетку сваког полугодишта. Уколико се утврди да дете није остварило циљеве предвиђене ИОП-ом, потребно је утврдити да ли су циљеви можда били нереални, или дете можда није добило довољно подршке.

♦ *Речник појмова*

Алтернативна (аугментативна) **комуникација** – средства која се користе за побољшање („аугментацију”, тј. повећање) неефикасне говорне комуникације. То су слике, симболи и штампане речи, које могу бити исписане на папиру, табли, рачунару или уз коришћење посебних уређаја или средстава. Ова средстава треба користити када између дететовог разумевања језика и његове способности за изражавање постоји значајан раскорак; када је експресивни језик недовољно развијен, па то омета комуникационе вештине ученика; или када је говор ученика неразумљив онима који га окружују (Лазор, Исаков и Ивковић, 2012).

Интерресорна комисија (ИРК) – комисија која процењује потребе за додатном подршком деци из осетљивих група. Зове се „интерресорна" јер је чине представници три ресора: здравствене заштите (педијатар), образовања (школски писхолог) и социјалне заштите (социјални радник). ИРК предлаже индивидуални план подршке за дете, који се састоји из предлога мера, активности и услуга које су неопходне за квалитетан развој, образовање и живот у породици и заједници (Јовановић и сар., 2010).

Општи исходи образовања и васпитања – знања и вештине које дете треба да усвоји током школовања, који се обезбеђују укупним образовно-васпитним процесом на свим нивоима образовања, кроз све облике рада (ЗОСОВ, члан 5).

Педагошки асистент – особа која пружа додатну подршку деци/ученицима и пружа помоћ наставницима, васпитачима и стручним сарадницима ради унапређивања њиховог рада са децом којој је потребна додатна подршка. Може бити ангажован само за једно дете, али и за више деце у једном одељењу или у више одељења.

Персонални асисент – лични пратилац детета коме је потребна додатна подршка. Помоћ персоналног асистента није везана за наставу и учење, већ за вођење и довођење детета из школе и у њу, за подршку детету које се отежано креће, подршку приликом облачења, пресвлачења, исхране, одласка у тоалет и друго.

Стручни тим за инклузивно образовање (СТИО тим) – тим који координира све активности везане за образовање деце којој је потребна додатна подршка у вртићу/школи. Чланови овог тима су стручни сарадник, директор, као и наставно особље које има највише искуства у области инклузивног образовања.

Тим за пружање додатне подршке детету (ИОП тим) – тим који израђује ИОП. Чланови тима су васпитачица (ако је дете у вртићу), учитељица или разредни старешина (ако је дете уписано у школу), стручни сарадник и родитељи. Сем њих, у тим је могуће укључити према потреби и педагошког асистента и стручњака ван установе који добро познаје дете, на предлог родитеља.

Поглавље

4

КРЕИРАЊЕ УСЛОВА ЗА УЧЕЊЕ

Преглед поглавља

Тематски пример

4.1. Основни психосоцијални чиниоци учења

4.1.1. Когнитивни чиниоци

4.1.2. Мотивација и емоције

Циљеви учења
Потребе
Лична уверења ученика о узроцима успеха/неуспеха у учењу
Јачање самопоштовања ученика

4.1.3. Социјални чиниоци

Групни рад
Когнитивни и социјални циљеви групног рада
Проблеми у групном раду: доминација и неједнакост
Подстицање сарадње међу ученицима
Како унапредити положај ученика у малој групи?

4.1.4. Индивидуалне разлике

Разлике у социоекономском статусу
Разлике у интелектуалним способностима
Културне разлике

4.2. Пример превођења инклузивних принципа у инклузивну праксу

4.2.1. Прикупљање података о ученицима

4.2.2. Планирање и спровођење мера прилагођавања

Прочитајте и погледајте
Провера знања – кључна питања и сажетак садржаја
Речник појмова

У уводу овог поглавља описано је понашање четворо замишљене деце код куће и у школи, представљене су њихове игре и интересовања, услови у којима живе, односи унутар породица и односи с вршњацима. Почетак њиховог школовања послужиће као контекст у који је смештено разматрање основне теме поглавља – креирање услова за учење, односно приступ настави и учењу усмерен на ученика.

У првом делу поглавља говори се о основним психосоцијалним чиниоцима учења и о значају удруженог деловања когнитивних, емоционалних, мотивационих и социјалних фактора, као и индивидуалних разлика, на учење.

У другом делу поглавља разматра се могућност превођења инклузивних принципа у инклузивну праксу на замишљеном примеру четворо деце и њихове учитељице (из уводног дела). Кроз тај пример школске праксе, први кораци у пружању додатне подршке (прикупљање података и планирање и спровођење мера прилагођавања) повезују се са утицајем психосоцијалних фактора на учење, као и са уважавањем индивидуалних разлика у социоекономском статусу, интелектуалним способностима и културном идентитету ученика.

Кад савладате садржај овог поглавља, моћи ћете да:

- дефинишете приступ настави и учењу усмерен на ученика и издвојите опште принципе на којима почива;
- наведете начине подстицања мишљења и учења ученика током наставе;
- објасните утицај емоција на школско учење и мотивацију за учење и дате примере за исто;
- укратко опишете чиниоце мотивације и дате примере за исте;
- објасните значај примене групног рада у контексту инклузивног образовања;
- наведете објашњења социјалне селективности школског неуспеха;
- објасните основне поставке теорије вишеструке интелигенције и импликације ове теорије за наставу и учење;
- објасните значај уважавања културних разлика између ученика у контексту наставе и учења.

Тематски пример

Као увод у тему о креирању услова за учење у школи укратко ћемо описати четворо шестогодишњака. То су Иван, Маја, Давид и Дуња. Замислите да гледате документарни филм у којем је забележено неколико дана из њиховог живота пре него што су кренули у први разред.

Прво дете које видимо је Иван, он је у својој соби и игра се. Његова соба је права „дечја соба", пуна играчака, аутомобилчића, лего коцки. „Бам-бам-бам, шкрррип-бам, ааааааи-бам", чује се како Иван виче, док из све снаге удара два аутомобилчића један о други, симулирајући судар. Мајка му из кухиње довикује да буде мало тиши, али Иван на то не обраћа пажњу и наставља да се игра правећи огромну буку у својој соби. Ипак, након неколико минута оставља играчке и трчећи одлази код мајке и тражи од ње да му чита сликовницу. Она оставља започети посао и почиње да му чита омиљену бајку, коју Иван зна скоро напамет. Након тога, он устаје, трчи у своју собу и наредних пола сата посвећује се лего коцкама, склапајући компликоване конструкције намењене узрасту који превазилази његов за неколико година. То чини гледајући слике у упутствима лего модела и ослањајући се на своју моћ да замисли како различити предмети стоје у простору. Пошто је завршио склапање најновијег лего модела свемирске летелице, трчи у двориште иза куће и вози бицикл.

Друго дете је Маја, видимо је у дворишту вртића како трчи за другом децом. Затим прилази својој васпитачици и желећи да јој нешто саопшти, вуче је за руку и њеном руком показује на бокал са водом и чаше, тражећи очито да пије воде. Потом поново одлази и укључује се у игру „шуге" са децом. После десетак минута, васпитачица организује игру „иде маца око тебе". Правила ове игре Маја не разуме, па уместо да буде у кругу, почиње да трчи за дететом на кога је ред да иде око остале деце. Васпитачица Маји објашњава да треба да сачека да је неко додирне да би кренула, али она седа у круг и почиње да се љуља напред назад. Васпитачица је узима за руку и каже јој да седне поред ње, а Маја је грли и једнолично понавља за њом: „Седи, седи, седи...". Након игре, у згради вртића сама скида ципеле и облачи патике. Одлази на ужину у трпезарију, седа на своју столицу и самостално узима шољу чаја и једе кекс. По повратку у собу, васпитачица пушта дечје песмице, што Мају врло весели, почиње да пева и да игра у ритму музике. Затим уче нову песмицу, коју она без грешке одмах

понавља. Видимо је како узима ксилофон, који васпитачица користи када заједно певају. На ксилофону је одсвирала песмице које су учили у вртићу, а затим почиње да импровизује, очито сама смишљајући и свирајући неку своју мелодију.

Затим видимо треће дете, Џавида, како се са три друга игра на уском блатњавом простору иза „куће", која личи на омању шупу, направљену од лима и картона, без струје и воде. „Ајде бегај!", наређује другу који је управо изгубио у игри кликерима. Његов другар се послушно окренуо и отишао, а затим Џавид чује да га из кућице зове бака. Улази у слабо осветљену просторију са шпоретом на дрва, ту бака у великом лонцу загрева воду за прање веша и кува ручак од поврћа нађеног на пијачним тезгама. Још троје мале деце се мота око њених ногу, а најмлађи Џавидов брат Самир јако плаче. Бака се обраћа Џавиду на ромском језику, након чега он узима Самира у наручје, тепа му, облачи му један велики џемпер и води га напоље. Видимо их како иду кроз блатњаве сокаке насеља, Џавид је задовољан што је Самир престао да плаче, ускоро улазе у пекару. „Тето, дај ми леба", обраћа се продавачици и успева да добије хлеб који је остао од јуче. Срећан, откида одмах парче и даје га брату, жури кући јер зна да ће обрадовати баку која чува њега и остало четворо браће и сестара док родитељи раде на пијаци.

У следећем кадру видимо четврто дете, Дуњу, како седи са родитељима у дневној соби, препуној књига, слика, музичких CD-а и филмова, уметничких предмета. Чујемо је како се обраћа мајци: „Мама, хајде да мало попричамо о томе како је настао космос". Мама је покушала да јој одговори на ово не баш једноставно питање, а онда су заједно разгледале дечје енциклопедије у којима се објашњава ова тема. Затим је Дуња пожелела да црта, што је истрајно и пажљиво радила наредних сат времена. Потом се уредно, писаним словима, потписала на цртежу који је радила у вртићу, а који приказује неколико балерина. Након тога, било је време да се спреми за одлазак у дечје позориште са оцем, на представу „Мали принц". Ту бајку Сент Егзиперија Дуња већ зна од раније.

Иван, Маја, Џавид и Дуња нашли су се у истом одељењу првог разреда. Пратимо шта се с њима даље дешавало и како се четворо првака понашало у школи, током првог полугодишта.

Иван је с лакоћом пратио школски програм, јер је већ знао да чита и да пише штампаним словима ћирилице, да сабира и одузима до 20. Умео је да преприча

неколико омиљених бајки. Његову пажњу дуже су држале активности у којима је од различитих материјала (на пример пластелина) требало направити ваљак и лоптице различитих величина. Међутим, Иван није прихватао правила понашања током наставе. Није хтео да ради задатке које је учитељица задавала, за време часова је устајао, шетао се од ученика до ученика, узимао им прибор, љутито га бацао по учионици, некад је говорио деци псовке и ружне речи. Једном приликом је истрчао из учионице напоље. Све то је негативно утицало на односе са вршњацима из одељења. Они су, као и њихови родитељи, негодовали због његовог понашања, нису хтели да се играју нити да се друже са њим. Велике одморе је проводио с мајком, која је долазила да му донесе ужину, без посебне жеље да са другом децом ступи у контакт.

Маја је на часовима гледала другу децу и трудила се да ради исто што и она, међутим већ после пар минута би се уморила и одустајала од задатака. Пажња јој се тешко везивала за било који задатак, па стога скоро ништа није ни писала у своје свеске. Није могла да запамти шта има за домаћи задатак. Изразито је волела часове музичког, када је учитељица пуштала дечје песмице и учила децу да певају. Тада је певала и сама показујући да зна напамет текстове и да мелодије репродукује без грешке. Пљескала је у ритму, а понекад је устајала и играла, што је некој деци било смешно, а другој симпатично.

На великом одмору је и даље трчала за вршњацима, али није разумевала њихову љутњу када их је вукла за мајице, на пример ако нису хтели са њом да се играју „шуге". У учионици јој је било важно да седи увек у истој клупи поред прозора, коју је сама изабрала, јер је то личило на њен кутак код куће – радни сто поред прозора. На столици се понекад љуљала напред-назад. Није знала шта је потребно за одређени час од књига и свезака, нити где стоје њене ствари и јакна у учионици. Појам времена није разумевала, а важно јој је било да зна када ће ићи кући, као и да учитељица на увек исти начин почне час и заврши час. Ако се то не би догодило, бивала је врло узнемирана и чак понекад тихо плакала. Одговарала је на питања сасвим кратко. Понекад је говорила неким својим језиком – измишљајући непостојеће речи, или опонашајући интонацију и ритам говора друге деце, понављајући последње речи или слогове које су они изговорили. Једна група деце из одељења је познавала Мају из вртића, па су већ били навикнути на њено понашање.

Џавид је значајно заостајао у свим предметима у односу на своје вршњаке из одељења. Није умео да напише ниједно слово, није цртао и тешко је држао оловку у

руци. Често је изостајао из школе, није имао уџбенике и није доносио домаће задатке. Кад би га учитељица прозвала да нешто каже, чак и када му се чинило да разуме питање, не би одговорио јер се плашио подсмеха деце која су га због неправилног изговора често задиркивала. Врло лако би на часовима постајао одсутан, духом искључен, без имало воље да ради оно што би учитељица рекла, и онда када је схватао шта треба да ради. На великим одморима је углавном био сам, нико од његових нових другара није желео да игра кликере с њим, нити га је позивао да учествује у другим играма. Нико није желео ни да седи с њим у клупи, па је имао неизречен осећај да школа није за њега и да јој не припада. Без адекватне обуће и одеће, без школског прибора, постао је збуњен, ћутљив, несигуран дечак, сасвим другачији од онога какав је био у свом насељу. Осећао се врло усамљено, скоро ништа није разумевао на часовима, стидео се своје одеће и начина на који говори, и једва је чекао да се заврше часови и да иде кући.

Дуња је међу децом била омиљена, девојчице су желеле да седе с њом у клупи, а дечаци су хтели да стоје с њом у пару при уласку у учионицу из дворишта. Волела је да се дружи, хтела је да помогне другој деци и да дели ужину. У односу на вршњаке, нова знања је стицала значајно брже. Учила је самостално и волела је да учи, тражила је више информација, често је постављала питања учитељици о разним областима – о животу људи у давна времена, пирамидама, инсектима, диносаурусима... Међутим, већ током септембра, настава јој је постала помало досадна. Дуња је течно читала и писала лепим, уредним рукописом, тако да су часови на којима су се друга деца тек описмењавала за њу били предугачки. Да би се некако забавила, на већини часова из српског језика и математике цртала је балерине. У то би се јако удубила, тако да не би чула питања учитељице на које је знала одговоре, а временом је губила жељу да дигне руку и одговори на питање.

> *Надаље ћемо се упознати са размишљањем учитељице о понашању њених ученика и могућим поступцима који би допринели њиховом напредовању у учењу и социјалној партиципацији.*

Учитељица је врло брзо увидела да ниједно од ово четворо деце не учи на часовима, да Иван и Џавид немају другаре, а да Мају поједина деца више трпе него што је заиста и прихватају. Иван, Маја, Џавид и Дуња нису имали користи од наставе, нису уживали у школи, они су се само трудили, свако на свој начин,

Повежите
У Поглављу 3 (стр...) говорили смо о томе да када се примети да деца током образовног процеса не напредују, приступа се *почетним прилагођавањима*.

да издрже док се часови не заврше. Разгледајући њихове школске свеске из математике (Дуњину препуну балерина између задатака решених на брзину, Мајину са графичким приказима који су се тешко могли назвати бројевима, Иванову скоро потпуно празну и Џавидове листове са цртицама и неправилим кружићима, јер свеску није у ствари ни имао), учитељица је закључила да су овој деци потребна *почетна прилагођавања* наставе.

Размишљајући о узроцима њиховог понашања у школи, дошла је на идеју да је Дуња можда незаинтересована, јер уради задатке брже од остале деце у одељењу. Зато је одлучила да је ангажује тако што јој је задавала дупло више задатака, или да помаже Маји у писању бројева. За Џавида је помислила да можда има нешто снижене интелектуалне способности, кад тако слабо разуме упутства за рад, па је покушала да задатке из математике додатно поједностави и снизи захтеве, дајући му задатке са сабирањем и одузимањем до 5. Ивана је опажала као презаштићеног дечака коме је неопходна „чврста рука" да би научио како да се понаша у школи. Покушавала је да му строгим, повишеним тоном наређује шта треба да ради, указујући на децу на коју треба да се угледа. Када би се Маја љуљала, опомињала ју је да то не чини, а када би она тражила од учитељице да пушта песме, говорила је да морају да се држе распореда и да је сада на реду час српског или математике, па сва деца морају да пишу слова или да рачунају.

Међутим, код четворо првака се ништа није променило. Оно што су добијали на часовима било је за њих и даље досадно, неважно, неразумљиво и неповезано са животом који су имали ван школе. Дуња је желела да помогне Маји, али није знала како да то уради, дупло више задатака које је с лакоћом радила деловали су јој као казна; Иван је још бурније реаговао на притисак; Џавиду је било претешко јер није разумео шта значе речи „сабери" и „одузми"...

Учитељица је знала да образовање значи учење, односно да ако деца не уче, неће бити ни образована. Иако се јако трудила да држи квалитетну наставу, она то ипак није успевала и свој основни професионални задатак у односу на ово четворо деце није испуњавала – јер, деца нису учила. Учитељица је размишљала о томе шта треба да ради, јер је била уверена да свако дете природно жели да учи и да може да учи. Такође је знала да могућности за развој деце могу да се јаве ако се створе услови за учење. Да

би креирала услове за учење, било је потребно да нешто мења у свом начину рада, методама, активностима, приступу учењу и настави – да их прилагођава деци на начин који ће дати резултат. Приступ који је био потребан подразумева усмереност на дете, ученика – такав приступ уважава значај психосоцијалних фактора који утичу на учење сваког детета.

4.1. Основни психосоцијални чиниоци учења

Приступ учењу и настави усмерен на ученика дефинише се као модел који повезује *фокус на појединачног ученика* – његово порекло, искуства, таленте, интересовања, способности и потребе са *фокусом на учење и наставу* – када и како се учи, односно каква треба да буде наставна пракса која обезбеђује највише нивое мотивације, учења и постигнућа свих ученика (Lambert & McCombs, 1998). У оквиру таквог приступа, под појмом *ученик* не подразумева се само дете предшколског и школског узраста, већ особа било ког доба, јер психолошки принципи приступа усмереног на ученика важе за све оне који уче, било да су то деца у вртићу, ученици у основној и средњој школи, или студенти на факултету.

→ Основни психолошки принципи приступа усмереног на ученика

- Ученици имају особене референтне оквире за разумевање стварности, који потичу из њихове личне историје, средине, интересовања, циљева, уверења, начина мишљења. Такав лични, индивидуални контекст се мора поштовати да би ученици активно учили и преузимали одговорност за своје учење.
- Ученици имају особене међусобне разлике, што укључује и емоционална стања, стил учења, развојни ниво, способности, таленте итд. Све то мора да се узме у обзир да би свако добио могућности за учење и развој.
- Учење је конструктиван процес, важно је да садржај који се учи буде релевантан и смислен за ученика и да је ученик активно укључен у креирање свог знања, повезивањем онога што учи са претходним знањем и искуством.
- Учење је најефикасније у средини која садржи позитивне међусобне односе и интеракције, када се ученик осећа поштованим и вредним.
- Учење је у основи природан процес, а ученици су природно радознали и мотивисани да савладавају различите садржаје и вештине.

Смисао наведених принципа, који ће у даљем тексту бити детаљније објашњени, јесте да се ученик посматра као *целина* коју чини његове мишљење, мотивација, социјални односи, осећања и индивидуалне особености. Принципи се најбоље могу разумети као организован скуп, што значи да ниједан не би требало посматрати изловано од осталих. Они говоре о томе да креирање услова за учење значи уважавање

значаја удруженог деловања когнитивних, емоционалних, мотивационих и социјалних фактора (чиниоца), као и индивидуалних разлика, на учење.

4.1.1. Когнитивни чиниоци

Учење је у основи природан процес, а ученик је природно радознао и заинтересован за нове ствари, мотивисан да сазнаје, односно да учи. Учитељица зна да ће Дуња, Давид, Иван и Маја, као и сва друга деца, учити током наставе само уколико је она обезбедила услове за учење.

→ Услови за учење током наставе

Током наставе, услови за учење постоје уколико су:
- садржаји које деца уче за њих смислени и релевантни,
- деца активно ангажована у креирању свог знања и разумевања тако што повезују нова знања и искуства са старим,
- деца оријентисана ка циљу учења,
- деца у стању да преузиму одговорност за исходе свог учења тј. „стало им је да нешто науче".

Учење је најуспешније када је оно вољни процес конструисања значења на основу нових информација и претходног искуства. Учење као конструисање знања значи повезивање нових информација са постојећим знањима на смислен начин. Повезивање се може постићи на много различитих начина, зависно од садржаја градива, узраста, интересовања и способности ученика. Уколико ново знање није повезано, није интегрисано у претходно знање и разумевање ученика, остаће изоловано и неће моћи да се примењује у новим задацима или да има трансфер на нове ситуације.

Размислите

Покушајте да објасните шта деца раде док уче? Који су интелектуални процеси саставни део учења? Шта ви радите када неко градиво учите са разумевањем?

Најкраћи одговор на постављена питања гласи: док уче, деца *мисле*. Системи знања које деца треба да усвоје у школи захтевају мишљење које се развија кроз успостављање веза међу појмовима, активирање сложених интелектуалних процеса као што су анализа (рашчлањавање појма на различита обележја), закључивање, апстраховање (издвајање суштинског, релевантног обележја које је критеријум за

укључивање предмета у одређену класу) и генерализација (издвајање заједничког обележја које важи доследно за све чланове једне класе). Дете не може само (самостално) да активира ове сложене интелектуалне процесе. Зато је успостављање сарадње (интеракције) између учитељице и детета нужан услов трајног и квалитетног учења (Ивић и сар., 1995). Наредни примери илуструју начине на које учитељица успоставља такву врсту сарадње, интелектуално активирајући децу током наставе.

→ **Како децу интелектуално активирати током наставе**

Задаци и питања који интелектуално подстичу децу јесу они који од њих траже да:
- дају пример за неку појаву или појам,
- повежу пример из свог живота са школским градивом,
- наведу и објасне сличности и разлике између појмова,
- разврстају појмове у категорије на основу задатог критеријума (према боји, облику, броју елемената, величини, релацијама, временским одредницама…),
- самостално дају објашњење, одговарањем на питања која почињу са *шта је..., зашто..., како...*

За развијање мишљења деце и за њихово разумевање садржаја градива и нових појмова (при чему се разумевање огледа у могућностима примене наученог, а не само у памћењу информација) нужно је успостављање међудејства између *свакодневних појмова* – здраворазумског знања, личног животног искуства детета и система *научних појмова* – школског градива.

Свакодневни појмови се развијају у предшколском периоду, дете их стиче искуствено током непосредног додира са околином. То их чини врло конкретним и испуњеним животним искуством детета. Свакодневни појмови су практична знања и лична искуства детета, а оно их стиче „методом властите коже". Засићена су емоцијама и тешко су употребљива у школском контексту. Свакодневне појмове одликује спонтана, аутоматска употреба, што значи да их дете користи али није свесно начина на који то чини, те се они не схватају. Појам који није схваћен се тек развија, и то је разлог што га дете не може користити свесно и вољно. Несхваћеност појмова је последица тога што дете не зна шта, у ствари, зна. Оно није у стању да објасни како обавља неку интелектуалну радњу, иако је обавља, оно не поима своје знање. Када знамо шта знамо, онда то знање можемо да користимо свесно и вољно (ибид).

Према Виготском, задатак школе је да дете упути у системе научних појмова, који чине школска знања. Ова знања дете не стиче директно и непосредно у контакту са реалношћу. Она су посредована симболима, стичу се преко других људи или културних

медија. Научни појмови се усвајају кроз наставу, у току преношења система знања. Основу за развој научних појмова чине свакодневни појмови, јер је однос научног појма према предмету који чини садржај појма посредован свакодневним појмовима, није директан. Код научних појмова дете боље схвата појам него предмет зато што настајање научног појма не почиње непосредним суочавањем са стварима, већ посредованим односом према предмету. У процесу наставе, када дете усваја нови научни појам, учитељ га учи ономе што се не налази пред његовим очима, што далеко превазилази границе његовог актуелног и могућег непосредног искуства. Због тога научни појмови нису довољно засићени конкретним и искуственим. Током наставе детету помажемо да развије научни појам тако што га подстичемо да појам дефинише, да одреди његов однос са другим појмовима, да формулише другим речима, да га одређује преко других појмова и примењује у различитим логичким операцијама. Систем појмова претпоставља разумевање односа међу појмовима унутар истог нивоа општости и међу појмовима различитог нивоа општости, тј. могућност хоризонталног и вертикалног кретања у систему појмова (ибид).

Које су импликације реченог за наставну праксу? Да би дете могло да разуме неко ново градиво, то ново градиво се мора наслањати на његово искуствено знање. Знања које поседује свако дете посебна су, она зависе од његових животних искустава и социокултурног контекста у коме одраста. Стога, занемарити претходна ваншколска знања и искуства значило би занемарити индивидуалност детета. Улога учитељице је да открије која знања и искуства дете поседује, а да затим све оно ново чему жели да га научи, повеже са тим старим знањима. Повезивање школског градива и наставних садржаја са свакодневним, ваншколским искуствима деце, чини наставу и активности животним и занимљивим. Деци олакшава учење и разумевање онога што уче, а истовремено омогућава учитељици да потпуније упозна децу. Због тога је испитивање предзнања деце основа за планирање садржаја који ће се учити, али и извор сазнања о идиосинкратичности њиховог развоја и одрастања, особеностима услова у којима живе и одрастају.

Поред излагања градива кроз систем појмова чији се односи деци објашњавају и развијања мишљења детета помоћу задатака у **зони наредног развоја** детета, ослањање наставе на искуства и предзнања деце једна је од кључних тачака у организацији наставног процеса. Ново градиво – нови појам добиће смисао и ако се повеже са супротним појмом, сродним појмом или надређеним појмом. Међудејство искуственог и школског знања мора ићи у два смера: од личног искуства ка разумевању новог, али и

супротно – ново знање помаже да се лично искуство сагледа у склопу других сродних појмова. Генерализације омогућавају да свакодевни појам постане апстрактнији и мање засићен личним примесама.

Сарадња одраслог и детета обезбеђује подстицајну средину за учење и снажно делује на учење, јер интелектуално активира дете, подстиче његово мишљење. Ако се током процеса учења дете налази у интеракцији са особом која верује у њега и његове могућности да учи и напредује, која има позитивна очекивања од његове успешности, која му нуди задатке и активности стимулативне за мисаоне процесе, који су атрактивни и побуђују пажњу и радозналост, онда учење вуче развој интелектуалних способности детета напред. Тај принцип важи једнако за сву децу, а начин рада и садржаји ће се разликовати, односно индивидуализовати у односу на њихове особености.

4.1.2. Мотивација и емоције

На основу свега што зна о Маји, Дуњи, Ивану и Давиду, учитељици која размишља о њиховом напредовању јасно је да они (као и сви остали њени ученици) имају различите емоционалне реакције по питању боравка у школи, учења и укључивања у различите активности. Такође је уочила да је мотивација ова четири ученика доведена у питање. Због тога се учитељица подсетила свега што зна о мотивационим и емоционалним факторима који утичу на учење.

Мотивација и емоције имају значајан утицај на учење. Колико ће и шта ће дете научити зависи од његове мотивације. С друге стране, на мотивацију утичу емоционална стања детета, његова интересовања, уверења и циљеви због којих учи. Богат и сложен унутрашњи свет осећања, мисли, уверења, циљева учења и очекивања успеха или неуспеха, може оснажити или ометати квалитет процеса мишљења и учења детета.

Повежите
У Поглављу 2 говорили смо о значају емоција ученика за учење (стр.), као и о значају препознавања емоција у оквиру брижног односа учитељице према ученику (стр...).

Позитивне емоције и стања, као што су радозналост, смиреност, ведрина, неоптерећеност бригама и страховима, генерално оснажују мотивацију и олакшавају учење. Умерена **анксиозност** може унапредити учење јер се дете интензивно

усредсређује на одређени задатак. Слично томе, умерена фрустрација или љутња може повећати детету решеност да постигне успех у учењу.

С друге стране, интензивне негативне емоције и стања, као што су јака анксиозност, паника, бес, несигурност, мисли о лошим постигнућима и неуспеху, страх од казне, од подсмеха и приписивања стигматизирајућих атрибута од стране вршњака смањују мотивацију, ометају учење и воде лошим постигнућима. Због тога је неопходно да учитељица буде свесна емоционалних стања својих ученика, односно да их препознаје и да уважава утицај ових стања на њихово учење (Lambert & McCombs, 1998).

Мотивација за школско учење је посебна врста мотивације. Успоставља се и развија у школи (а не код куће), јер једино ту деца обављају специфичне школске активности. Без пажљивог промишљања наставне праксе мотивација се тешко може подстицати и развијати, а постојећа се лако може изгубити. Напор који се улаже у учење је важан индикатор мотивације за учење. Стицање комплексних знања и вештина захтева инвестирање велике енергије, напора и истрајност ученика. Због тога је важно да се примењују стратегије које подстичу децу да улажу напор у учење: активности усмерене ка циљу, вођене вежбањем које подстиче позитивне емоције и **унутрашњу мотивацију**, а не само **спољњу мотивацију**, као и опажање задатака као важних и занимљивих.

Унутрашња мотивација је великим делом функција задовољавања потребе за компетенцијом, тј. потребе да се нешто зна, уме, да се буде способан (компетентан). Основни показатељи постојања унутрашње мотивације за учење су радозналост, флексибилно мишљење и креативност ученика (ибид). Унутрашњу мотивацију детета за учење подстичу школски задаци и активности које имају одређене карактеристике.

→ **Задаци који подстичу унутрашњу мотивацију**

- релевантни и смислени за самог ученика,
- по тежини прилагођени способностима и предзнањима ученика,
- у складу са интересовањима ученика,
- у складу са уверењем ученика да може да их постигне,
- повезани са ситуацијама из реалног живота,
- такви да омогућавају ученику лични избор и контролу над извршењем задатка.

Циљеви учења

Природа учења захтева да дете буде оријентисано ка циљу који жели да постигне. Да би стицала знање и усвојила стратегије мишљења и учења које ће им бити потребне током целог живота, деца треба да имају циљеве који су за њих саме релевантни. Да би

циљеви имали мотивациони ефекат у ситуацији школског учења, потребно је да их деца заиста прихвате или сама себи поставе. Циљеви које поставља учитељица имају веће изгледе да буду прихваћени од ученика уколико су реални, разумно тешки и као што је речено, да за њих имају смисла.

На почетку учења одређеног школског градива важно је да деца имају краткорочне циљеве (на пример да се савлада одређени мање обиман или сложен садржај), али временом је потребно да могу да достигну и дугорочне, комплексне циљеве. Учитељица може помоћи ученицима да осмисле циљеве учења који су, поред тога што прате школски програм, усклађени и са њиховим интересовањима.

Циљеви учења мотивишу децу на активност по принципу превазилажења несклада између оног „где смо сада" и „где желимо да будемо". Уколико су циљеви специфични, јасни, прилагођено тешки и остварив у ближој будућности, они утичу на повећавање мотивације. Супротно од тога, уопштен и нејасан циљ вероватно ће слабије мотивационо деловати (Woolfolk, 2008). На пример, уопштено постављен циљ: „Вежбај латиницу", биће неупоредиво мањи подстицај од циља који је формулисан на следећи начин: „За сутра препиши писаним словима латинице, у свеску за домаћи рад, песму коју смо читали у школи".

Мотивациони ефекат циља је повезан и са повратном информацијом, која обавештава дете о томе колико се приближило циљу. Најефикаснија повратна информација је она којом се указује на напредак, на постигнуто, а не на оно чиме дете није овладало.

Потребе

Потребе су унутрашње тенденције које активирају, усмеравају, одржавају одређено понашање, односно покрећу активности које воде ка одређеном циљу. То су психолошки или биолошки захтеви који су израз нарушене биолошке или психолошке равнотеже и манифестују се стањем напетости. Напетост покреће особу ка одређеном циљу. Према теорији мотивације Абрахама Маслова, физиолошке потребе (за храном, водом, сном) и психолошке потребе (потребе за сигурношћу, љубављу, поштовањем) организоване су у „хијерархију релативне надмоћности". Особа којој недостаје храна, сигурност, љубав и поштовање, највероватније ће осећати потребу за храном јаче него за било чим другим, а остале потребе ће бити потиснуте у позадину. То значи да су физиолошке потребе (које се називју *нижим* потребама због тога што се налазе на дну лествице) у хијерархији надмоћније, снажније од психолошких потреба (Маслов, 1982).

Када особа задовољи физиолошке потребе, јавиће се низ психолошких потреба (тзв. *више* потребе, јер су на лествици постављене изнад физиолошких потреба). То су потребе за сигурношћу; потребе за припадањем и љубављу; потребе за поштовањем од других и за самопоштовањем. Ове потребе су такође постављене хијерархијски, па ће особи или детету најпре бити важно да задовољи потребу за сигурношћу, а затим и остале потребе. Када се поменуте потребе задовоље, јављају се нове психолошке потребе – потребе за знањем и разумевањем, естетске потребе и потреба за самоостварењем (за остварењем свих потенцијала са којима човек долази на свет, потреба да особа оствари све оно што је способна да оствари).

Према Маслову, потребе за знањем и разумевањем се изражавају као тежња особе или детета да се задовољи радозналост, да се нешто сазна, објасни и разуме, да се анализира, трага за везама и значењима. Привлачно је оно што је тајанствено и непознато, а досада је реакција на оно што је добро познато. Задовољавање потребе за знањем чини особи субјективно задовољство, а увиди су сјајни, срећни, емоционални тренуци у животу сваке особе. (ибид).

Које су импликације Масловљеве теорије мотивације за учење и наставу? Да би потребе које су на вишој позицији у хијерархији могле да утичу на мотивацију детета, потребно је да буду задовољене хијерархијски ниже потребе. Тако, мотивација детета за учење може да се очекује тек када су задовољиене његове физиолошке потребе и психолошке потребе за сигурношћу, за припадањем, за поштовањем и самопоштовањем. На пример, ако дете дође у школу гладно, болесно и неиспавано, или ако у школи из било којих разлога осећа страх и није сигурно да је прихваћено од вршњака, неће бити спремно да учи, јер ће више бринути о својој сигурности и припадању групи вршњака него о учењу. Укратко, можемо очекивати да се мотивација ученика смањи уколико учитељица нема осетљивост за актуелне незадовољене потребе ученика (Златковић, 2014).

Још једна од важних психолошких потреба деце чије је задовољавање такође важно у контексту наставе јесте потреба за повезаношћу. То је потреба да се успоставе блиске емоционалне везе са другима, жеља да будемо емоционално повезани са важним особама у нашим животима (Ryan, 1991, према Woolfolk, 2008). Када су учитељица и родитељи осетљиви на потребе деце и показују да им је стало до интересовања деце и њихове добробити, деца показују да су високо унутрашње мотивисана за учење. Међутим, када одрасли нису осетљиви и не одговарају на дечје потребе, деца губе унутрашњу мотивацију. Повезаност има две компоненте,. Једна је укљученост

одраслих у живот деце, тј. мера у којој они познају дечје активности и искуства и у којој им посвећују време. Друга је подршка аутономији детета, тј. охрабривање детета да само прави изборе. Када су учитељице и родитељи укључени и када охрабрују аутономију деце, она имају боља постигнућа, одговорнија су и мање агресивна (ибид.)

У даљем тексту су сумиране основне психолошке потребе деце, као и начини на које учитељица може да их задовољи у школској средини.

→ Како задовољити психолошке потребе деце у школском контексту

Потреба за осећањем безбедности и сигурности
Показатељ дечје потребе за сигурношћу је његова наклоност према непоремећеној рутини, организованој и структурираној средини, границама које одређују оно што је дозвољено, уместо неограниченог допуштања свега. Дете тежи да се осећа безбедно, заштићено, слободно, да се не плаши. И деца и одрасли воле сигуран, сређен, предвидљив, законит и организован свет на који могу да се ослоне и у којем се не дешавају неочекиване, хаотичне, нерегулисане и друге опасне ствари. Деци су потребне особе које доживљавају као моћне заштитнике који их штите од озледа.
Ако дете учионицу доживљава као застрашујуће место јер је искусило ситуације које га угрожавају – на пример физичке или вербалне нападе вршњака, његова потреба за сигурношћу је угрожена. Учитељица задовољава потребу за сигурношћу ако у таквим ситуацијама детету покаже да јој је стало до његове сигурности, односно ако решава конфликтне ситуације међу децом и нападнутом детету пружа заштиту.
Потреба за припадањем и љубављу
Када дете осећа да је без корена или презире своје порекло, ако је отргнуто од куће и породице, ако је пролазник и придошлица а не „домаћи“, његове потребе за припадањем су осујећене.
Када се дете осећа као део групе/одељења и када осећа љубав учитељице, биће више мотивисано да учи и ради. Учитељица задовољава потребу детета за љубављу када му показује да га прихвата чак и у оним ситуацијама када је његово понашање или постигнуће недовољно. Деца ће пре преузимати одговорност за учење ако верују да је учитељици заиста стало до њих, и ако учитељица верује да они заиста могу да науче.

Потреба за самопоштовањем и поштовањем
Самопоштовање се изражава кроз жељу за постигнућем, за овладавањем знањима и вештинама, за независношћу и слободом. Када се ова потреба задовољава, то води осећању самопоуздања, вредности, снаге, осећању да смо корисни. Осујећење ове потребе води осећању мање вредности, слабости и беспомоћности.
Потреба за компетенцијом
Дете жели да себе доживљава као компетентног, способног да научи и напредује, оно жели да стекне осећај да нешто зна и да уме. Ову потребу детета учитељица задовољава тако што му омогућава да себе доживи успешним у учењу и раду. Уколико се деца осећају несигурно или као незналице, она неће бити истрајна у изради задатака и учењу, или неће одговарати на питања учитељице.

Потреба за повезаношћу
Ова потреба се огледа у жељи детета да буде емоционално повезано са важним особама у његовом животу, а учитељица/васпитачица је осим родитеља, једна од најважнијих особа у животу детета. Учитељица потребу детета за повезаношћу задовољава тако што показује заинтересованост за активности и искустава детета и тако што му посвећује

време. Ову потребу учитељица задовољава и тако што охрабрује дете да прави своје изборе, радије него да користи притисак и контролу над његовим понашањем.

Деци понекад основне психолошке потребе за сигурношћу, припадањем и поштовањем нису задовољене, а она то не умеју да саопште. Важно је да учитељица уме да препозна такве ситуације и овој деци пружи психолошку подршку и омогући им да се у школи осећају сигурно, прихваћено и вољено. У наставку следи неколико начина на који се то може учинити.

→ **Како деци пружити психолошку подршку**

- Саопштите детету да је нормално када понекад осећа збуњеност, љутњу, немоћ или напор током рада и учења.
- Покушајте да слабо постигнуће или недисциплиновано понашање сагледате као проблем који треба решавати, а не мету критике.
- На часу физичког или приликом играња друштвених игара, ставите дете да стоји поред вас, држите га за руку и својим примером покажите осталој деци да вам је стало до тога да и оно учествује у тој игри.
- Деца која имају тешкоћа у учењу не треба да седе сама у клупи. Избегавајте да их распоређујете у последње клупе.
- У току часа, водите рачуна да се сваком детету бар једном обратите: питањем, похвалом, сугестијом.
- Немојте се концентрисати на проблеме детета ван школе. Помозите му да успе у школи.
- И последње, али свакако не најмање битно, покажите детету и физичким контактом да вам је стало до њега (помилујте га, загрлите га, нека седи поред вас док му прегледате задатак…).

Лична уверења ученика о узроцима успеха/неуспеха у учењу

Према теорији Бернарда Веинера (2000), сви ми покушавамо да разумемо своје понашање или понашање других. Објашњавамо их на различите начине, односно имамо своја уверења о узроцима тих понашања. То раде и деца, покушавајући да објасне зашто су у неким школским активностима успела или не.

Дете може да припише свој успех или неуспех у школи различитим разлозима: способностима, труду, расположењу, знању, срећи, јасноћи задатка, неправди, итд. Ти разлози, односно објашњења узрока успеха и неуспеха имају три димензије. То су:

- место узрока – *спољашње место* (налази се ван појединца) или *унутрашње место* (налази се унутар појединца);
- стабилност узрока – *променљиви узроци* или *стабилни узроци;*

- могућност контроле узрока – узроци које *можемо вољно да контролишемо* или узроци које *не можемо вољно да контролишемо*.

Све три димензије значајне су за дететово очекивање будућег успеха, за његово понашање и емоције, а тиме и за мотивацију, што се објашњава на следећи начин:

- Када дете припише успех *унутрашњим разлозима*, као што су труд и способности, оно осећа понос и доживљава пораст мотивације. Када дете припише неуспех унутрашњим разлозима, то води смањењу самопоштовања и самопоуздања.
- Када дете свој не/успех припише *стабилном* узроку, као што су способности или тежина предмета, оно обично очекује да ће исти не/успех и у будућности постизати.
- Када дете верује да *може да контролише ситуацију* тако што се више труди, то га води ка улагању већег напора, дужем истрајавању на учењу. Када дете верује да *не може да контролише ситауцију*, већ да исход зависи од среће или случајности, мање ће се трудити и лакше ће одустајати од задатка. Прва ситуација је повезана са осећањима поноса, стида или кривице. Ако дете не успе у нечему за шта верује да је могло да контролише, а пропустило је да то уради, може осећати бес, а ако успе – понос.

Погледајмо какве су разлике у мотивацији код оног детета које неуспех приписује недостатку способности и оног које неуспех приписује недостатку труда. У првој ситуацији, када дете неуспех припише *недостатку способности* и када је уверено да на своје способности нема никаквог утицаја, да се оне не могу мењати и развијати, пут уверења, мисли, осећања и поступака може на његову мотивацију деловати на следећи начин: неуспех (слаба оцена) → недостатак способности („Глуп сам”) → немогућност контроле („Не могу на то да утичем, то је непроменљиво стање”). Истовремено, дете осећа посрамљеност, не труди се даље, његова мотивације за даље учење пада, а постигнућа постају лоша, при чему за то не осећа одговорност, јер сматра да то не зависи од њега. Дакле, ако дете верује да нема способност за неки предмет, оно ће се вероватно понашати у складу с тим веровањем, чак иако су његове стварне способности просечне или натпросечне. Његова мотивација ће бити слаба, јер оно очекује неуспех.

С друге стране, када дете неуспех припише *недостатку труда* (на шта може да утиче), след мисли, осећања и поступака може да иде овим путем: „Нисам се потрудио”

→ „Могу на то да утичем” → „Одговоран сам за слабу оцену”. Дете осећа кривицу, учи више, што значи да је дошло до пораста његове мотивације, а самим тим и могућности за боља постигнућа. Дакле, дете које разлоге свог неуспеха види у недовољном труду, а не у способностима, има више мотивације да уложи напор у учење и поправи успех, као и дете које успех и неуспех објашњава способностима, али их сматра подложним промени и усавршавању.

Уколико учитељица такође верује да неуспех ученика лежи у снагама које нису под контролом детета, односно верује да су узрок неуспеха способности које су фиксиране и непроменљиве, те да на то нема утицаја, она неадекватно реагује наклоношћу, саосећањем и похваљује труд. Међутим, такави поступци нису подстицајни, јер дете не воде у зону наредног развоја, а с друге, стране, деца их лако тумаче као израз сажаљења и због тога се не осећају ни мало боље ни успешније. Ово наравно, не значи да вербални подстицаји немају вредност, већ да невербално понашање учитељице шаље одређене поруке, те похвала може бити протумачена као утешна награда. Због тога повратна информација коју учитељица даје ученику треба да покаже поверење у његове способности, а не само похвалу труда, јер га тиме подстиче да успех веже и за своје способности.

Јачање самопоштовања ученика

Најефикасније подстицање је оно које јача самопоштовање и самопоуздање ученика. Самопоштовање је одређено тиме колико смо успешни у испуњавању задатака или остваривању циљева за које сматрамо да су значајни, вредни. Деци је такође потребно да буду успешна у задацима које сматрају важним, а не у било којим задацима. Свако дете има потребу да себе доживљава као паметног, умешног, способног да научи и напредује, жели да стекне осећај да постоји нешто што зна и уме да уради. Да би могла да изграде самопоштовање, деца треба да приписују своје успехе својим способностима и учењу, а не срећи или посебној помоћи коју су добили. До највећег раста самопоштовања долази када ученици постану компетентни у областима које цене, што се односи и на успешност у социјалним вештинама и односима (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014). Важно је створити реалне прилике у којима ће ученици доживети успех, односно уверити се да се труд „исплати” (да се вреди потрудити), да је напредак могућ и да се способности могу усавршавати (Woolfolk, 2008).

→ **Како детету омогућити да доживи успех у учењу?**

- Препознајте напредак детета, ма колико се он чинио мали (на пример, ако је дете успело да самостално први пут уради један од пет понуђених задатака, то је успех).
- Направите такве задатке (или постављајте таква питања) на које свако дете може дати задовољавајући одговор.
- Дајте специфичне сугестије за напредак и наградите дете похвалом или бољом оценом (или на неки други начин за који знате да је за дете награда) када се напредак појави (на пример, ако дете не прави размак између речи, скрените му пажњу и дајте бољу оцену кад у томе успе, иако речи можда нису правилно написане).
- Не заборавите да позитивна слика о себи расте из успеха и вредновања од стране важних особа.

Пружите детету доказе о његовом напретку:

- вратите дете на оно што раније није знало и покажите му како је то сада лако;
- чувајте примере изузетно успешних дечјих радова, радове све деце окачите на пано;
- препознајте дечје усхићење када успе у неком задатку; реците му да сте поносни на њега;
- покажите детету колико се радујете што је успело у неком за њега тешком задатку.

Ако се на тренутак поново вратимо Ивану, Дуњи, Џавиду и Маји, можемо тему о утицају мотивације на школско учење сумирати тако што ћемо навести ситуације у којима ће мотивација детета за учење бити умањена или потпуно блокирана.

→ **Шта блокира мотивацију деце за учење?**

- Претешки задаци, неусклађени са претходним знањима и тренутним могућностима деце,
- осећања страха, угрожености или изолованости од других у школској учионици,
- неразумевање речи и појмова које треба прочитати, преписати, научити,
- задаци који наглашавају такмичење и међусобно поређење деце: у брзини, тачности, прихватању правила понашања,
- недостатак времена да се одговори на питање, препише са табле, прочита текст,
- уверење детета да за неку област нема способности и да је то стање непроменљиво.

4.1.3. Социјални чиниоци

Положај у групи вршњака у примеру четворо деце с којом смо се упознали на почетку овог поглавља веома је различит. Учитељица је била свесна да иако је Дуњин положај у одељењу веома пожељан, биће потребно радити на повезивању ове девојчице са осталом децом како не би због свог успеха у раду остала изопштена од целе групе.

Такође, учитељица је уочила да друга деца из одељења Мају, Џавида и Ивана избегавају или само толеришу, али да не желе да се друже, уче и играју са њима. У таквим околностима њихова мотивација за учење, самопоуздање, као и то како се осећају у школи бивало је све неповољније. Због свега овога учитељица је требало да примени све што је научила о томе који социјални фактори утичу на учење код деце, као и на који начин може укључити ове ученике у рад са другом децом с циљем да у интеракцији са вршњацима уче и постану део групе.

Учење се не дешава у социјалном вакууму. На учење утичу социјалне интеракције, међусобни односи и комуникација. Учење се може унапредити када дете има могућности да учествује у интеракцији и сарађује с другима на задацима. Средина учења која дозвољава социјалну интеракцију и поштује различитост, охрабрује флексибилно мишљење и социјалне компетенције. Позитивни социоафективни односи који обезбеђују стабилност, поверење и осећај да учитељица брине повећавају доживљај припадања и самопоштовања детета. Међусобна подршка може умањити утицаје који ометају оптимално учење, као што су недостатак вере у сопствене способности, очекивања негативних постигнућа и анксиозност (Lambert & McCombs, 1998).

Дакле, деца на часовима уче када средина у којој се налазе садржи позитивне међуљудске односе и интеракције, тј. када се дете осећа уваженим, поштованим и признатим, када има осећај припадања групи и осећај самопоштовања и када верује у себе. Како се може остварити средина за учење у којој владају позитивни социјални односи и интеракције? Један од начина да се то постигне је примена групног облика рада, као оруђа које омогућава ефикасније коришћење времена током наставног процеса и пружа веће могућности за индивидуализацију. Групни рад није „чаробни штапић" којим се могу решити сви проблеми у настави. Рад у малим групама је само једно средство, корисно за специфичне наставне циљеве, и посебно применљиво у изразито хетерогеним одељењима, где постоје велике разлике у предзнањима, способностима и познавању језика на коме се изводи настава.

Групни рад[1]

Групни рад се одређује као сарадднички (заједнички) рад ученика у групама чија величина сваком учеснику дозвољава учествовање у изради задатка – а то је оптимално

[1] Прирећено према Cohen, 1994.

четворо ученика. Од деце се очекује да раде на задатку без директне и непосредне, тренутне контроле и надгледања учитељице.

Прва битна одлика групног рада је пребацивање ауторитета учитељице, што значи да је деци допуштено да се сама „боре" са задатком и да при томе могу правити и грешке. Суштина пребацивања ауторитета је у томе да учитељица не буде једина одговорна за резултате и исход процеса учења, јер се тада деца увек и само њој обраћају, слушају искључиво њена упутства, а никада једни друге. Супротност пребацивању ауторитета је непосредна контрола, која подразумева да деца добијају задатак, а учитељица пажљиво посматра извођење и одмах исправља грешке које ученици направе. Међутим, пребацивање ауторитета не подразумева одсуство контроле: она постоји на крају процеса групног рада, у виду процене резултата групног рада од стране учитељице. Деца су одговорна како за делове задатка, тако и за коначни продукт.

Друга битна карактеристика групног рада је неопходност сарадње међу децом током израде задатка. Да би се сарадња остварила, један од важних предуслова које је потребно задовољити јесте осмишљавање посебног типа задатака за рад у малим групама. Задатак не би требало да има само једно тачно решење, јер тада сарадње неће ни бити: деца ће решење преписати од оног вршњака из групе који највише зна. Међутим, ако је задатак такав да његово решење није сасвим очигледно, они ће се током тражења решења нужно ослањати једни на друге, без обзира на своја предзнања и школски успех. Деца која раде у малим групама веома се труде да на најбољи начин ураде задатак због тога што им је стало до тога како ће другови из одељења проценити производ њиховог рада – не желе да у очима вршњака испадну смешни или незналице. Осим тога, свако дете више воли да учи када зна да је друговима допуштено да му понуде драгоцену помоћ у ситуацијама када се не сналази најбоље. Покренута сарадња међу децом ствара потребу да се од рада не одустаје: они не желе да оставе „на цедилу" своје другаре из групе тако што ће одлучити да више не учествују у заједничком раду.

Процес интеракције је занимљив деци која учествују у групном раду, јер непосредна и директна комуникација са другим члановима мале групе подразумева давање одговора на постављена питања и пажљиво слушање других. Ако посматрате децу која учествују у изради неког групног задатка, имаћете прилику да видите како она пажљиво прате шта други раде; дискутују и аргументују; објашњавају, дају критике и сугестије, сукобљавају се, доносе заједничке одлуке и све им је то јако привлачно, јер не личи на школу, већ на живот!

Групни рад је ефикасан метод за постизање одређених когнитивних и социјалних циљева учења. Веома је применљив као стратегија подстицања учења са разумевањем, решавања проблема и развијања способности вербалног изражавања. У социјалном смислу, групни рад може ојачати групне везе повећањем међусобног поверења и пријатељства. Осим тога, групни рад је стратегија која решава два уобичајена школска проблема која могу реметити дисциплину: краткотрајну пажњу и немотивисаност појединих ученика за праћење наставе.

Когнитивни и социјални циљеви групног рада

После излагања новог градива и илустрације како се нова знања могу примењивати, ученици би требало да вежбају то што су учили. Недостатак класичног типа вежбања – усменог преслишавања, јесте у следећем: док један ученик одговара на постављено питање, сви остали се досађују јер нису активно укључени у сам процес вежбања/преслишавања.

Групни рад може бити ефикаснији од традиционалних метода преслишавања, међутим, задатак који деца раде у малим групама не сме да се заснива на меморисању или механичком раду. Задаци у виду квиза су за групни рад неадекватни, из већ поменутог разлога: решење ће бити преписано од најбољег ученика. Уместо квиза замислите следеће задатке: интерпретирање литерарног одељка, анализа конфликтне ситуације из угла различитих сукобљених страна, израда плаката везаних за лекцију или делове лекције, израда **мапе ума** итд. Управо због тога што ови задаци немају само једно исправно решење, провоцирају међусобна неслагања и интелектуална сукобљавања међу децом и делују као моћна мотивациона средства која помажу учењу са разумевањем. Увиди и сугестије које чланови групе међусобно деле део су заједничког успеха. Деца доживљајвају аутентичан интелектуални понос када је продукт нешто више од онога што је свако понаособ могао да уради. Другачије речено, група је већа и јача него збир њених делова, „паметнија” него њени чланови понаособ.

Групни рад развија и јача вештине вербалног изражавања: деца боље уче језик и стичу вербалну флуентност ако језик користе у природнијем и смисленијем контексту који пружа непосредна интеракција. Ако сваки члан групе учествује у изради задатка, онда он мора да говори, објашњава и аргументује. При томе, ако се нејасно изразио, остали чланови групе ће му постављати питања, тако да нужно долази до развијања вербалних способности и учења језика.

Када је задатак довољно занимљив да држи пажњу, ученици са нижим постигнућима и они који су слабије мотивисани сами ће тражити помоћ од другова из групе. Деци која потичу из породица које нису у могућности да им помажу у учењу, као и деци којој матерњи језик није језик наставе, учешће у хетерогеним групама омогућава стицање више знања, јер могу добити помоћ од стране осталих ученика из групе који су успешнији и боље познају језик.

Када су у питању социјални циљеви групног рада, резултати истраживања показују да је последица заједничког рада на остварењу групних циљева развој позитивних међусобних осећања: формирају се пријатељске везе, поверење у друге и међусобни утицај. Слични су резултати студија кооперативног учења: ученици са искуством у групном раду више сарађују и више подржавају једни друге, него ученици који такво искуство немају. Током групног рада, деца (посебно она која припадају културно, односно етнички различитим групама) откривају међусобне сличности, што доприноси стварању међусобних веза.

Групни рад припрема ученике за преузимање улоге одраслог. Ако се деци дозволи да сама доносе одлуке (на пример о томе на који начин ће урадити задатак), она стичу осећај повећане контроле и уче како да, када одрасту, постану активни грађани. Извршавање задатака током групног рада учи децу оним стварима које ни многи одрасли не знају: како да партиципирају, уместо да доминирају. Учествовање у организованој дискусији, планирање и реализација задатка, као последице те дискусије такође припремају децу за преузимање улоге одраслих.

Иако је групни рад веома атрактиван и погодан из многих разлога о којима смо претходно говорили, у свакој малој групи се може активирати проблем статуса (положаја) појединих чланова.

Због чега се активирају статусни проблеми? Свака мала група нужно ствара сопствену хијерархију, у којој су чланови групе распоређени по висини положаја који у групи заузимају. То значи да су неки чланови групе активнији и утицајнији од других, и због тога их остали виде као компетентније или као вође групе. За ону децу која највише говоре, сматра се да дају најважнији допринос решењу и најбоље идеје. У пракси се ретко могу видети мале групе од четири члана, где је допринос решењу задатка сваког члана раван тачно једној четвртини, или где сваки члан говори тачно по једну четвртину предвиђеног времена.

У школској средини највиши положај у малим групама имају она деца која су „експерти” за неку област или поједини предмет, они који имају одличне оцене из свих предмета, или они који имају особине које њихови вршњаци веома цене – на пример добри спортисти. Низак положај најчешће имају нови ученици у једном одељењу, ученици са слабим оценама, стидљиви, мирни, тихи, повучени, несигурни или они који потичу из изразито социокултурно сиромашних средина.

Са статусним карактеристикама су уско повезана општа очекивања – очекивања која у односу на способности и успешност одређеног детета имају учитељица, друга деца, као и очекивања једног детета у односу на самог себе. Од детета које има висок положај више се очекује него од детета са ниским, а и оно само од себе више очекује. Због тога такво дете почиње са решавањем задатка одмах по његовом добијању. За разлику од њега, дете са ниским положајем, од кога се не очекује да дâ неки битан допринос заједничком раду, не говори много, или не говори уопште. Како време на раду одмиче, тако се чланови групе све чешће обраћају детету са високим положајем, и оно врло брзо постаје најутицајније у групи. По завршетку рада, то дете се од стране осталих опажа као оно које је највише допринело изради задатка.

Који тип понашања указује на низак положај ученика? Деца са ниским положајем немају приступ задатку: она понекад немају прилике ни да погледају упутства за задатак; физички су издвојена од остатка групе; не узимају учешћа у дискусији; остала деца игноришу њихове идеје, чак и онда када су те идеје добре. Оваква позиција у групи може довести до неадекватног понашања детета са ниским положајем (ометања рада других чланова групе), или их учитељица може нетачно проценити као пасивне и незаинтересоване. У суштини, дете није имало приступ задатку, или није успело да задобије пажњу осталих чланова групе.

Зашто би учитељица требало да брине због неједнаке интеракције у малим групама?

Прво, због тога што ће деца која мање учествују у интеракцији услед свог ниског положаја мање научити, за разлику од оних који више учествују. Разлике у положају не треба да буду узрок разлика у степену савладаности градива. Поред тога, потребно је да деца са различитим положајем науче да се једни према другима понашају као према вредним људским бићима, а не као према припадницима појединих група који се етикетирају као паметни или глупи, брзи или спори, они који имају или они који немају скупу школску опрему, мобилне телефоне итд.

Друго, ако се дозволи да статусне карактеристике несметано владају, интеракција између деце ће ојачати могуће предрасуде са којима су у школу дошли. На пример, ако

се деца ромске националности која потичу из изразито сиромашних породица константно опажају као мање успешна у групном раду, предрасуде о нижим интелектуалним способностима ромске популације ће се учврстити. Искорењивање предрасуда и стереотипа се не може постићи само држањем предавања, јер она не дају прилике ученицима за међусобно упознавање, па неће бити ни могућности супротстављања културним и другим предрасудама.

Групна интеракција даје могућност да се такве предрасуде искорене, али тада учитељица мора да учини много више од простог задавања задатка у малим групама. Потребно је да учитељица децу припреми за групни рад тако што ће им објаснити правила понашања током групог рада и објаснити им да су социјалне вештине неопходне да би успешно учествовали у групном раду (видети Прилог 1. Припрема ученика за групни рад). У томе ће најефикасније помоћи организовање специфичних вежби и игара (видети Прилог 2. Игре за подстицање сарадње међу ученицима).

Трећи разлог лежи у томе што је резултат групног рада квалитетнији ако су сви чланови мале групе имали прилику да у њему учествују. Као што је речено, понекад деца са ниским положајем дају добре идеје, али их остали игноришу, док се дешава да најдоминантнији имају лоше идеје које потом бивају прихваћене.

Неслагања у вези са решавањем задатка могу бити јака мотивациона средства за учење, зато што подстичу децу на размишљање и давање аргумената за сопствене ставове. Међутим, понекад поједина деца не знају како да изађу на крај са израженим неслагањима. Они могу почети да вређају друге, да се туку, или могу пожелети да напусте своју радну групу због доживљаја да су њихове идеје одбачене.

Дешава се да поједина деца друге отворено одбацују, изјављујући притом да са њима неће да раде. Међутим, постоји и невербално, индиректно одбацивање, на које указује говор тела – било који допринос појединог члана групе се игнорише, а сви остали у групи се једноставно понашају као да он није ту. Многа деца нису свесна тога да такве поруке шаљу гестовима, изразом лица или целокупним ставом тела. Зато се ученицима током рада може поставити следеће питање: „Погледајте се како седите и радите. Коју поруку шаљете другима говором тела?”

Подстицање сарадње међу ученицима

Искуства из конструктивног решавања сукоба могу се применити на непримерена понашања унутар малих група. Сукоб ескалира са јављањем оптуживања („Он је рекао да сам глуп", „Она ми је рекла да седим и ћутим" итд). Ако деца науче да такве оптужујуће поруке преведу на „Ја поруке", које искрено описују шта осећају у односу на туђе понашање или изјаве, то има велики утицај на смиривање сукоба (Гордон, 1994). На пример, ако ученица каже: „Када си ми рекао да је моја идеја глупа, осећала сам се као да нико из ове групе више никада неће хтети да чује шта ја хоћу да кажем", она је ја-поруком отворила врата даљој комуникацији и омогућила другоме да пажљивије објасни шта је хтео да каже. Посредовање учитељице у решавању конфликата у малој групи обезбеђивањем да се сукобљене стране међусобно чују и изразе своје потребе, доприноси „увежбавању" међусобног комуницирања на конструктиван начин, квалитетнијем бављењу групним задатком и међусобној сарадњи.

Поред тога, постоји низ других чиниоца који подстичу сарадњу током израде задатака у малим групама.

→ Шта подстиче сарадњу ?

- Постављање заједничког циља: успех групе на задатку треба да зависи од тога да ли су сви учествовали у његовом остварењу,
- награда: свест ученика о томе да ће по обављеном задатку сви у групи бити награђени заједничком наградом,
- чланови мале групе раде са заједничким материјалом (папир, боје…),
- успостављање групног идентитета: име групе, мото, песма, знак, начин међусобног поздрављања итд,
- тип задатка (проблемски задатак који даје шансу свима да учествују; задатак који нема једно једино тачно решење; задатак који се ослања на неке од важних потреба деце овог узраста – да рукују предметима, комуницирају, играју се – задатак који тражи примену различитих способности, а не само вербалних),
- припремљеност ученика за групни рад: осетљивост на туђе потребе и осећања, једнако учешће свих чланова мале групе и њихова равноправност; способност да се саслуша други, способност ученика да другоме објасни како да ради, а не да уради уместо њега,
- добро дефинисане и распоређене улоге ученика у оквиру групног рада, које омогућавају глатко функционисање групног рада и пребацују ауторитет учитељице ученицима.

Како унапредити положај ученика у малој групи?

Интеракција у групи и спречавање доминације појединих чланова групе може се поспешити увођењем правила као што су: „сви учествују у задатку", „сви помажу"; или давањем посебних улога за сваког ученика у групи (видети Прилог 3. Улоге ученика у

малој групи). Но, то још увек не значи да ће се променити и очекивања деце у погледу успешности. Деца са ниским положајем у групи могу постати активнија, али ће и даље она са високим положајем бити утицајнија, и од њих ће се више очекивати. Ево неких од ефикасних стратегија које могу побољшати општа очекивања у погледу успешности ученика са ниским положајем у групи.

Ученик са ниским положајем у групи као „експерт"

Да би ова стратегија функционисала, потребно је наћи област у којој је дете са ниским положајем изузетно успешно, за коју је „експерт". На пример, у једном одељењу, ученик шпанског порекла је требало да чланове своје групе научи песму на шпанском. Овај задатак му је пружио могућност не само да другима покаже оно у чему је добар већ и да буде у водећој улози „учитеља". Но и поред тога, деци је било потребно нагласити да је подучавање других посебна и важна вештина, како не би помислили да је подучавање певању песме исто што и певање песме.

Ученик са ниским положајем као „учитељ" ученика са високим положајем у групи

Задатак подучавања у овој ситуацији мора бити изазован, атрактиван и цењен од стране детета са високим положајем (на пример, конструкција модела аутомобила, решавање тродимензионалних слагалица итд.). Ово је изузетно моћна статегија, која детету са ниским положајем даје прилику не само да покаже своје способности већ и да управља понашањем детета са високим положајем. То је веома ретка могућност за било које дете које се налази на дну статусне хијерархије у одељењу. Међутим, та стратегија се никада не сме предузимати уколико није било времена да се дете са ниским положајем подробно упути у све вештине подучавања.

Јавна похвала ученика са ниским положајем у групи

Јавна похвала и процена, тј. јавно изражен став учитељице да ученик (са ниским положајем) има специфичне способности и вештине које су потребне за израду одређеног задатка, утичу на самопоуздање таквог ученика. Процену учитељице ће прихватити и друга деца, што значи да ће се очекивања у погледу успешности детета са ниским положајем променити и резултирати његовом повећаном активношћу и утицајем на друге чланове групе. Успех на једном задатку имаће трансфер на многе друге групне задатке. Да би јавна похвала била ефикасна, потребно је водити рачуна о томе да процене морају бити специфичне, односно да свој деци буде јасно да се односе

на поједине способности или вештине одређеног детета и морају се односити на способности/вештине које су релевантне за израду групног задатка.

Сумирајући значај социјалних фактора за учење, вратићемо се још једном Џавиду, Дуњи, Маји и Ивану. Између осталог, неопходно је да учитељица организује групни рад, да сваком детету периодично обезбеђује положај „експерта", да циљано похваљује специфичне вештине неопходне за допринос изради групног задатка, као и да пружа увремењену, кратку и персонализовану повратну информацију приликом вредновања заједничког резултата групног рада.

4.1.4. Индивидуалне разлике

Ученици се разликују по полу, узрасту, способностима, културном идентитету, претходним искуствима и знањима, социоекономском слоју из кога потичу, језику, националној припадности, породичном окружењу итд. Када дете осећа да учитељица његову различитост у односу на друге прихвата и поштује, ниво његове мотивације и постигнућа се повећава. Да би се индивидуалне разлике уважиле, потребно је прво препознати их, а потом у односу на њих прилагодити наставне поступке, садржаје и активности. Учитељица из нашег примера била је свесна неких од важних разлика које долазе до изражаја у њеном одељењу, а посебно разлика код четири ученика којима мора да посвети додатну пажњу.

У даљем тексту пажњу ћемо усмерити на разлике у социоекономском статусу (СЕС), разлике у интелектуалним способностима и културне разлике.

Разлике у социоекономском статусу

Лако уочљива разлика међу децом из наше приче јесте разлика у социоекономском статусу њихових породица. Између описано четворо деце, очигледно је да Џавид долази из породице са најнижим СЕС-ом.

СЕС је позиција у друштву, заснована на приходима, моћи, пореклу и друштвеном утицају. Зашто је разлика у СЕС-у важна када се говори о деци и школском учењу? Зато што постоји једна правилност: деца као што је Џавид, која припадају сиромашним друштвеним слојевима, најчешће (*не увек*) имају слабија школска постигнућа и обрнуто, она која долазе из виших слојева, као што је Дуња, имају боља постигнућа.

Овај феномен је познат као „социјална селективност школског неуспеха". Повезаност СЕС-а са постигнућима доказана је у многим истраживањима и може се тумачити на различите начине. Навешћемо неколико објашњења социјалне селективности школског неуспеха.

По једном тумачењу, оскудна предшколска искуства сиромашне деце са активностима које се вреднују у школи (читање, писање, бројање, цртање и сл.) утиче на ниска очекивања њиховог успеха код учитељице. Због тога се временом то на крају и догоди, а очекивања учитељице постају „самоиспуњавајућа пророчанства". Како се то дешава?

1. Учитељица од одређене деце очекује одређена специфична понашања и постигнућа. Од детета са нижим СЕС-ом, које нема искуства са књигама или говори граматички неправилно, учитељица има ниска очекивања – очекује слабије резултате.
2. Због тога што има различита очекивања, учитељица има другачије приступе према различитој деци. На пример, дете из сиромашне породице ређе прозива да одговара, даје му једноставне репродуктивне задатке, не подстиче га. За разлику од тога, дете из вишег СЕС-а има више прилике за одговарање, више подстицаја.
3. Такви поступци учитељице су порука детету каква понашања и постигнућа она очекује од њега, што онда повратно утиче на самопоуздање детета, његову мотивацију и ниво аспирације – оно почиње да верује да није способно за школско учење.
4. Ако се поступци учитељице понављају током времена, и ако се дете томе не опире, они ће обликовати понашања и постигнућа детета.
5. Временом, дечја постигнућа и понашања ће се све више усклађивати са оним што се првобитно од њега очекивало – да има ниска постигнућа, а предвиђање учитељице да од неког ученика „неће бити ништа", испуниће се (Brophy & Good, 1974).

По другим тумачењима, деца из нижих социоекономских слојева жртве су „научене беспомоћности" – почињу да верују да је успех у школи немогуће постићи, и да нема смисла трудити се. Научена беспомоћност представља уверење детета да разлози неуспеха леже ван њега самог, и да оно нема утицаја на свој сопствени живот. Научена беспомоћност делује на три нивоа. На мотивационом нивоу, деца која доживљавају поновљене неуспехе одустају од покушавања јер очекују само неуспех. На когнитивном нивоу, због тога што не уче и не покушавају, они заиста и не развијају

способности које би им дале могућност напредовања. На емотивном нивоу се развија депресивност, анксиозност и апатија. Када се једном успостави, научена беспомоћност се тешко мења, јер деца која неуспех виде у овом светлу ретко ће тражити помоћ, пошто верују да им нико и ништа не може помоћи. Деца из нижих социоекономских слојева, посебно она која су изложена дискриминацији, постају убеђена да је за њих тешко, па и немогуће да напредују у школи чак и уколико вредно уче. Поред тога, многи њихови другови или рођаци који припадају истом слоју већ су били неуспешни у школи, па то лични неуспех оправдава и чини га уобичајеним (Woolfolk, 2008).

Трећи тип објашњења се односи на припадност деце из нижих слојева „култури отпора". За њих успех у школи значи губљење сопственог идентитета и издају своје групе. Отпор деце ниског СЕС-а је разумљив, јер их због њихове различитости друга деца у одељењу често исмевају, избегавају или тек толеришу. Може се догодити да то што неки сиромашан ученик покушава да испуњава своје школске задатке и учи буде од стране остале деце у одељењу, али и од припадника сопствене групе (другова сличног СЕС-а) протумачено као покушај да се понаша као припадник „средње класе" или „богатија деца". То објашњење свакако је у вези са сниженим очекивањима учитељице, остале деце, па и самог ученика, када је у питању његово/њено школско постигнуће. Да би одржали идентитет и положај унутар своје групе, деца из нижих социоекономских слојева одбацују понашање које би их учинило успешним у школи – учење, сарадњу и комуникацију са учитељем, похађање наставе. Тај проблем може бити посебно изражен када породица ученика живи у стању вишегенерацијског сиромаштва, те када ученик никада није имао прилике да види да је неко из његовог окружења успео да образовањем унапреди свој социоекономски положај. У таквим околностима, дете заиста може поверовати да су поруке које се имплицитно преносе кроз образовање (од стране учитељица и деце), али и његове средине тачне, односно да „ учење није за њега" и сл. (ибид).

Последње објашњење односи се на теже прилагођавање школи деце из нижих слојева, посебно оне деце чији родитељи и породице немају могућности да им пруже подршку за учење, због тога што су и сами необразовани. Школа од свих ученика очекује и цени понашање, знања и вештине деце средње класе, која су то већ научила унутар својих породица. Истраживања указују на то да високообразовани родитељи који припадају средњем слоју, сходно свом образовању и времену које могу да издвоје, са својом децом више разговарају, објашњавају, помажу им да разумеју узроке и последице догађаја, планирају активности, усмеравају пажњу деце на решавање

проблема, пре него да им дају сама решења. То је сасвим очекивано јер су такви родитељи кроз своје образовање навикнути да објашњавају и излажу, размишљају о узрочно-последичним везама и да планирају и организују своје активности. Поред тога, деца из средњег слоја су припремљенија за школу јер су од раног узраста укључена у предшколско образовање, што не важи за већину деце која потичу из породица са ниским СЕС-ом (ибид).

Како уважити разлике у погледу социоекономског статуса породица деце у одељењу? Важно је не заборављати децу која имају мање предшколског знања стеченог у вртићима, мање подршке од родитеља, мање искустава са књигама и културним подстицајима. Треба им омогућити почетни успех, пре него тумачити њихову пасивност или спорије учење као недостатак мотивације који не може да се промени. Такву децу треба храбрити, дозвољавајући им да уче оним темпом који им одговара, не упоређујући их са вршњацима који су успешнији. Охрабрење ће бити онолико делотворно колико и лично уверење детета да је заиста напредовало.

Поред тога, деци која немају подршку за учење код куће (због тога што су њихови родитељи необразовани, што имају различите личне проблеме везане за здравље, обезбеђивање егзистенције итд.) треба дати подршку у школи. То се може урадити тако што се деци омогућава да део или цео домаћи задатак ураде у школи (на часу, после часова итд.), тако што се често проверава њихово разумевање садржаја градива, обезбеђују им се додатна објашњења уколико су им потребна, и сл. Уколико се ипак задају задаци за за рад код куће, такви задаци треба да су диференцирани – само они за које смо сигурни да ће моћи да их ураде без ичије помоћи. (У противном Џавид неће донети метар од папира за математику, маску за Нову годину, јастуче у облику срца за 8. март, умешено тесто за ликовно и римовану песмицу на тему Мој кућни љубимац за српски).

Када се оваква врста прилагођавања не чини, деца без породичне подршке за учење спорије напредују, несигурна су, немотивисана и деконцентрисана у сталној потрази за оним што им недостаје. Последице тога су слабије оцене, као и одбацивање од вршњака, које може бити посебно изражено када је ученик друге националности, вероисповести и има други матерњи језик. На тај начин она бивају неправедно кажњена (слабијом оценом) за оно за шта нису одговорна, а то је немогућност родитеља да својој деци пруже помоћ у учењу.

Разлике у интелектуалним способностима

Способност читања је један од најранијих индикатора дечјег постигнућа у школи, и она врло брзо постаје индекс опште интелигенције како за учитељице тако и за саму децу. У случају наших ђака првака, Дуња ће сасвим сигурно бити процењена као најпаметнија, док ће за Џавида неко вероватно имати песмистичне прогнозе које нису од помоћи, на пример: „Са њим ће бити проблема у школи…". Међутим, Џавид, Иван и Маја, имају другачије врсте интелектуалних способности у односу на Дуњу. Њена предност се састоји у томе што се способности које она поседује, високо цене у школи и са приличном вероватноћом предсказују њен будући успех као ученице. С друге стране, Џавид има способности које су корисне за решавање различитих практичних проблемских ситуација у свакодневном животу, Маја је музикална, а Иван уме да ствара различите конструкције на основу доброг просторног сагледавања. Због тога ће нас пре интересовати одговор на питање *каква* је интелигенција једног детета, од питања *колика* је интелигенција детета. У том смислу, за Мајину учитељицу није важно колики је Мајин ИQ, јер јој тај податак, сам по себи, не може ништа рећи о томе како да је научи да броји, да чита или пише. Учитељица зна да Маја има тешкоће у учењу, али на то гледа као на проблем који је повезан са подучавањем, и који она, као учитељица, треба да реши.

Идеја да postoje različite vrste intelektualnih sposobnosti koje dolaze do izražaja u različitim situacijama ili različitim aspektima jednog zadatka leži u osnovi teorije višestruke inteligencije Haurda Gardnera (1983). Према Гарднеру, постоји најмање осам типова интелигенције: 1) језичка, 2) музичка, 3) логичко-математичка, 4) просторна, 5) телесно-кинестетичка (односи се на кретање), 6) интерперсонална (односи се на разумевање других), 7) интраперсонална интелигенција (односи се на разумевање себе) и 8) природњачка (односи се на разумевање природе) (Vulfolk, Hjuz i Volkap, 2014). Руководећи се овом категоризацијом типова интелигенције, на основу онога што до сада знамо о наша четири ђака првака, могли бисмо рећи да Дуња има развијену језичку интелигенцију јер има развијене вештине читања и писања, воли разговоре и приче, као и просторну интелигенцију, јер добро сагледава перспективу (на то указују цртежи са балеринама). Иван има развијену просторну интелигенцију јер уме да сагледа предмете у простору, привлачи га конструктивно делање, али и логичко-математичку интелигенцију, која му такође помаже да логично повезује предмете и цртеже предмета. Маја има развијену музичку интелигенцију, јер уме да репродукује мелодије, привлачи је стварање музике и воли да пева; а Џавид има изразиту

интерперсоналну интелигенцију, која долази до изражаја у бирању улоге вође, организовању и преговарању са другима.

Дуњина језичка интелигенција и Иванова логичко-математичка биће лако препознате у школи, јер се везују за учење школских предмета. Међутим, просторна, музичка и интерперсонална интелигенција можда неће бити високо вредноване, па се неће ни стварати услови за учење садржаја где би ове способности дошле до изражаја. Сетите се, оне су се испољавале у предшколском узрасту и ваншколским активностима, када деца нису била на настави.

Гарднер не сматра да је једно дете ограничено и обележено samo jednom sposobnošću, te da ne može da razvija i ostale. Naprotiv, sva deca i odrasli imaju određeni nivo razvijenosti pojedinih inteligencija, ali se razlikuju prema određenom profilu inteligencije – jedinstvenoj kombinaciji jakih i slabijih vrsta inteligencije, što čini njihovu osobenost, jedinstvenost. Поред тога, интелигенције се више развијају него наслеђују, а различите културе су склоне неговању одређене врсте интелигенције (ибид).

Kako uvažiti razlike dece u intelektualnim sposobnostima? Prema Gardneru, znaci razvijenosti određene vrste inteligencije se mogu vrlo rano otkriti. Zadatak učiteljice je da ih uoči i da obezbedi uslove da se one razvijaju, kreirajući zadatke koji će angažovati više različitih sposobnosti. Posebno treba obratiti pažnju na jake strane i interesovanja deteta, iako one u školi ne važe za visokovrednovane akademske oblasti, kao što su matematika i maternji jezik. Na taj način druge posebne inteligencije neće biti zanemarne, već će se učeniku pružiti mogućnost da razvija sve svoje potencijale. Nastavni proces koji deci omogućava da koriste svoje posebne inteligencije doprinosi i njihovom samopouzdanju. Vešta učiteljica može učeniku da pruži priliku da iskaže svoja interesovanja u različitim oblastima. Kada učenik uvidi da je u nečemu dobar, pa čak i da za to dobija priznanje od drugih učenika i učiteljice, njegovo samopouzdanje jača, što može dovesti do toga da se on više angažuje i u oblastima u kojima je ranije bio manje uspešan (Златковић, 2014).

Културне разлике

U našim školama zastupljena su i deca pripadnici etničkih i verskih manjina (Romi, Mađari, Slovaci, Rusini i drugi, odnosno katolici, protestanti, muslimani). **Kultura** kojoj pripadaju, odnosno način života, ponašanje, tradicija, običaji i vrednosti mogu biti veoma različiti od onog što poznaju deca pripadnici većinskog društva (pri tom, pripadnost određenoj

kulturi ne određuje ponašnje u apsolutnom smislu, već samo čini da određeni tip ponašanja i načina života bude *verovatniji*). Kultura iz koje dete potiče oblikuje kognitivni razvoj određujući šta će i kako dete naučiti o svetu: od načina vođenja konverzacije do onoga što se smatra uglađenim ponašanjem ili inteligentnim rezonovanjem. Zbog toga je za razumevanje ponašanja jednog deteta važno posedovati i informacije o osobenostima njegovog kulturnog identiteta. Nažalost, o manjinskim kulturama većinski narodi uglavnom imaju oskudne ili netačne predstave. To potiče otuda što vidljivi znaci jedne kulture, kao nošnje ili svadbeni običaji, reprezentuju samo mali deo kulturnih razlika. Mnoge razlike su ispod površine, implicitne, jer „kultura je kao ledeni breg: trećina je vidljiva, ostalo je skriveno i nepoznato" (Woolfolk, 2008).

Особености културног идентитета је важно поштовати зато што култура „боји" садржаје ваншколских знања и дечје свакодневно, животно искуство, а настава треба да се наслања на та знања и искуства, тј. да их допуњује и систематизује. Као што смо претходно рекли, повезивање подучавања са свакодневним искуствима деце чини наставу животном и занимљивом, омогућава учитељици да боље упозна своје ученике, а деци олакшава учење и разумевање школског градива (на пример, где је Дуња гледала балерине, коју врсту музике Маја највише воли да слуша, ко је Ивана научио да вози бицикл, како Џавид успева да добије хлеб на вересију?).

Ukoliko se elementi kulturnog identiteta (jezik, običaji, istorija, vrednosti), makar u minimalnoj meri, ne ugrađuju u nastavni proces, deca manjinskih grupa postaju posebna jedino po tome što im nedostaje određeni broj atributa koji se pripisuju deci većinske populacije, a njihova životna iskustva i znanja postaju deo paralelnog života koji postoji isključivo van škole. U takvoj situaciji, dete ostaje bez kolorita i posebnosti.

Uvažavanje kulturnih razlika počinje upoznavanjem druge kulture. Poznato je da nijedna knjiga koja predstavlja neki narod i njegovu kulturu ne može tako ubedljivo da nam dočara njene osobenosti kao što može upoznavanje konkretne porodice ili jednog deteta u njegovom životnom i porodičnom okruženju. Važno je i zanimljivo o deci znati sasvim jednostavne stvari: šta rade posle škole, koje su njihove igre, šta jedu, gde se snabdevaju, kako pomažu roditeljima.

Kako će deca znati da učiteljica poštuje njihovo poreklo i kulturu? Deca će to osetiti ako od njih traži da pričaju o svojim običajima (na primer o onima vezanim za proslave praznika, rođenja dece, svadbe); ako se trudi da brzo zapamti njihova imena i da ih pravilno izgovora, ako ih oslovaljava po imenu; ako nauči neke reči njihovog jezika i koristi ih; ako ih zamoli da oni druge nauče da pevaju njihove tradicionalne pesme, ako ih motiviše da drugu decu nauče

da igraju njihove tradicionalne igre, i ako dečje svakodnevno životno iskustvo što češće unosi u nastavni proces.

4. 2. Пример превођења инклузивних принципа у инклузивну праксу у школској средини

Након што је размотрила све важне факторе који утичу на учење њених ученика, учитељица се суочила са низом отворених питања везаних за разлоге који су довели до тога да деца не напредују.

Учитељица је и даље имала много питања у вези са Иваном, Мајом, Џавидом и Дуњом, много дилема о томе како да се према њима понаша. Зашто Иван, иако тако лепо ради домаће задатке, одбија да ради задатке на часу, зашто и даље током наставе устаје и говори ружне речи другој деци? Са страхом се питала шта да ради ако опет буде „излетео" из учионице? Зашто Џавид не доноси уџбенике и делује као да је не разуме кад му нешто објашњава? Зашто Дуња стално црта балерине и све је мање активна, иако је очигледно да има више предзнања од остале деце у одељењу? Шта треба да ради када се Маја љуља напред-назад и стално понавља исте речи и слогове за другом децом, исте песмице? Како да оцењује Мају и Џавида – поредећи их са постигнућима друге деце, или у односу на њих саме? Да ли ће се остала деца осећати оштећеном ако их буде оцењивала на другачији начин? Можда то није праведно према другој деци, која више знају?

Учитељица је увиђала да је неопходно да боље упозна четворо деце о којима је размишљала, и о којима је имала бројна питања и дилеме, како би њиховим различитостима могла што боље да прилагођава наставу. Били су јој потребни свеобухватни, исцрпни подаци о томе у каквим условима живе, шта их интересује, шта воле, како проводе време после школе, да ли им неко помаже у школском учењу, у којим им је све областима потребна њена подршка – да их стимулише, подстиче, укључује, активира.

Повежите
У Поглављу 3 на страни..., говорили смо о томе какви треба да буду подаци које прикупљамо за израду *педагошког профила*.

4.2.1. Прикупљање података о ученицима

Да би дошла до потпуних података о деци, учитељица је разговарала са ово четворо ученика, са васпитачицом код које су Иван, Маја и Дуња ишли током припремног предшколског програма (ППП), са школским психологом, са Дуњиним оцем, са Мајином мамом и са Ивановим родитељима. Џавидови родитељи нису дошли кад их је позвала на индивидуални разговор, па је одлучила да његову породицу посети код куће.

Ево шта је у разговору са свима њима сазнала.

Иванови родитељи се труде да му изађу у сусрет сваки пут кад он то зажели, што је последица великих здравствених проблема које је Иван имао као беба. Наиме, након само месец дана од рођења, Иван је имао операцију на мозгу, за коју су лекари родитељима рекли да има крајње неизвесне последице. Након тога, Иванови родитељи су са великом бригом и страхом пратили његов даљи развој, ишчекујући да ли ће проходати, проговорити..., а то је и разлог што га нису уписали у вртић. Осећали су већу сигурност да Иван буде код куће и да се о њему брине мајка, која није радила. Када је кренуо у обавезни ППП, често је изостајао, јер су родитељи и на најмањи знак прехладе одлучивали да треба да остане код куће. Због тога Иван није имао другаре ни у вртићу, а ни у комшилуку, па није имао прилике да стекне социјална искуства из заједничке игре и дружења са другом децом.

До поласка у школу Иван је лепо порастао и није било никавих сметњи у његовом физичком развоју. Пошто није ишао у вртић, а ретко и у ППП, родитељи су га за школу припремали сами. Много времена су проводили бавећи се својим сином и научили су га да чита и пише, да броји до 20. Иван зна велики број прича и бајки, које уме и да преприча. Свакога дана, кад се врати из школе, они му помажу да уради домаће задатке, прегледају његове школске свеске, и пакују уџбенике и прибор за наредни дан. Затим се игра или у дворишту, или са омиљеним лего коцкама у кући. Ивановим родитељима је најпре његово здравље, а надају се да ће се његове социјалне вештине и односи са вршњацима у школи некако временом успоставити.

Маја живи са мајком и дедом, њени родитељи су се одавно развели, а отац живи у другом граду. Када није била у вртићу, већину времена је проводила са дедом, јер њена мама често ради у другој смени у ресторану где је запослена као куварица. Прве речи је изговорила са три године, а проговорила је у четвртој години. Учитељица је у разговору са васпитачицом, Мајином мајком и школским психологом сазнала да Маја има сметње које припадају аутистичном спектру. У вртић је пошла са пет година и редовно је похађала и ППП. Не зна ниједно слово, не воли да црта и тешко јој је да оловку правилно држи. Радује се причама у слици – има једну књигу коју много пута на

дан држи у рукама и прелистава бесконачно. Омиљени цртани филм, иначе намењен узрасту до четврте године, Телетабиси, Маја мора да одгледа пре одласка на спавање – јер је то једна врста ритуала који тада обавља. Њена мама је одавно приметила да Маја воли песмице и да има слуха, па јој често пушта музику и учи је да пева. Зато Маја зна пуно дечијих песмица и воли да опонаша певачице које јој мама показује преко рачунара. Изгледа да Мају највише фасцинирају музички инструменти, о чему је васпитачица већ говорила и Мајиној мајци. Када се врати из школе, ако је мама на послу, деда јој пушта песме са рачунара за које зна да их Маја воли. Деда не може пуно да јој помогне око учења и домаћих задатака, тако да она обично чека да дође мама, коју не сачека увек, пошто се она касно враћа са посла.

Џавид живи са родитељима, баком и четворо млађе браће и сестара у ромском насељу на периферији града. Време углавном проводи у игри у насељу, или тако што помаже баки око млађе деце. Џавид није никада ишао у вртић. Иако је уписан у ППП, није га похађао, јер је предшколска установа врло далеко од приградског насеља у коме живи и немају новца за аутобуску карту. Његови родитељи немају завршену основну школу и незапослени су, зарађују тако што продају старе ствари на пијаци. У њиховој кућици нема ни једне играчке, књиге или сликовнице, нема радног стола за писање домаћих задатака и мирног кутка за учење. Када се врати из школе, иако има тек седам година, обавља породичне и кућне обавезе. У њиховој кући нема текуће воде ни купатила, па често иде до чесме да донесе воде, или у продавницу, да од локалног продавца добије хлеб на вересију. Родитељима и баки је велика помоћ око млађе деце, нарочито и због тога што уме да нахрани, пресвуче, утеши и игра се са најмлађим братом Самиром.

Дуња такође живи са родитељима и у вртић иде од своје треће године, а родитељи су недавно почели да је воде и на часове енглеског језика, који великом брзином и с лакоћом савладава. Научила је да чита и пише са пет година. Има мноштво дечјих књига и сликовница. Воли да црта и вешто приказује људске фигуре у различитим покретима и односима – децу у парку, одрасле у кафићу, своју породицу код куће. Отац је често води да гледа дечје позоришне представе и филмове, након чега разговарају о томе што су гледали. Гледала је и једну балетску представу, па отуда и њени цртежи балерина. Дуња родитељима поставља сасвим неочекивана и врло зрела питања о односима међу људима, вредновању људских поступака и другим темама које по комплесности увелико надмашују ниво типичних седмогодишњака. Сама измишља

маштовите приче о бајковитим бићима, далеким планетама и чаробним биљкама које ће људима на Земљи донети добро и искоренити зло и ратове. Њен речник је изузетно богат, уме да се игра речима и има смисао за хумор. Њена мама бележи ове приче и тако настаје мала збирка једне сасвим несвакидашње дечје прозе. Дуња има две најбоље другарице из школе са којима је ишла и у вртић, оне станују у комшилуку, тако да се са њима често дружи и после наставе у школи. Тата је води и у парк, а тамо има још доста деце из краја која се заједно играју.

4.2.2. Планирање и спровођење мера прилагођавања

На основу прикупљених података, учитељица је јасно могла да дефинише индивидуалне разлике између Ивана, Маје, Џавида и Дуње. Они одрастају у веома различитим животним околностима – породичним и социоекономским. Немају исту припремљеност за школу и немају исту подршку за учење код куће. Разликују се и по интересовањима, способностима, животним искуствима и ваншколским знањима, као и по националној припадности и културном идентитету.

Учитељица је након исцрпног прикупљања података из различитих извора у сарадњи са школским психологом, одлучила да за Џавида, Мају, Ивана и Дуњу изради педагошке профиле. На основу педагошких профила за свако од четворо деце осмислила је планове прилагођавања, потребне ради отклањања препрека за њихово учење и социјалну партиципацију.

ИВАН

Социјалне вештине и учење (подстицање мотивације за учење) одабране су као приоритене области за које је Ивану потребна додатна подршка.

Повежите
У Поглављу 3 (стр...) наведене су *области* у којима се деци даје додатна подршка, а на страни ....говори се о *прилагођавању метода, материјала и учила*.

Мере прилагођавања које је учитељица испланирала за Ивана, обухватиле су прилагођавање метода и материјала рада, конкретно прилагођавање предавања новог градива, задатака и правила понашања (похвале одређених понашања, игнорисање неодговарајућег понашања).

Очекивани исход је да на крају првог полугођа Иван поштује правила понашања да седи на свом месту за време часа, да се не шета, да пажљиво слуша и не прекида друге када говоре, да подигне руку када жели нешто да каже или пита и да се држи теме часа. Да се према свим вршњацима понаша на начин који их неће

реметити током рада на часовима и да успостави другарски однос
са најмање једним вршњаком из одељења.

Како је учитељица спроводила мере прилагођавања?

На првом месту, како би осигурала Иванову физичку безбедност, учитељица га је ставила да седи близу катедре како би могла стално да прати његово понашање. Своју катедру је преместила ближе вратима учионице како би предупредила да Иван истрчава из учионице.

Затим је желела да успостави однос са Иваном, да стекне његово поверење. Већину упутстава које је на часовима давала другој деци учитељица би поновила тако што би му пришла и обратила се само њему. Није очекивала да ће се његово понашање тренутно променити, планирала је на дуже стазе. Била је стрпљива, осетљива, пажљиво га је слушала, била је праведна и доследна. Иваново ремећење рада друге деце и неукљученост у наставу доживљавала је као проблем који треба да решава, а не појаву коју ће критиковати.

Учитељица је затим Ивана учила **социјалне вештине:** како да скрене пажњу на одговарајући начин, да говори тоном који је адекватан за одређену социјалну ситуацију, како да слуша вршњаке и показује интересовање за њихове активности, како да се извини кад је неопходно, да прихвати критику и исправи грешку без љутње.

Следећи корак био је рад на укључивању Ивана у групу вршњака и њиховом прихватању Ивана. За то је било потребно да Иван научи како да се опходи према другој деци и како да се понаша на часовима. У том циљу, учитељица је спроводила различите стратегије. Саопштила је Ивану да очекује да он поштује правила понашања као и друга деца и да ће му она у томе помоћи. Награђивала је свако његово одговарајуће понашање и одмах га хвалила за добро урађене задатке на часовима. Понекад је игнорисала његове мање испаде (добацивање другој деци), а када га је критиковала због тога што је реметио рад друге деце, то је чинила насамо. Питала га је зашто мисли да га је позвала на разговор, како треба да се понаша у одређеној ситуацији и шта ће учинити следећи пут. Говорила му је о последицама његовог понашања – да друга деца не воле када им смета при учењу или квари игру, па неће ни да се друже са њим. Месец дана пред крај полугодишта понудила је Ивану један договор: ако га не опомене због понашања у наредна три дана, може сам да одлучи где би и с ким из одељења би желео да седи у клупи. Учитељица је и иначе често мењала

места где ученици седе, да би деца осетила разлике, променила пара и боље се упознавала.

Своје сазнање о Ивановом интересовању и вештини да прави разне предмете од лего коцкица учитељица је искористила за подстицање његове мотивације за учење у школи на следећи начин**.** Један од часова из предмета Свет око нас био је посвећен омиљеним играма и играчкама деце. Тада је Иван донео своје лего коцкице. Учитељица му је постављала питања о томе које моделе лего коцкица има, како их прави, зашто му се допадају, од кога их је добио и на крају га замолила да деци покаже како се прави модел свемирске летелице. Затим је учитељица на часу математике дозволила Ивану да користи лего коцкице за бројање, сабирање, одузимање, објашњавање релација (веће – мање, горе – доле, и сл.). Ова активност је подстицала Иваново мишљење, као и његову мотивацију, па је он заинтересовано пратио ток часа и упутства учитељице за задатке. Оно што му је било познато, блиско и важно (лего коцкице) могао је да повезује са задацима из математике у којима је требало да се броји, сабира и одузима, објашњавају релације.

Истовремено, учитељица је приметила како Џавид жељно гледа лего коцкице и замолила Ивана да га научи како да направи летелицу. Лего коцке су и за Џавида биле изузетан мотивациони материјал, који га је подстицао и да мисли (на пример, да наведе сличности и разлике између различитих коцкица, да их разврстава у категорије према боји, величини, облику) и да учи нове речи српског језика (да именује боје, делове летелица, релације итд.). Оба дечака су врло уживала у овим активностима, које су имале позитивне ефекте на њихово мишљење, мотивацију и социјалне односе, доприносећи самим тим и позитивним емоцијама – ведрини и радозналости.

Укључивање Ивана у социјалне активности и прихватање правила понашања током наставе, захтевало је и рад са другом децом из одељења. Учитељица је објаснила деци да све оно што Иван ради и говори није зато што он није добар дечак, већ зато што није као они био у вртићу и тако могао да научи да реагује у различитим ситуацијама. Подсетила их је на ситуације када је неко од њих реаговао као и Иван (у школи или код куће), као и на то да ће Иван научити постепено да се другачије понаша. Рекла је деци да она могу да му помогну да му у школи буде пријатно и лепо, тако што ће га прихватити и помоћи му. Личним примером је потврђивала свој став.

Уз сагласност Иванових родитеља, објаснила је родитељима друге деце из одељења његову ситуацију и позвала их да се ставе на место Иванових родитеља. Они су разумели ситуацију и прихватили да буду подршка при решавању проблема Ивановог

прилагођавања на школска правила, тако што ће са својом децом разговарати о прихватању разлика у понашању, свих ученика, па и Ивана. С друге стране, замолила је Иванове родитеље да повремено позивају неког од другова из одељења код њих кући, после наставе. Они су то такође прихватили и спремно дочекали Џавида када је први пут дошао код њих у посету, поносни што је њихов син у школи стекао свог првог другара.

Свакодневни рад у који су били укључени Иванови родитељи, вршњаци, њихови родитељи и школски психолог дао је резултате. Крајем првог полугодишта Иван више није ометао другу децу, није се шетао по учионици током часова, није им говорио ружне речи и отимао прибор. Прихватио је учитељицу, учествовао у активностима и радио задатке на часовима, учећи и проширујући своја претходна знања. Осим са Џавидом, постепено је почео да се на одморима дружи и са осталим дечацима из одељења.

ЏАВИД

Комуникација и услови за учење одабране су као приоритене области за које је Џавиду потребна додатна подршка. Било је јасно да је неопходно да се отклоне препреке у комуникацији, јер је Џавидов матерњи језик ромски, као и да му се обезбеде услови за учење у школи, јер како смо видели, није имао могућности за учење код куће.

Мере прилагођавања које је учитељица испланирала за Џавида обухватиле су прилагођавање метода рада (учење корак по корак, рад у пару, групни рад) и прилагођавање задатака (давањем додатног времена за завршавање, поједностављивањем сложених упутстава, скраћивањем задатака и поделом рада на мање делове).

Очекивани исход је да на крају првог полугођа Џавид на српском језику уме да именује основне боје; релације (веће – мање, горе – доле, између, лево – десно, у, на, поред), бројеве до 10; да преписује двосложне речи; да уме да чита речи од три слова и реченице са три речи (на пример: Миш има сир, Лав је цар, Коњ је брз, Аца је сео, Јова има џеп). Исходи за математику били су одређени као сабирање и одузимање бројева до 10 на конкретном материјалу, као и записивање задатака уз помоћ.

Како је учитељица спроводила мере прилагођавања?

На првом месту, како би осигурала да Џавид у школи има једнаке могућности за учење као и друга деца, учитељица је у договору са директором и стручном службом и уз сагласност Џавидових родитеља, укључила Џавида у продужени боравак, а

бесплатне уџбенике је добио преко школе. У сарадњи са локалном невладином организацијом обезбедила му је школску торбу, свеске и прибор (који су остајали у школи), а преко Црвеног крста обућу и одећу (али је и резервну преобуку задржала у свом ормару). Од Интерресорне комисије затражила је и обезбедила бесплатан аутобуски превоз од приградског ромског насеља у коме Џавид живи до школе и бесплатан оброк.

Са Џавидом је учитељица радила током допунске наставе три пута седмично и пратила колико се и како осамостаљује, шта му је тешко да разуме. Да би умањила комуникацијске препреке и да би са дечаком остварила ближи контакт, питала га је да је научи како се на ромском језику каже добар дан, оловка, ципеле, ћути, слушај, јабука, друг... Повремено је током наставе користила речи на ромском језику које је научила, што је деци било занимљиво, па су и сама временом научила да се Џавиду обраћају на његовом матерњем језику. Учитељица која ради у боравку, у сарадњи са Џавидовом учитељицом, ангажовала се на томе да Џавиду омогући да интензивније учи српски језик и добија додатну подршку за српски језик (да словарицу окачи на видно место, да му чита приче и проверава колико је разумео), као и да учествује у различитим активностима и играма са другом децом, кроз које би обогаћивао своје познавање српског језика и стекао пријатеље.

Током редовне наставе, учитељица је подстицала Џавидову мотивацију тако што му је давала задатке прилагођене његовим предзнањима, оне за које је претпостављала да ће их успешано урадити. Да би га охрабрила у изради школских задатка, она му је помагала тако што би започела у свесци оно што треба да се напише или нацрта, а он је настављао сам. Јавне похвале за добро урађене задатке и постепено напредовање у почетном описмењавању подстицали су га да учи даље. Мотивисало га је и то што је учитељица показивала да верује у његове способности и постављала му циљеве које је могао да достигне. Понекад му је било јако тешко да пише и свеске других ученика изгледале су много лепше и уредније. У тим ситуацијама учитељица га је храбрила речима „Хајде, знам да ти то можеш, само настави". Да би га активирала током увођења нове лекције, учитељица је користила одређене стратегије.

- Приближавала је ново и непознато повезивањем са оним што зна и разуме – на пример рачунску операцију одузимања је повезивала са новцем и плаћањем: кад отац заради на пијаци паре, колико мора да издвоји за храну, а колико му остаје итд.
- Уколико Џавид не би одговарао на питање, она би га преформулисала – на пример, када није разумео значење појма *одузети*, уместо тога рекла би „узми" или „вади"; уместо *сабери* "стави".
- Често је проверавала да ли је разумео шта се од њега тражи, шта је циљ задатка, често је понављала упутства за задатке, а затим тражила да понови својим речима шта треба да уради.

Повежите
У овом поглављу, у оквиру теме о социјалним чиниоцима учења, говорили смо о томе к*ако унапредити положај ученика у малој групи* (стр...). Исти поступци важе и за унапређивање положаја једног ученика у одељењу.

Паралелно са прилагођавањем задатака и градива, учитељица је радила на прихватању Џавида од стане других ученика. Подстицала их је да му помажу у изради задатака, да се друже за време одмора, да се радују кад научи ново слово. Међутим, било је потребно и да Џавидов социјални положај у одељењу буде виши – стећи ће га тако што ће га друга деца опажати не само као некога коме они дају помоћ већ и као друга који је паметан, способан и зна нешто што они не знају.

Због тога је учитељица је размишљала о томе како да креира ситуацију у којој ће Џавид подучавати друго дете, показати своја ваншколска искуства и знања из области које други немају. Посетивши га у породици, видела је да уме и да пресвуче млађег брата, да га успава, пева му успаванку. Учитељица је то упамтила и када се указала погодна прилика искористила је ово сазнање на часовима из Света око нас (у вези са темом о одрастању и развоју деце од рођења надаље).

Учитељица је искористила прилику током боравка на рекреативној настави, сетивши се да Џавид уме да упали ватру у шпорету (у њиховој кући ложило се и кувало на шпорету на дрва). Замолила га је да јој помогне да направе логорску ватру, што је за сву децу био атрактиван и узбудљив задатак, а онда да на ватри свима испече јабуке које су сачували од ужине добијене тог дана.

Затим, у другој ситуацији, на часовима Света око нас, док су разговарали о томе како деца помажу својим укућанима, Џавид је добио највећи аплауз када је испричао како има малог брата кога чува, води напоље и засмејава правећи смешна лица.

У трећој прилици, учитељица је Џавида током индивидуалних часова допунске наставе, научила како да прави једноставну оригами фигурицу (жабицу) од папира, коју иначе деца обожавају. Касније, на часовима ликовног, поред њега је ставила

Александра, најбољег ученика у одељењу, а Џавидов задатак био је да покаже Александру како да направи жабицу од хартије. Будући да је то претходно са учитељицом добро увежбао, са лакоћом је урадио овај задатак. Прављење фигурица од папира је деци такође било врло занимљив задатак, и они су почели да гледају Џавида „другима очима". После овог часа, Александар је позвао Џавида да иду заједно на велики одмор, а касније га је и Дуња, увек заинтересована за нове ствари, замолила да је научи како се то ради... Тако је учитељица постепено стварала код друге деце увид у Џавидове способности и знања, због чега су она почела да га цене и прихватају као равноправног другара у учењу и игри. Истовремено, Џавид је почео да осећа сигурност и самопоуздање у односу са другарима, слично ономе како се осећао у игри са друговима у насељу.

Желећи да успостави трајну сарадњу са Џавидовом породицом, учитељица је на крају првог полугодишта, заједно са директором школе, поново посетила Џавидову породицу у њиховом дому. На поклон су однели школски прибор за Џавида и гардеробу за све петоро деце, набављену преко Црвеног крста. Учитељица је понела Џавидове свеске и успешно урађене радове, похвалила његово брзо учење, однос са другом децом и изразила очекивање да ће и у наредном полугођу Џавид наставити да брзо напредује и редовно похађа наставу. Његови родитељи су били поносни на свог сина и дуго су памтили ову посету. У следећем полугођу, када их је учитељица позвала на дан Отворених врата, дошла је Џавидова мајка. Учитељица ју је понудила кафом и тако јој показала да има времена за њу и да жели да јој разговор буде пријатан. Похвалила је Џавидово редовно долажење у школу, истакла напредовање у свим предметима и рекла да верује да ће Џавид бити одличан ученик и догодине. Истакла је све погодности од образовања које он може имати у будућем животу, подршку образовног система за ученике ромске националне мањине у виду мера афирмативне акције, као и своју спремност да се ангажује да је Џавид у будућности добије.

Мере прилагођавања које је учитељица применила у раду са Џавидом, као и рад са другом децом из одељења и успостављање сарадње са његовим родитељима, дале су резултате. Почетком другог полугођа Џавид је знао сва слова и почео да пише кратке реченице. Његов фонд речи се полако повећавао и заволео је своју учитељицу, јер је осећао колико она брине за њега, био је срећан сваки пут када би га похвалила, погледала или помиловала по глави. Осећао је да јој је стало до њега и то га мотивисало да се и надаље труди и ради најбоље што може.

МАЈА

Приоритене области за Мају су одређене као области социјалних вештина, учења и комуникације. Учитељица није имала претходног искуства у раду са децом са сметњама из аутистичног спектра. Да би савладала своју несигурност и бојазан колико ће успешна бити у раду са Мајом, учитељица је решила да се што боље припреми и информише о томе како да Маји омогући што успешније учење и социјалну партиципацију. Стога је учитељица прочитала низ приручника у којима су дата упутства за рад са децом са аутизмом, претраживала је Интернет и налазила занимљиве и поучне материјале који су јој давали идеје за даљи рад. Потражила је и мишљење искуснијих колегиница и других стручњака из своје и других школа, који су већ радили са ученицима са сметњама из спектра аутизма.

Мере прилагођавања које је учитељица испланирала за Мају, обухватиле су прилагођавање предавања (коришћење различитих визуелних средстава; ангажовање више чула; коришћење адекватног материјала за учење), задатака и правила понашања.

Очекивани исход је био да на крају првог полугођа Маја усвоји дневне рутине у школи, редослед активности током боравка у школи и одељењу, као и поштовање једноставних правила у комуникацији са другима (вршњацима и одраслима). Очекивана постигнућа из области учења била су: познавање слова, повезивање слике и слова, именовање предмета и бића на сликама, именовање бројева, бројање до 5 и уназад.

Како је учитељица спроводила мере прилагођавања?

У области комуникације, за Мају је било карактеристично да никада не тражи нешто за себе, да не изражава своје жеље и потребе (осим када су у питању биле музичке активности), па се учитељица трудила да сама погоди шта је то што јој је потребно и што жели. Врло брзо је увидела да Мајину потребу да се осећа сигурно треба да задовољава на посебан начин, који ће њој бити прилагођен. Тако на пример, знајући да су Маји веома важна правила на основу којих се дешавају активности у школи и устаљени редослед, учитељица је сличицама представила и онда објаснила Маји редослед радњи у школи (припрема за час, мали одмор, следећи час, прање руку, ужина, велики одмор, следећи час итд.). Учитељица је такође најављивала почетак рада и крај рада на часу, а ако би требало да се нешто промени у уобичајеној рутини, онда јој је то унапред најављивила и упозоравала на предстојећу промену. Маја је имала и стално исто место у учионици где оставља своје ствари и исто место где седи. На паноу изнад клупе где Маја седи окачила је цртеж Телетабиса који може да се спушта наниже,

како се ближи крај радног дана – на тај начин Маја може да се оријентише у времену. Ови поступци су је умиривали и чинили да се осећа сигурном, јер је за њу било важно да ствари теку увек истим редоследом и да може да се оријентише шта ће се и када догађати.

С друге стране, знајући да Мају узнемиравају и плаше изненадне промене, и да се због тога понекад тихо расплаче, учитељица је у учионици направила кутак у који Маја може да се повуче када се узнемири. То се дешавало ако би дошло до одступања од редовног режима рада на часовима или током групног рада. Учитељица је спонтано једном таквом приликом, тихо пришла Маји и загрлила је, што је њој пријало и умирило је. Касније су и друга деца научила да то раде и тако утеше своју другарицу. Када би се дешавало да Маја почне да се љуља напред-назад док седи на столици, учитељица је такође знала да она то ради јер јој доноси сигурност. Понекад би је благо опоменула или јој само ставила руку на раме, али више пута није реаговала јер је разумевала смисао ових радњи за девојчицу.

Маја је социјалне вештине учила као и све друге школске вештине. За то је учитељица користила јасне и увек исте визуелне знакове и кратке вербалне поруке. Учила је Мају како да препозна туђа осећања или своја осећања, и како да се понаша у одређеним ситуацијама. Зато су јој веома користили кратки описи важних социјалних ситуација из којих је Маја могла да учи како се други понашају и како она треба да одговори на понашање других. То није увек било једноставно, посебно и зато што Маја није могла да усвоји да није увек добро да каже све што мисли или осећа, јер тако налажу правила социјално адекватног понашања – Маја није умела да слаже.

Успостављање социјалних односа између Маје и вршњака из одељења били су посебан изазов за учитељицу. Деци понекад није било јасно зашто се Маја понаша на одређени начин и зашто не разуме када одбијају да се играју шуге или друге игре које она иницира. Збуњивало их је и понекад им сметало што стално пева исте песмице и што стално тражи да се слуша музика. Учитељица им је објаснила да Маја на други начин разуме шта други осећају, то јест да разлози због којих деца могу бити љута или тужна, њој често нису јасни, али да то не значи да она „намерно жели да их нервира". Деца су временом прихватила Мајино понашање, а када би она инсистирала на нечему, једноставно би јој рекли „Мајо, сада хоћемо да се играмо друге игре" или слично томе.

Установљавању добрих односа са другом децом допринело је и то што је учитељица учила децу да цене сваки Мајин напредак и да јој помажу. Учитељица је мотивисала Мају не поредећи је са другом децом. „Пчелица" или „цветић" које је учитељица

стављала на Мајине задатке нису је мотивисале, али јесте загрљај од учитељице или пуштање музике на крају часа као награда и похвала што је успешно радила и извршавала задатке на часу. Друга деца су то прихватила и радовала се сваком њеном успеху и аплаузом су награђивала сваки добро урађен задатак, јер су разумели да јој је подршка потребнија него другима. Узајамно помагање је постало правило рада у учионици, посебно и зато што је учитељица примењивала групни облик рада, за чије је функционисање ово правило било од кључног значаја. Деца су се дивила томе како Маја уме да понови сваку мелодују без грешке, а била су и поносна што су од све деце у школи, једино они имали другарицу која „никада не лаже". Формирала се и група деце која је била посебно мотивисана да јој помаже тамо где су умели да јој помогну. Тако на пример, Дуња је врло брзо схватила да Маји јако значи када је позове телефоном и подсети је шта има за домаћи задатак, или да треба да спакује прибор за ликовно за сутрашњи час. Тако је Дуња, у сусрету са дететом које је било толико различито од ње саме, стекла прилику да учи нешто потпуно ново – да помаже и брине за своју нову другарицу.

Да би Маја што успешније могла да прати наставу, учитељица јој се обраћала кратким и јасним реченицама. Да би јој објаснила да упутства која даје целом одељењу важе и за њу, у свакој ситуацији јој се посебно обраћала: „Мајо треба да саслушаш ово што ћу рећи, јер је то задатак који и ти треба да урадиш". Када је Маја одговарала на неко питање, учитељица јој је давала подршку у виду потпитања. Када Маја нешто не би савладала, учитељица се враћала на претходно градиво, и корак по корак радила ново.

Због изражене потребе да стално буде у покрету и смањене пажње, Маја би се брзо заморила током рада на школским задацима. Зато јој је учитељица дозвољавала да за време часа устане, да прошета. Понекад је тражила од Маје да јој помаже – да оде до библиотекарке да донесе неку књигу, да оде код теткице по креду, да покажи свеску другој учитељици. На тај начин Маја је упознавала и друге запослене у школи и учила како да са њима ступа у контакт, а понекад када би јој било потребно да се мало издвоји, могла је у библиотеци да се смести у посебно намештеном кутку са јастуцима и да ту проведе неко време прелиставајући омиљене сликовнице.

Мајино интересовање за музику и дечје песмице учитељица је искористила за учење слова. На клупу су заједно лепиле свако ново слово које су учили у школи, тако да је на Мајиној клупи на крају периода описмењавања стајало свих 30 слова азбуке. Маја је до краја сваког часа на коме су учили ново слово, имала задатак да се сети неке песме која

почиње на то слово или неких речи из песама које зна. Уколико то није успевала, учитељица је имала увек спреман CD са новом песмом. Поред Маје, на оваквим часовима су уживала и друга деца. Мајина различитост није била сметња за учење друге деце, напротив, прилагођавање осмишљено за Мају, доприносило је мотивисаности и учењу све деце у одељењу.

Песма Љубивоја Ршумовића „Десет љутих гусара" била је посебно згодна и за учење бројева и одузимање до 10. Учитељица је и на друге начине прилагођавала рад Маји: давала јој је више времена да уради задатак, постављала јасна, кратка питања, индивидуално давала упутства Маји. Цртеже Телетабиса је искористила како би Мају подстакла да боји и решава задатке из математике у наставним листићима за први разред.

Мере прилагођавања које је учитељица применила у раду са Мајом дале су резултате. Почетком другог полугођа Маја је постала прихваћенија од вршњака у одељењу, научила је да поштује основна правила у школи и дневни ритам, укључивала се повремено у игру са вршњацима и једноставну комуникацију са другим запосленима у школи. Маја је до краја полугођа препознавала већину слова, умела је да напише краће реченице од три речи написане штампаним словима ћирилице и да их прочита; да сабере на конкретном материјалу до 10 и запише цифрама, да одузима до 5 самостално без помоћи учитељице.

ДУЊА

За Дуњу, као приоритена области је одређена област учења – подстицање мотивације. Очекивани исход је био да Дуња до краја полугођа са интересовањем прати све школске предмете и да даље развија своје језичке способности и интересовања за ликовно изражвање.

Мере прилагођавања су обухватиле коришћење учења путем открића и искуственог учења, рад у групама и прилагођавање задатака. Како је учитељица спроводила мере прилагођавања?

Учитељица је Дуњи почела постепено да задаје сложеније задатке, са циљем да проширује и продубљује њена знања. Из српског језика давала јој је да довршава започете приче. Подстицала је њену креативност задавањем изазовних тема за писање, као што су „Да имам чаробну моћ...", „Сан", или „Како је Дега сликао балерине" (сликарство овог француског сликара било је за Дуњу неоткривена ризница).

Комбиновала је садржаје, па је Дуња могла да на часовима српског илуструје бајке које су друга деца препричавала, а које је она давно прочитала.

Док је учитељица другу децу учила како се решавају бројевни изрази, за Дуњу је за часове математике (где је већ овладала сабирањем и одузимањем до 20), припремала задатке са бројевним изразима са две операције, логичке задатке и текстуалне задатке. Из Света око нас, Дуња је добијала мале пројектне задатке у којима је требало цртежом и текстом да представи различита занимања, како људи изражавају емоције, да упореди и истакне на које се све начине животиње крећу.

Мере прилагођавања су биле успешне, па је Дуња врло брзо поново постала активна и са уживањем учествовала у раду током наставе.

Већ погађате, филм који смо гледали има срећан крај. Можда ће неко од вас помислити да се овакве ситуације дешавају само у причама и филмовима. На вашој машти остаје да овај филм развијате даље, да претпостављате шта се све дешавало током даљег школовања главних јунака. Са каквим успехом су завршили четврти разред, јесу ли сви завршили основну школу, средњу школу, да ли су уписали факултет и који, чиме су се бавили касније у животу...

Свако од нас има могућност да као наставак овог филма изабере „јад“ или „чудо“. Можда ће у животу бити лепше, иако не нужно и лакше, ако изаберемо чудо, а у контексту инклузивног образовања то се односи на све позитивне промене које настају као последица пружања додатне подршке. Нико не може да претпостави колико далеко може ићи развој и напредовање деце када добијају подршку, али кад је нема, јад је вероватнији исход.

У овом уџбенику бирамо чудо и видимо да је Иван постао конструктор авиона, да је Маја пијанисткиња, да је Давид лекар (пропустили смо да вам прикажемо секвенцу када лекар Самиру који се гуши од астме даје инјекцију и гушење престаје ... Давид је тада решио да ће једног дана постати лекар), да је Дуња одабрала да се бави научним истраживањима у друштвеним наукама... Њих четворо видимо као одрасле особе које везује пријатељство стечено у школи. То је њихово највеће богатство, које им је учитељица помогла да развију у време када су били њени ученици.

А шта је било са учитељицом? За учитељицу је највећи поклон за њен труд и посвећен рад био случајан сусрет са Мајом, Давидом Дуњом и Иваном много година касније, када су јој се обратили питањем: „Учитељице, да ли нас се сећате?”

Најкраћи сажетак свега што смо преходно рекли гласи: „свако дете је прича за себе”. Оно што је подстицајано за једно дете не мора да буде за друго. Деца која се сврставају у одређену исту „категорију” такође могу да се значајно међусобно разликују. Тако на пример, неће свако дете које нема жељу ни потребу да се у одређеном тренутку свог развоја дружи са другом децом (као што је то Иван) бити дете са аутизмом (та одлика карактерише децу са аутизмом), а с друге стране, нека деца са аутизмом ће бити ипак заинтересована за игре са другом децом (као што је то Маја). Није свако дете које

припада ромској националној мањини дете које не зна српски језик (као Џавид), нити је свако ромско дете сиромашно и без подршке за учење. Али је за свако дете важно да се његове способности и учење везују за његова интересовања и претходна знања.

Инклузивно образовање је процес у коме се целокупни образовни систем *реконструише*, што значи да се образовне установе мењају и постају другачије него што су некада биле. Реконструкција се односи на много различитих аспеката образовања, као што су показали претходни примери, а првенствено се ослања на нове компетенције и нови професионални идентитет учитеља. Професија учитеља постала је професија „без граница" – они не могу детету и родитељима да кажу – то није мој посао! На то их не обавезује само закон, већ и лични етички и професионални интегритет.

Али учитељи и учитељице не могу ни да све раде сами, због тога су њихове **компетенције** за комуникацију и сарадњу посебно важне. Решавајући тешке и нејасне ситуације у пракси, они морају да трагају за одговорима, постављају питања, ослањају се на знање искуснијих колега и експертизу других стручњака запослених у образовању. Они треба да сарађују са свим главним актерима у образовном процесу, укључујући и нове професије (улоге) у образовању (педагошки и персонални асистент). Један од кључних актера су родитељи и породица ученика, о чему говоримо у наредном поглављу.

Погледајте и прочитајте

- Ken Robinson: *How to escape education's death valley*. (Како избећи образовну долину смрти).. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley?language=en
- Rosie King: *How autism freed me to be myself*. (Како ме је аутизам ослободио да остварим себе) https://www.ted.com/talks/rosie_king_how_autism_freed_me_to_be_myself
- Ken Robinson: *Changing education paradigms.* (Мењање парадигми у образовању).. http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- Howard Gardner: *Beyond Wit and Grit*. (Иза интелекта и истрајности).. http://howardgardner.com/videos/
- Веналаинен Р., Јеротијевић, М. (2010). *Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом.* Београд: Република Србија. Министарство просвете.

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Како се дефинише приступ учењу и настави усмерен на ученика?

Приступ учењу и настави усмерен на ученика се дефинише као модел који повезује *фокус на појединачног ученика* – његово порекло, искуства, таленте, интересовања, способности и потребе, са *фокусом на учење и наставу* – када и како се учи, односно каква треба да буде наставна пракса која обезбеђује највише нивое мотивације, учења и постигнућа свих ученика. Ученик се посматра као целина коју чине његово мишљење, мотивација, осећања, социјални односи и индивидуалне особености. Креирање услова за учење подразумева уважавање значаја удруженог деловања когнитивних, емоционалних, мотивационих и социјалних фактора, као и индивидуалних разлика.

Који услови треба да буду обезбеђени да би деца учила током наставе?
Да би се обезбедило да деца уче током наставе, неопходно је да садржај који уче за њих буде смислен и релевантан; да су активно ангажована у креирању свог знања и разумевања, тј. да повезују ново са старим знањима и искуствима; да су оријентисани ка циљу; и да преузимају одговорност за исходе свог учења. Учење је најуспешније када је оно вољни процес конструисања значења на основу нових информација и претходног искуства.

Како учитељица ствара услове за подстицање мишљења детета током наставе?
Мишљење се развија кроз успостављање веза међу појмовима, активирање сложених интелектуалних процеса као што су анализа, синтеза, издвајање битног од небитног, закључивање, апстраховање и генерализација. Дете не може само (самостално) да активира ове сложене интелектуалне процесе. Зато је успостављање сарадње (интеракције) између учитељице и детета нужан услов трајног и квалитетног школског учења.

У чему је значај повезивања свакодневних и научних појмова за наставу и учење?
Свакодневни појмови (практична знања, лично животно искуство детета) чине основу за развој научних појмова (садржај школског градива). Ослањање наставе на искуства и предзнања деце једна је од чворних тачака у организацији наставног процеса, поред излагања градива кроз систем појмова, чији се односи деци објашњавају, и развијања мишљења детета помоћу задатака у зони наредног развоја детета. Повезивање школског градива са свакодневним, ваншколским искуствима деце, чини наставу животном и занимљивом, а деци олакшава учење и разумевање онога што уче.

Како емоције утичу на мотивацију и школско учење?
Позитивне емоције и стања, као што је радозналост, смиреност, ведрина, неоптерећеност бригама и страховима, генерално оснажују мотивацију и олакшавају учење, као и умерена анксиозност и умерена фрустрација. Интензивне негативне емоције и стања, као што су јака анксиозност, паника, бес, несигурност, мисли о лошим постигнућима и неуспеху, страх од казне, од подсмеха и приписивања стигматизирајућих атрибута од стране вршњака смањују мотивацију, ометају учење и доприносе лошим постигнућима.

Како циљеви учења утичу на мотивацију?
Циљеви учења мотивишу ученике на активност по принципу превазилажења несклада између оног „где смо сада" и „где желимо да будемо". Уколико су циљеви специфични, јасни, прилагођено тешки и остварив у ближој будућности, они утичу на повећавање мотивације. Супротно од тога, уопштен и нејасан циљ вероватно ће слабије мотивационо деловати.

Како (не)задовољеност потреба ученика утиче на мотивацију?
Мотивација ученика за учење може да се очекује тек када су задовољене његове физиолошке потребе и психолошке потребе за сигурношћу, за припадањем, за поштовањем и самопоштовањем. Уколико учитељица нема осетљивост за актуелне незадовољене потребе ученика, може се очекивати да ученици пренебрегну захтеве везане за учење, односно да се њихова мотивација смањи.

Како уверења ученика о узроцима успеха/неуспеха у учењу утичу на мотивацију?
Када ученик неуспех у учењу припише *недостатку способности* и када је уверен да његове способности не могу да се развијају, осећа посрамљеност, не труди се и његова мотивације за даље учење слаби. Тако његова постигнућа постају лошија, при чему ученик за то не осећа одговорност, јер сматра да не може утицати на ситуацију у којој се налази. С друге стране, када ученик неуспех припише *недостатку труда* (на шта може да утиче), осећа кривицу, труди се и учи више, што значи да је дошло до пораста његове мотивације, а самим тим и могућности за боља постигнућа.

Како јачање самопоштовања ученика утиче на мотивацију?
Када су ученици успешни у испуњавању задатака или остваривању циљева које сматрају значајним и када своје успехе приписују својим способностима и труду, а не срећи или посебној помоћи коју су добили, то јача њихово самопоштовање које подстиче мотивацију за даље учење. Због тога је важно створити реалне прилике у којима ће ученици доживети успех, односно уверити се да се труд „исплати" (да се вреди потрудити), да је напредак могућ и да се способности могу усавршавати.

Како социјални фактори утичу на учење?
На учење утичу социјалне интеракције, међусобни односи и комуникација. Учење се може унапредити када ученик има могућности да учествује у интеракцији и сарађује са другима на задацима. Средина учења која дозвољава социјалну интеракцију и поштује различитост охрабрује флексибилно мишљење и социјалне компетенције. Позитивни социоафективни односи који обезбеђују стабилност, поверење и осећај да учитељица брине, повећавају доживљавај припадања и самопоштовања ученика. Утицаје који ометају оптимално учење, као што су недостатак вере у сопствене способности, очекивања негативних постигнућа и анксиозност може умањити међусобна подршка.

Шта је групни рад и које су његове битне карактеристике?
Групни рад се одређује као сарадднички рад ученика у групама чија величина сваком учеснику дозвољава учествовање у изради задатка. Од ученика се очекује да раде на задатку без директне и непосредне, тренутне контроле и надгледања учитељице. Прва битна одлика групног рада је пребацивање ауторитета учитељице, што значи да је ученицима допуштено да се сами „боре" са задатком и преузимају одговорност за резултате свог рада. Друга битна карактеристика групног рада је неопходност међусобне сарадње међу ученицима током израде задатка, који не би требало да има само једно тачно решење, јер тада сарадње неће ни бити: ученици ће решење преписати од оног вршњака из групе који највише зна. Задатак треба да буде такав да његово решење није сасвим очигледно, јер ће се у том случају током тражења решења ученици нужно ослањати једни на друге, без обзира на њихова предзнања и школски успех.

Које су предности примене групног рада?
Групни рад је ефикасан метод за постизање одређених когнитивних и социјалних циљева учења. У *когнитивном смислу*, применљив је као стратегија подстицања учења

са разумевањем, решавања проблема и развијања способности вербалног изражавања, што је посебно значајно за децу из породица које нису у могућности да им помажу у учењу, као и децу којој матерњи језик није језик наставе. У *социјалном смислу*, групни рад може ојачати групне везе повећањем међусобног поверења и пријатељства, посебно између деце која припадају културно, односно етнички различитим групама, јер она кроз заједнички рад откривају међусобне сличности. Осим тога, групни рад решава два уобичајена школска проблема која могу реметити дисциплину: краткотрајну пажњу и немотивисаност појединих ученика за праћење наставе.

Који су основни проблеми који се могу јавити током групног рада?

1) У свакој малог групи могу се да појаве проблеми статуса (положаја) појединих чланова групе. Свака мала група нужно ствара сопствену хијерархију, у којој су чланови групе распоређени по висини положаја који у групи заузимају. 2) Са статусним карактеристикама су уско повезана *општа очекивања* – очекивања која у односу на способности и успешност одређеног ученика имају учитељи, други ученици, као и очекивања једног ученика у односу на самог себе. Од ученика који има висок положај више се очекује него од ученика са ниским положајем, а и он сам од себе више очекује. 3) Појединi ученици не знају како да изађу на крај са израженим неслагањима током рада у малој групи – вређају друге, физички их нападају или желе да напусте своју групу због доживљаја да су њихове идеје одбачене. Дешава се да појединi ученици отворено одбацују друге, изјављујући при том да са њима неће да раде.

Које су последице неједнаког положаја и неједнаке интеракције ученика у малим групама?

1) Ученици који мање учествују у интеракцији услед свог ниског положаја, мање ће учити, за разлику од оних који су више учествовали. 2) Ако се дозволи да статусне карактеристике несметано владају, интеракција међу ученицима ће ојачати могуће предрасуде ученика према другим ученицима, па је због тога неопходно да учитељица децу припреми за групни рад коришћењем специфичних игара и вежби. 3) Резултат групног рада квалитетнији је ако су сви чланови мале групе имали прилику да у њему учествују – понекад ученици са ниским положајем дају добре идеје, али их остали игноришу, док се дешава да најдоминантнији имају лоше идеје које потом бивају прихваћене.

Шта подстиче сарадњу ученика током рада у малим групама?

Сарадњу подстиче заједнички циљ рада, заједничка награда, заједнички материјал, успостављање групног идентитета, проблемски задатак који нема једно једино тачно решење, припремљеност ученика за групни рад, улоге ученика у оквиру групног рада, које омогућавају глатко функционисање групног рада и пребацују ауторитет учитељице на ученике.

Како учитељица може да поправи низак положај ученика у малој групи?

Интеракција у групи и превенција доминације појединих чланова може се поспешити увођењем одређених правила и давањем посебних улога за сваког ученика у групи. Потребно је променити и очекивања ученика у погледу успешности, а у том циљу могу се користити стратегије за повећање општих очекивања у погледу успешности ученика са ниским положајем у групи.

Како се објашњава повезност СЕС-а и школских постигнућа?

Та повезаност се објашњава на следеће начине: 1) Оскудна предшколска искуства сиромашне деце са различитим активностима које се вреднују у школи утичу на *ниска очекивања њиховог успеха код учитељице.* Она не верује да таква деца могу да остварују добре резултате у школи, па очекивања учитељице постају „самоиспуњавајућа пророчанства" јер се на крају тако и догоди. 2) Деца из нижих СЕС слојева су *жртве научене беспомоћности* – почињу да верују да је успех у школи немогуће постићи, па зашто би се и трудили. 3) Деца из нижих СЕС слојева могу припадати *култури отпора.* За њих успех у школи значи губљење сопственог идентитета и издају своје групе. 4) Деца из нижих СЕС се теже прилагођавају школи, јер школа од свих очекује и вреднује онакво понашање и вештине какви су код деце средње класе, која су их научила унутар својих породица. Поред тога, деца из средњег слоја су припремљенија за школу јер су од раног узраста укључена у предшколско образовање, што не важи за већину деце која потичу из породица са ниским СЕС-ом.

Која идеја лежи у основи теорије вишеструке интелигенције и које су њене импликације за наставу и учење?

У основи теорије вишеструке интелигенције лежи идеја да постоје различите врсте интелектуалних способности које долазе до изражаја у различитим ситуацијама или различитим аспектима једног. Задатак учитеља је да уочи *профил* интелигенције детета и обезбеди услове да се оне развијају, креирајући задатке који ће ангажовати више различитих способности. Наставни процес који деци омогућава да користе своје посебне интелигенције доприноси и њиховом самопоуздању, а то може довести до тога да се она више ангажују и у областима у којима су раније била мање успешна.

Због чега је важно уважавати разлике у културном иденитету ученика?

Особености културног идентитета је важно поштовати због тога што култура „боји" садржаје ваншколских знања и дечје свакодневно, животно искуство, а настава треба да се наслања на та знања и искуства, да их допуњује и систематизује. Уколико се елементи културног идентитета (језик, обичаји, музика) макар у минималној мери не уграђују у наставни процес, деца мањинских група постају посебна једино по томе што им недостаје одређени број атрибута који се приписују деци већинске популације, а њихова животна искуства и знања постају део паралелног живота који постоји искључиво ван школе.

Речник појмова

Анксиозност – емоционално стање које одликује осећање страха, јављање негативних мисли о могућем неуспеху, као и телесних реакција какве су знојење дланова, узнемиреност у стомаку и убрзан рад срца. Током учења, анксиозност коју ученик осећа скреће његову пажњу са садржаја, ученик постаје преокупиран сопственом нервозом и очекивањем лошег исхода. То води пропуштању важних чињеница у градиву, немогућности да разликује битно од небитног, расипању мисли и пажње на случајне аспекте ситуације. Током одговарања, ученици преплављени анксиозношћу се „замрзну и забораве" , тј. покажу мање него што у ствари реално знају (Woolfalk, 2008).

Култура – укупан скуп знакова којима чланови датог друштва препознају једни друге, и који их разликују од људи који не припадају том друштву. Скуп дистинктивних духовних, материјалних, интелектуалних и емоционалних образаца неког друштва или групе људи, заједно са њиховом уметношћу, књижевношћу, животним стиловима,

начинима заједничког живота, системима вредности, традицијом и веровањем. Деловање културе се може препознати у вредносном систему једне културне групе, начину подизања деце, васпитању и образовању, обичајима, схватању фер односа/правде/правичности, схватању пријатељства итд. (Росандић, Мацура-Миловановић, Михајловић, Бабић, 2006).

Културне разлике – припадници различитих култура се могу разликовати по томе како њихови припадници разликују добро од лошег, како организују односе у породици, а како односе између жена и мушкараца; како размењују информације, како распоређују друштвену моћ и ко њоме располаже, како реагују на друге културе, каква је улога религије у друштвеном животу (Росандић, Мацура-Миловановић, Михајловић, Бабић, 2006).

Компетенције учитеља – појам који означава вештине, знања и ставове учитеља. На пример, када се каже да учитељ „има компетенције за сарадњу", то значи да поседује вештине ефикасног комуницирања, да поседује знања, на пример о томе шта кочи и шта подржава сарадњу, и има позитивне ставове према свим родитељима својих ученика.

Мапа ума – графичка техника којом се приказују идеје и појмови, шематски опис састављен од речи, слика, бројева и симбола који представљају значење одређених идеја и појмова који се представљају. Могу да се користе за сваки аспект живота у коме ће унапређено учење и јасније мишљење допринети постигнућима.[2]

Социјалне вештине – понашања која користимо да бисмо делотоворно учествовали у комуникацији и интеракцији. Укључују контакт очима, поздрављање другог по имену, скретање пажње на одговарајући начин, говор тоном који је прихватљив и адекватан за одређену социјалну ситуацију, иницирање разговора, одговарање на питања, слушање других и показивање интересовања за туђе активности, дељење са другима оно што се има (књиге, играчке, ужина), прихватање критике и исправљање грешке без љутње; да се каже хвала и молим, да се извини кад је неопходно (Westwood, 2002).

Спољашња мотивација – учење је подстакнуто, односно ученик мотивисан последицама учења које са садржајима који се усвајају немају никакве непосредне везе. На пример, ученик је мотивисан наградом коју ће добити од родитеља за одличан успех. Награда (на пример бицикл) нема никаве везе са градивом које је он учио, зато се таква мотивација зове спољања или екстринзична. Код ове врсте мотивације, трајност памћења је мања (брже се заборавља оно што је научено), може да постоји доживљај присиле, непривлачности онога што се учи, а сам квалитет наученог је слабији – знање је површније, слабије међусобно повезано, теже применљиво у новим ситуацијама.

Унутрашња мотивација – учење је подстакнутно самим садржајем који се усваја, тада је мотив продубљивање знања, боље повезивање са другима знањима. Када је учење подстакнуто унутрашњом мотивациојм садржај се дуже памти, постоји доживљај задовољства током учења, а само знање је дубље, темељније међусобно повезано и лакше применљиво.

[2] http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/

Зона наредног развоја – посебна врста заједничких активности детета и одраслог у којима је учешће детета и одраслог комплементарно: одрасли допуњује, довршава, осмишљава, другим речима уклапа се у прави час и на адекватан начин у активности детета за које је оно аутономно мотивисано, али није у стању да их самостално изведе. Главни задатак школе је подстицање психичких процеса који још не постоје код детета, али који се могу појавити уколико су обезбеђени адекватни услови учења – а то је рад у зони наредног развоја детета (Игњатовић-Савић, 1990).

Поглавље

5

САРАДЊА И ЕФИКАСНА КОМУНИКАЦИЈА СА РОДИТЕЉИМА И ПОРОДИЦОМ УЧЕНИКА

Преглед поглавља

5.1. Значај сарадње са родитељима/породицом ученика

5.2. Родитељи/породица ученика као сарадници учитељице

5.3. Шта чини сарадњу са родитељима/породицом?

5.4. Принципи успостављања сарадње са родитељима/породицом

5.5. Уверења учитељице која унапређују сарадњу

5.6. Специфичности положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка

5.7. Нова улога родитеља у остваривању права деце на образовање

5.8. Сарадња са родитељима/породицама с којима је теже успоставити контакт

Прочитајте

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Речник појмова

У овом поглављу нагласак је на томе да учитељица и родитељи/породица ученика треба да буду сарадници, партнери у процесу школовања деце. У настојању да оствари ту сарадњу на најбољи начин, учитељица мора да има у виду да се породице разликују по свом саставу, по ставовима, уверењима и вредностима које имају у односу на образовање деце. Учитељица треба да буде вична томе да препозна кључне особе из породица са којима ће сарађивати. Потом, важно је да зна како да комуницира с родитељима/породицом и како да их информише о детету. Биће речи и о томе како учитељица успоставља сарадњу са родитељима/породицом, као и каква уверења учитељице погодују развијању сарадње. Затим ће бити речи о специфичностима положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка, као и о новој улози родитеља у остваривању права деце на образовање. Посебна пажња је на крају посвећена препрекама које се појављују у остваривању сарадње, као и начинима на које се оне могу превазићи. Такође се разматра успостављање сарадње са родитељима/породицама с којима је теже успоставити контакт.

Када савладате садржај овог поглавља моћи ћете да:

- објасните значај сарадње учитељице са родитељима/породицом и њене основне елементе;
- разликујете информације о детету које могу користити родитељу и оне које му не користе, те да наведете примере за оба случаја;
- објасните основне принципе успостављања и одржавања сарадње са родитељима/породицом;
- наведете уверења учитељице која поспешују сарадњу са родитељима/породицом;
- објасните специфичност положаја родитеља деце којој је потребна додатна подршка;
- наведете примере предрасуда према родитељима деце којој је потребна додатна подршка;
- објасните суштину нове улоге родитеља у остваривању права њихове деце на образовање и дате примере тих права;
- наведете препреке које коче сарадњу учитељице и родитеља/породица;
- наведете начине успостављања сарадње са родитељима/породицама с којима је теже успоставити контакт.

5.1. Значај сарадње са родитељима/породицом ученика

Као што смо истакли у претходном поглављу, компетенције за сарадњу и комуникацију са релевантиним актерима у васпитно-образовном процесу посебно су важне у контексту инклузивног образовања. Истраживања о уверењима учитељица у Финској, земљи познатој по томе што има најуспешније ученике на свету, показују да учитељице које себе виде као компетентне за сарадњу са другима, имају и позитивније виђење инклузије и обрнуто. То значи да инклузивно образовање није нешто чиме учитељица може да управља сама, већ само у сарадњи са другима – родитељима ученика, колегама, другим стручњацима. У инклузивним школама компетенције учитељица за сарадњу могу бити значајније од вештина подучавања или знања садржаја предмета (Malinen & Savolainen, 2012).

На питање зашто је важно сарађивати са родитељима/породицом ученика[1], најкраћи одговор гласи: деца чији су родитељи укључени у њихово образовање, што значи и у сарадњу са учитељицом, биће задовољнија и успешнија у школи. Зато се у овом поглављу бавимо питањем како да родитељ постане сарадник, савезник и **партнер у процесу образовања деце**. Укључени у сарадњу са учитељицом, родитељи се укључују и у школовање деце, а то доприноси њиховим бољим постигнућима. Поред тога, ако су родитељи сарадници и партнери у процесу образовања и васпитања деце, они помажу учитељици да и она буде успешнија. Савремени концепти успешности учитељица кажу да су успешне оне које имају успешне ученике (Borich, 2000).

Истраживања показују да **укљученост родитеља у школовање деце** значајно утиче на унапређивање школског успеха; што су родитељи више укључени у школовање своје деце, то ће деца постићи бољи успех (Desforges and Abouchaar, 2003). Школском успеху такође доприноси подршка породице за образовање код куће, што подразумева емоционалну подршку, помоћ у учењу и изради домаћих задатака, охрабривање и доношење одлука о даљем образовању.

Неки родитељи помажу својој деци у учењу јер су им ове чињенице познате; неки то раде зато што временом схвате да ће тако бити боље за њихову децу. Међутим, неки

[1] Речима *родитељи/породица* желимо да нагласимо да учитељица не сарађују увек и једино са родитељима ученика, већ у неким ситуацијама и са другим члановима породице. Ти чланови породице не морају бити старатељи детета, али без обзира на то могу бити кључне фигуре током одрастања и развоја детета. Из тог разлога не служимо се изразом „родитељи и старатељи“, који се употребљава у нашим законима о образовању.

родитељи нису тога свесни, па својој деци и не помажу. Такође, има родитеља који уопште не могу да помогну својој деци иако би то желели, зато што су неписмени или недовољно образовани, не знају како функционише школски систем, или им то онемогућава радно време. Неки родитељи сматрају да је образовање њихове деце посао за који је само школа одговорна. Када дете има слабија постигнућа, они финасирају приватне часове – било зато што сами немају времена да се посвете раду са децом код куће, било зато што не знају како да помогну детету у учењу.

Ако разумемо значај сарадње са родитељима/породицама, трудићемо се да је успоставимо са свим родитељима, укључујући и оне који су „тешко доступни", тј. ретко су у контакту са школом и учитељицом. Родитељи ученика су учитељици потребни као савезници – када ученик зна да учитељица редовно комуницира са његовим родитељима и да они у њу имају поверења, највероватније ће улагати више напора у учење. Обрнуто, ако ученик зна да учитељица ретко или никада не комуницира са његовим родитељима и да родитељи у њу немају поверења, биће мање мотивисан за учење, па ће тиме и учитељица бити неуспешнија.

5.2. Родитељи/породица ученика као сарадници учитељице

Када се говори о сарадњи школе и породице, обично се претпоставља да ће учитељица сарађивати са родитељима ученика, односно да ученици живе у **нуклеарној породици**. Поједини аутори описују нуклеарну породицу као „млад хетеросексуални пар, беле расе, сличних година, са малим бројем здраве, напредне деце, који живе у адекватном дому. Код њих постоји јасна подела одговорности: мушкарац је углавном запослен и обезбеђује животну егзистенцију, док се жена углавном брине о деци и могуће повремено зарађује" (Knowles, 2013).

Међутим, нису све породице нуклеарне, нити су све нуклеарне породице налик описаном моделу. Модели породица се разликују од културе до културе, али и унутар исте културе постоје различити модели, зависно од животних околности. Има породица које се састоје од деце и једне одрасле особе, која може али и не мора бити њихов биолошки родитељ. О деци се могу старати њихов старији брат или сестра, родитељи који су их усвојили, хранитељске породице, особе које су у браку са једним од родитеља (очух и маћеха) или партнери који живе у ванбрачној заједници. Баке и деке,

као и други рођаци, могу бити саставни део породице и имати roditeljske odgovornosti, iako nisu u formalno-pravnom smislu roditelji.

Само по себи није најважније да ли дете живи у нуклеарној породици, или су пак његови родитељи разведени, самохрани или усвојитељи – јер оно може живети у породици са оба биолошка родитеља, а ипак одрастати у крајње неповољним околностима по његов развој. За дете је најважније да у породици постоји стабилна особа (или особе) која му пружа подршку, љубав и бригу и са којом је оно узајамно повезано. Такво дете ће бити спремније за учење, а одрасли који о њему брину биће спремнији да се ангажују да оно успе у школи. Наредни пример илуструје једну такву ситуацију.

→ Сарадња учитеља са баком ученика

„... Дечак има седам и по година и похађа први разред основне школе. Дошао је у одељење препун агресије, унутрашње и спољашње, нестрпљив, немиран, несталан. На сваки контакт са друговима и другарицама реагује агресивно – ударцем. Када замолим неког ученика да, рецимо, оде до школске кухиње, он у секунди одјури, иако не споменем његово име. Веома је бистар и жељан доказивања.

Бака ми је искрено изнела целу породичну ситуацију. Старатељство над учеником је судски додељено баби и деди (мајка и отац су зависници од дрога, а отац је на одслужењу затворске казне). Договорио сам се са њом да му заједнички помогнемо, да га опустимо, без пресија и у школи и код куће, као и да будемо у сталном контакту и размењујемо утиске о ситуацијама и понашању ученика/унука.

Укључио сам га у групу деце која похађају Грађанско васпитање. Када би ученик неодговарајућим понашањем направио неки проблем у одељењу, организовао сам разговоре у којима би нас двојица анализирали шта се догодило, при том потпуно уважавајући његово мишљење и виђење догађаја у односу са вршњацима. Пријале су му похвале, моја уверавања да је прави, да вреди!

...На пројекцији дугометражног анимираног филма „Ледено доба“, који је препун позитивних емоција, топлине и љубави, при крају филма, животиње враћају изгубљеног малог дечака тати. Ученик током сцене почиње да плаче, уз гласне јецаје и крупне сузе из дубине душе. Остали ученици су збуњено гледали, неки почели да тихо плачу...

..... Сада је друго полугодиште и ученик је много опуштенији, труди се, доказује се на часовима. Мање је агресиван и вербално и невербално. Дружи се са свима у одељењу. Остали ученици га више не доживљавају као узрок свих проблема у одељењу. Са баком и даље редовно контактирам и верујемо да ћемо ударити здраве темеље неког будућег квалитетног човека”.[2]

Стевица Попов, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд

Дете може живети са оба биолошка родитеља, али ипак првенствено бити емоционално везано за брата, сестру, баку, тетку или неку другу особу. Породични односи могу бити врло сложени, а особа која је детету најближа или се највише о њему брине не мора да буде она за коју школа очекује да то буде. Због тога учитељица и школа треба да буду осетљиви на то ко је особа из породице са којом ће сарађивати да

[2] Радивојевић и сар., 2007, стр. 225.

би се подржало дечје учење. Када кажемо ученику „Замоли маму да ти прочита ову причу", или „Нека ти родитељи помогну да урадиш овај задатак код куће", морамо бити свесни да то можда неће урадити мама или тата, већ старија сестра, бака, тетка, јер родитељи то не могу да ураде или их дете нема, стога је најбоље да говорите „твоја *породица*", уместо „твоја *мајка и отац* (или твоји *родитељи*)". То су важне ствари о којима морамо да водимо рачуна и са којима учитељица треба да буде упозната.

Родитељи и породице су различити и по вредностима, ставовима и уверењима о томе како треба подизати и васпитавати децу; шта очекују од учитељице, школе и образовања; шта значи бити културан, вредан или образован итд. Важно је да прихватимо те разлике, као што прихватамо и разлике међу ученицима. На пример, многи родитељи који припадају сиромашним националним мањинама не знају много о томе како фунцкионише образовни систем већинске културе, па ни то колико је важна комуникација са учитељицом. За њих је укључивање у школовање деце неупоредиво теже него за родитеље који припадају средњој класи и већинском друштву. Социјални и културни капитал родитеља средње класе омогућава им да се брже и једноставније укључују у сарадњу са учитељицом и школом, чему доприноси и то што су њихова деца неколико претходних година ишла у вртић. Ти родитељи говоре истим језиком као и учитељице/васпитачице, користе исти речник и понашају се према њима као према себи равнима. Однос таквих родитеља са учитељицом/васпитачицом и школом/вртићем може бити пријатнији и заснован на више поверења и међусобног разумевања, које долази и од припадности истој култури (Crozier and Davies, 2007).

5.3. Шта чини сарадњу са родитељима/породицом?

Основни садржај сарадње учитељице и родитеља/породица ученика јете међусобна размена информација. Недостатак сазнања о детету учитељица допуњава важним информацијама добијеним од родитеља/породице. Те информације се могу односити на узроке понашања детета, климу у породици, начине васпитавања детета, понашање детета код куће, начин учења, дотадашњи развој. С друге стране, учитељица родитељима пружа релевантне и корисне информације о детету. Садржај сарадње обухвата и договор учитељице и родитеља/породице у вези са заједничким даљим деловањем у односу на дете (Продановић, 1998).

Сарадња није однос који аутоматски настаје из пуког контакта учитељице и родитеља/породице. Чињеница да се они налазе у одређеним улогама у одређеном тренутку не гарантује да ће и сарађивати. Сарадња је развојни процес који се одвија кроз интеракцију, комуникацију и јачање односа међу људима. Важно је да тражимо најефикасније начине како бисмо уверили родитеље да је наш предлог у вези са дететом вредан њиховог труда, времена и активности. У ситуацији када родитељ прихвати идеје учитељице и покуша да утиче на дете, али у томе не успе, она може предложити следеће: „Хајде да пробамо ово корак по корак. Покушајте да у наредне две недеље радите са дететом на начин који сам предложила, па дођите на разговор. Ако буде резултата, можемо наставити даље, ако не, мењаћемо стратегију."

Постоје и поруке упућене родитељима које за њих нису корисне, иако могу бити дате из најбољих намера.

Размислите

- Размислите о примерима добре праксе који су вам можда познати из претходног школовања или са праксе на студијама, а који указују на добру сарадњу између школе и породице. Шта је било добро у тој сарадњи?
- Шта мислите, да ли постоје информације које нису од користи родитељима? Које су то информације?
- Прочитајте пример 1 и размислите о изјавама које учитељица упућује родитељу и о њиховом могућем утицају на родитеља.

→ Пример 1: „Ваше дете је..."

- „Ваше дете је веома споро на часу. Док остали напишу по целу страницу, оно седи и размишља и на крају не преда скоро ништа".
- „Ваше дете је врло повучено. Стално ћути и не знам колико зна а колико не зна, не зна ништа да преприча".
- „Ваше дете је потпуно незаинтересовано за наставу. Што год му дам да ради оно одуговлачи, окреће се около... Никад нема прибор, стално тражи нешто од других и омета их док раде".

Иако информације у наведеним реченицама могу одражавати реално понашање детета, није јасно шта је то што би родитељ требало да уради пошто их је примио. Пре него што наставите да читате даље, одговорите на следећих неколико питања.

Размислите

- Покушајте да се ставите на место родитеља у ситуацијама датим у примеру 1. Шта мислите, како се родитељ осећа после разговора са учитељицом?
- Шта бисте ви урадили на месту учитељице?

Поруке наведене у примеру 1 етикетирају и критикују дете, а родитељу не дају конкретне препоруке о томе шта да предузме са својим дететом. Информације о пасивности, недисциплини и немотивисаности детета родитељу нису корисне зато што су везане за оне аспекте учења и понашања детета на које он нема утицаја – дешавају се у школи, током наставе. Родитељ не може активирати своје дете на часу, убрзати његов темпо рада и размишљања, нити га заинтересовати за рад током наставе.

Када родитељ прими такве или сличне поруке, вероватно ће бити збуњен, забринут, незадовољан, љут или разочаран, а без јасне идеје шта би било најбоље да уради са својим дететом.

Размислите

- Уместо реченица које смо навели у примеру 1 покушајте да замислите како би деловале реченице упућене родитељима из примера 2, везане за исте проблемске ситуације.
- Како бисте објаснили суштинску разлику између порука из примера 2 и порука датих у примеру 1?

→ Пример 2: „Да би Ваше дете....“

- „Да би Ваше дете боље увежбало писана слова и постигло брзину у писању, сваког дана му издиктирајте по три реченице од оних које нађете у школској свесци”.
- „Нека Вам дете препричава садржаје своје омиљене емисије или цртаног филма са ТВ, да би вежбало препричавање. То можете радити сваки дан по двадесетак минута или пола сата. При томе га немојте прекидати док вам не исприча све што уме, самостално“.
- „Да би ваше дете било више концентрисано на часовима и лакше пратило наставу, важно је да има прибор. Проверите пре поласка у школу да ли је спаковало прибор за писање, то ће му помоћи”.

Поруке у примеру 2 садрже корисне информације – родитељу се предлажу јасни, једноставни и конкретни поступци, остварив у блиској будућности. Таква врста препорука има мотивационо дејство и пре ће покренути родитеља на активност. Важно је да након разговора са учитељицом, родитељ има јасну идеју о томе шта треба да ради

са својим дететом, да разуме смисао тих активности и буде мотивисан да их реализује како би допринео напредовању детета (Продановић, 1998).

5.4. Principi uspostavljanja saradnje sa roditeljima/porodicom

Na samom početku uspostavljanja saradnje sa roditeljima/porodicom važno je da razumemo da postoje razlike u tome kako učiteljica vidi dete i kako ga vidi roditelj. To je sasvim prirodno i realno, jer njegovo ponašanje prate u dva različita konteksta. I jedna i druga percepcija mogu biti ispravne, jer se dete u toku dana nalazi u veoma različitim sredinama, u kojima se najčešće i različito ponaša. U porodičnoj sredini dete može da zadovoljava i potrebe za igrom i druženjem, a u školi pre svega treba da odgovori na obaveze; zadovoljstvo roditelja dečjim ponašanjem i merom u kojoj su odgovorna može se ispoljavati na različite načine, a u školi prvenstveno preko ocena. Zbog svega toga, nije čudno ako roditelji i učiteljica imaju različita viđenja deteta – takvu vrstu subjektivnosti, u kojoj su obe strane u pravu, treba prihvatiti kao uobičajenu pojavu, a ne optuživati drugu stranu. (Prodanović, 1998). Uvažavanje načina na koji porodica vidi dete i izražava svoja očekivanja u vezi sa učenjem i obrazovanjem deteta doprineće saradnji (Hrnjica, 2004).

Postoji nekoliko osnovnih principa na kojima se uspostavlja i održava saradnja sa roditeljima/porodicom. To su: stvaranje poverenja, aktivno slušanje roditelja, česta komunikacija i neupadljivo pružanje pomoći i podrške.

Razmislite

- Na čemu se zasniva poverenje među ljudima? Ko je osoba u vašem životu u koju imate najviše poverenja? Zašto?
- Na koji način biste se trudili da uspostavite poverenje u odnosu sa roditeljima/porodicom vaših učenika?

Saradnja nije moguća bez međusobnog poverenja. Uspostavljanje poverenja je kontinuiran i postepen proces, tokom kojeg učiteljica pokazuje roditeljima/porodici da deluje u najboljem interesu deteta. Poverenje roditelja u učiteljicu će se brzo razviti kada učiteljica daje detetu dodatnu pomoć i nesebično se angažuje oko njega. Tako na primer, telefonski poziv da se proveri zašto dete nije bilo nekoliko dana u školi ostaće u sećanju roditelja kao znak da učiteljica brine i interesuje se za dete. Roditelji će poštovati učiteljicu koja veruje da će dete postići uspeh i napredovati, podsticati njegovu motivaciju i očekivati najveća moguća

postignuća, uz fleksibilnost i razumevanje za detetove individualne karakteristike i potrebe. Za uspostavljanje poverenja je posebno važan i doživljaj roditelja da će poverljive informacije o detetu, koje su podelili sa učiteljicom, biti nedostupne drugima, te da će njihova privatnost i privatnost njihovog deteta biti sačuvane.

Aktivno slušanje i podsticanje roditelja da izloži svoja uverenja i iskustva učvršćuju saradnju i poverenje. Kada roditelj iznese problem koji ima, umesto gotovog rešenja bolje ga je pitati: „Šta mislite, kako bismo mi u školi mogli da pomognemo vašem detetu?" Važno da roditelji osete da u zaposlenima u školi imaju emocionalu i socijalnu podršku. „Ogromna korist se ostvaruje ako imamo nekoga koga poštujemo, a ko sedi tiho sa nama dok smo u nevolji, neko ko neće pokušati da preuzme lidersku ulogu ili da nam postavlja neke zahteve" (Davis, 1995, prema Hrnjica, 2004, str. 262). Empatija učiteljice, tj. sposobnost da oseća ono što je odgovarajuće za situaciju roditelja, doprinosi povećanoj pažnji za roditelje koji se nalaze u teškim životnim okolnostima. Kada učiteljica sagledava problem iz uloge roditelja i pokušava da iz „njihovee kože" doživi situaciju u kojoj se oni nalaze, time daje snažan podstrek za saradnju i poverenje roditelja u nju .

Pažljivo slušanje roditelja je važno i u onim situacijama kada se može učiniti da su njihova pitanja i brige preterani. Brige i strahove treba uvažavati, čak i kada imamo utisak da mnoštvom pitanja roditelj pokušava da kontoroliše i proverava rad učiteljice. Roditelji imaju pravo da znaju sve ono što se tiče njihovog deteta, a time učiteljice ne gube svoju poziciju u odnosu na nastavu, dete i samog roditelja. Dovoljno je pažljivo ih saslušati pre nego što se odgovori, možda nešto nisu dobro razumeli ili nemaju dovoljno informacija u vezi sa određenom temom koja se tiče njihovog deteta. Sva pitanja treba detaljno razjasniti mirnim tonom i na profesionalan način. Slušanje je jednako moćno kao i objašnjavanje.

Uspešne učiteljice su u čestom kontaktu sa roditeljima/porodicama i komuniciraju na različite načine (SMS poruke, telefonski poziv, imejl, poziv pismom). Što više informacija roditelji dobiju od učiteljice, manje će biti prilike da nešto ostane pogrešno shvaćeno. Dobro je kada učiteljica poziva roditelje da bi im saopštila vesti o uspesima i napredovanju učenika. Optimističan stav učiteljice praćen izražavanjem zadovoljstva zbog napretka u razvoju deteta, ma kako taj napredak bio mali, ohrabriće roditelje i podstaći njihovu motivaciju da sarađuju.

Uz rečeno, ne treba zaboraviti da pomoć koja se pruža roditeljima dece kojoj je potrebna dodatna podrška, kao i samoj deci, bude neupadljiva. Ukoliko je upadljiva i drugima, čak i dobronamerna pomoć može dete da obeleži, etiketira. Ukoliko vršnjaci opažaju određeno dete kao privilegovano, mogu stvoriti otpor prema njemu, pa će prethodno svi uloženi napori postati uzaludni (Hrnjica, 2004, str. 262).

5.5. Uverenja učiteljice koja unapređuju saradnju

Istraživanja pokazuju da se rad učiteljica na stvaranju uspešne saradnje s roditeljima/porodicom zasniva na sledećim uverenjima*:*

1) saradnja treba da bude proaktivna, a ne reaktivna;

2) za saradnju je potrebna osetljivost učiteljice za širok dijapazon uslova u kojima žive deca i njihovi roditelji/porodica;

3) učiteljica ceni svaki doprinos koji roditelj može da pruži za obrazovanje svog deteta;

4) saradnja treba da dovede do osnaživanja roditelja/porodice; svi roditelji treba da imaju pravo da izraze svoje mišljenje i pravo da budu saslušani (Raffaele and Knoff, 1999, str. 452).

Uverenje da saradnja treba da bude *proaktivna* podrazumeva nastojanje učiteljice da inicira kontakte sa roditeljima u nameri da predupredi i anticipira eventualne problemske situacije, umesto da čeka da se takve situacije dalje razviju. Nasuprot tome, reaktivno reagovanje podrazumeva komunikaciju sa roditeljima samo kada postoji neki problem koji treba rešiti (pa je to reakcija na postojanje problema). Pri tom, treba sarađivati sa svim porodicama, što znači i sa onima koje je „teško uhvatiti", odnosno sa kojima je teško uspostaviti kontakt.

Osetljivost za uslove u kojima deca i roditelji/porodice žive podrazumeva da učiteljica razume način na koji određeni uslovi utiču na dete. Na primer, deca iz izbegličkih, azilantskih, raseljenih i deportovanih porodica mogu se osećati nebezbedno, uznemirano i izmešteno; braća i sestre dece sa smetnjama mogu biti izloženi kontinuiranom stresu usled teškoća kroz koje prolazi njihova porodica; deca čiji maternji jezik nije jezik na kome se odvija nastava mogu se osećati nesigurno i stigmatizovano zbog svog kulturnog porekla itd. Saradnički odnos se gradi i tako što se uvažava osobena socijalna, kulturna, materijalna situacija u kojoj se porodica nalazi.

Uvažavanje *doprinosa roditelja za obrazovanje deteta* počiva na uverenju da svaki roditelj, kao prvi učitelj svog deteta, ima mnogo iskustva i znanja o njemu, koja učiteljici mogu pomoći u radu sa detetom u školi. Važno je da učiteljica veruje u sposobnosti i roditeljske kompetencije nezavisno od njihovog jezika, kulture ili uslova života. Mnogi neobrazovani i nepismeni roditelji smatraju da nemaju sposobnosti i znanja koji bi doprineli uspehu njihove dece u školi. Treba ih ohrabrivati i podsticati njihov doživljaj da jesu

kompetentni u svojoj roditeljskoj ulozi. Važno je da im se objasni šta sve oni mogu da urade za školovanje svoje dece, da im se ukaže da postoje aktivnosti koje svaki roditelj može da obavi, bez obzira na to da li poseduje školsku diplomu ili kakvog je materijalnog stanja. O tome govori naredni primer dobre prakse.

→ Ohrabrivanje roditelja

„....Dečak ima vidne smetnje u hodanju i lošu motoriku. Kada je pošao u školu, teško se prilagođavao novoj sredini i pravilima koja se tu postavljaju. Imao je šest operacija i redovno ide na lečenje zbog smetnji s motorikom. Potiče iz romske porodice. Živeo je sa majkom (koja je nepismena) i dva mlađa brata i dve mlađe sestre. Na početku prvog razreda učiteljica je ostvarila saradnju sa roditeljima, prvenstveno s majkom, koja je najpre bila prisutna u odeljenju, a kasnije samo po potrebi. Saradnja je ostvarena i sa školskim psihologom, koji je bio u stalnom kontaktu s roditeljima, po potrebi radio neposredno sa dečakom i održavao kontakt sa razvojnim savetovalištem, koje dečak takođe redovno posećuje. Uključivanje u grupu, u odeljenje, počelo je tako što su učiteljica, majka i psiholog pripremale i osmišljavale zadatke tako da zainteresuju dečaka. Birali su zadatke takve težine da ih on može rešiti. Posebni zadaci za njega pravljeni su za sve predmete, uključujući i fizičko vaspitanje... Učiteljica je hvalila svaki njegov pokušaj i davala podršku pri svakom narednom pokušaju. Roditelji su takođe svakodnevno ohrabrivani, a oni su, sa svoje strane, prihvatali svaku preporuku za rad kod kuće. Individualizovan program rada primenjuje se kontinuirano i sada, tokom trećeg razreda, i daje primetan napredak u postignućima.“[3]
Zvezdana Nikolić, nastavnik razredne nastave, OŠ „Jovan Popović“, Kragujevac

Saradnja bi trebalo da rezultira *osnaživanjem roditelja/porodice*. Osnaživanje je pojam koji označava proces promene u kome od osećaja bespomoćnosti osoba gradi osećaj moći. Roditeljima treba pomoći da na osnovu relevantnih informacija prave odgovarajuće izbore i donose odgovarajuće odluke o obrazovanju svoje dece. Važno je da roditelji, posebno oni iz marginalizovanih grupa, znaju koje su posledice određenih odluka. Smisao osnaživanja je da roditelji/porodice povećaju svoje kompetencije kako bi uspešno mogli da rešavaju probleme i prevazilaze prepreke u obrazovanju svoje dece, bilo da se one nalaze u sredini (na primer predrasude i negativni stavovi zaposlenih u vaspitno-obrazovnim institucijama) ili u samim roditeljima (usled neinformisanosti, straha, pogrešnih uverenja itd.).

5.6. Specifičnosti položaja roditelja dece kojoj je potrebna dodatna podrška

[3]Радивојевић и сар., 2007, стр. 223.

Saradnja sa roditeljima/porodicama ima poseban značaj u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Kao što je rečeno u Poglavlju 3, roditelj je ključan izvor informacija neophodnih za izradu pedagoškog profila i pripremu i realizaciju IOP-a. Međutim, taj ključni akter se nalazi u specifičnom i izrazito osetljivom položaju, na šta treba obratiti posebnu pažnju.

Brojne studije pokazuju da roditelji dece sa smetnjama ulažu ogroman napor u podizanje svog deteta. Oni se često osećaju usamljeno i žive pod intenzivnim stresom, što može da se odrazi na kvalitet njihovog života, život druge dece u porodici ili na bračne odnose. Mnogo vremena i složena priroda brige koju zahtevaju deca sa smetnjama veliko su opterećenje za roditelje i zato im je potrebna podrška ne samo za napredak dece već i za dobrobit porodice kao celine. (*Support for children with special educational needs*, EC, 2013, str. 16–17.)

Pored toga, mnogi roditelji dece sa smetnjama su imali traumatična iskustva sa diskriminacijom i stigmatizacijom (Radivojević i Jerotijević, 2006). Za njih je bilo teško ili nemoguće da upišu dete u vrtić ili školu, najverovatnije su prolazili sa detetom različite koz različite procedure lečenja ili terapije koji nisu davali rezultate ili nisu odgovarali potrebama deteta (Janjić, Milojević i Lazarević, 2012). Većina roditelja dece sa smetnjama je uplašena i ophrvana brojnim brigama: kako će škola prihvatiti dete, da li će ono uspeti da savlada program, da li će ga prihvatiti učiteljica i vršnjaci itd. Navodimo sećanje jedne majke.

→ Prvi dan u školi

„... Prvi dan polaska u školu neću nikada zaboraviti. Ustali smo znatno ranije nego obično, nastalo je spremanje. Osećala sam se kao da izlazimo na groblje – bila sam uplašena, razmišljala sam: Bože, kako će ga prihvatiti u školi. Pre svega me je plašio njegov susret sa drugom decom; kako će se družiti sa njima; kako ćemo ući na vrata škole; ko će nas čekati tamo; kako će reagovati oni prvi koji nas ugledaju. Bilo mi je teško, pa sam stalno molila muža da ga on vodi i gura kolica do škole...!" [4]

Mnogi roditelji koji žive u siromaštvu takođe se nalaze u specifično teškom položaju i doživljavaju stres zbog nedostatka hrane, isključivanja struje zbog neplaćenih računa, života u prenaseljenim stambenim prostorima u domaćinstvima ispod standarda, težem pristupu dobroj zdravstvenoj nezi itd. Iako je osnovno obrazovanje besplatno, postoji niz skrivenih troškova koje siromašne porodice ne mogu da finansiraju. Zbog toga se oni često osećaju vrlo nesrećno i sa jakim osećanjem stida i krivice jer nisu u stanju da svojoj deci obezbede ono što druga deca imaju.

[4] Радивојевић и сар., 2007, стр. 70.

Roditelji čija su deca bolesna i sprečena da pohađaju nastavu duže vremena suočavaju se sa nizom teškoća: kako da detetu obezbede potrebnu negu i lečenje, da mu omoguće da bude u toku sa nastavom, a da istovremeno rade svoj posao. Zabrinuti su kako će se dete ponovo privići na školu, uključiti u grupu vršnjaka i nadoknaditi propušteno gradivo.

Specifičan je i položaj roditelja nadarene dece, koji mogu biti veoma frustrirani, posebno ako u školi darovitost deteta nije prepoznata. Darovitom detetu gradivo u školi može biti nedovoljno podsticajno jer je prelako, pa tako nemaju ni prilike da u punoj meri angažuju svoje sposobnosti. Roditelji darovite dece smatraju da postojeći obrazovni sistemi ne zadovoljavaju potrebe njihove dece. Oni žele veću saradnju sa školom i potrebno im je da škola identifikuje darovitu decu kako bi im se nastava prilagodila (Cvetković Lay, 2002).

Razmislite

Da li postoje roditelji i porodice prema kojima zaposleni u obrazovanju imaju predrasude? Ako postoje, prema kojim roditeljima/porodicama i u čemu se sastoje te predrasude?

Specifični položaj roditelja dece sa smetnjama ogleda se i u njihovoj izloženosti predrasudama od strane zaposlenih u obrazovanju, zdravstvu, kao i u široj javnosti, čega u odnosu prema drugim roditeljima nema. Jedna od čestih predrasuda je da roditelji „neće da priznaju ili prihvate da dete ima smetnje u razvoju". Međutim, roditelji najbolje znaju po čemu se dete razlikuje od većine dece, kao i da postoje mnogi razlozi i uzroci njihove eventualne preosetljivosti. Druga rasprostranjena predrasuda je da roditelji dece sa smetnjama „imaju preterana i nerealna očekivanja od deteta". Odgovor na ovakav stav je da treba razumeti da svaki roditelj, pa tako i roditelj deteta sa smetnjama u razvoju, ima potrebu da njegovo dete bude što samostalnije u životu i da što više napreduje u učenju kako bi bilo ostvareno i prihvaćeno u društvu. Važno je podstaći roditelje da objasne i opišu zašto su uvereni da njihovo dete nešto *može*, iako se to možda u tom trenutku čini nerealnim. Roditelji najbolje poznaju svoje dete, možda već i imaju neke isprobane metode kako dete najbolje i najbrže uči, pa njihova znanja i iskustva mogu pomoći učiteljicama kao putokazi u radu sa decom u školi (Janjić, Milojević i Lazarević, 2012).

Preosetljivost i pristrasnost roditelja deteta sa smetnjama treba razumeti kao posledicu nagomilanih negativnih iskustava od trenutka kada je kod deteta utvrđeno postojanje teškoća (Hrnjica, 2004). Pristrasnost roditelja je odbrana njihovog samopoštovanja, koje vremenom bledi. Kada je pristrasnost osnova za uspostavljanje i održavanje motivacije u radu sa

detetom, i kada bitno ne škodi ni detetu ni drugoj deci, ne treba je razarati. To znači da kontakt roditelja sa realnošću i mogućnostima deteta treba uspostavljati polako, kroz realno postignuće deteta (Hrnjica, 2006). Da bi roditelji steklu realnu sliku o mogućnostima i postignućima svoje dece u školi/vrtiću, bilo u akademskim ili neakademskim oblastima, korisno može biti da ih pozovemo na čas/aktivnost, pokažemo zadatke koje su deca radila u školi/vrtiću, kao i da ih po potrebi, upoznamo sa celim dijapazonom postignuća učenika. To im može koristiti da bi stekli sliku o tome šta su sve razvojne mogućnosti dece određenog uzrasta.

Predrasudama su izloženi i roditelji romske dece – smatra se da Romi ne cene obrazovanje i da su nezainteresovani za školovanje svoje dece (o tome ćemo posebno govoriti u narednom poglavlju). Čak i kada su kritike neizrečene, romski roditelji osećaju oštrinu njihove osude i odbacivanje. Takve procene izazivaju osećanja stida, poniženosti, neprijatnost, odbojnost i potrebu roditelja da se naredni susret sa školom izbegne. Kada se ovome dodaju brojna lična iskustva diskriminacije u obrazovanju, onda je razumljiv izražen osećaj kod mnogih romskih roditelja da u školi nisu dobrodošli.

Opisane predrasude ukazuju na to da se zaposleni u školama ponekad postavljaju kao eksperti koji su po svojim znanjima i veštinama superiorni nad roditeljima, pa zbog toga preuzimaju kontrolu nad životom deteta. Međutim, roditeljima u školi nije toliko potreban ekspert, već pre pomagač – osoba koja ih uvažava, kojoj mogu da veruju i koja će zajedno sa njima raditi i dogovarati se uz međusobnu razmenu znanja i ideja.

5.7. Nova uloga roditelja u ostvarivanju prava dece na obrazovanje

U Poglavlju 1 objasnili smo da su roditelji dece sa smetnjama bili među prvim inicijatorima i promoterima inkluzivnog pristupa obrazovanju. Podsetimo se, jedan od razloga za oštru kritiku specijalnog obrazovanja bio je i taj što roditelji nisu imali mogućnost da donose najvažnije odluke o svojoj deci, na primer gde će dete živeti ili gde će se školovati. Ukoliko nije bilo škola za pojedine vrste teškoća i smetnji u mestu življenja deteta, ono je preseljavano u drugi grad (sa specijalnom školom), gde je živelo odvojeno od svojih roditelja i porodice. Zbog toga su roditelji često bili prinuđeni da biraju između jednako loših alternativa: da dete ne živi sa njima ili da dete ne ide u školu. Njihovo mišljenje se nije uzimalo u obzir, već je sva moć odučivanja o životu deteta bila u rukama stručnjaka.

Danas roditelji dece kojoj je potrebna dodatna podrška imaju ključnu ulogu u ostvarivanju prava svoje dece na obrazovanje. Oni imaju pravo da budu potpuno informisani o svim mogućnostima i pravima koji se tiču obrazovanja i školovanja deteta, a informacije moraju da im budu dostupne i jasne (na roditeljskim sastancima, danu otvorenih vrata, oglasnim tablama). Navešćemo najvažnije odluke koje određuju obrazovanje i školovanje dece, a koje prema ZOSOV-u i pominjanim pravilnicima, roditelji imaju pravo da donose.

→ Odluke o obrazovanju dece koje donose roditelji

→ Roditelj donosi odluku o upisivanju deteta u redovnu vaspitnu grupu u vrtiću. Svako dete ima pravo da bude upisano u redovnu vaspitnu grupu u vrtiću.

→ Roditelj donosi odluku o izboru predškolske ustanove, odnosno škole koju će dete pohađati. Predškolska ustanova, odnosno škola koja realizuje pripremni predškolski program, dužna je da upiše svako prijavljeno dete, bez obzira na prebivalište roditelja.

→ Roditelj donosi odluku o tome da li će dete biti upisano u redovnu ili specijalnu školu (u osnovnu školu za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju). Roditelj se može posavetovati o tome sa stručnjacima koji rade sa detetom, ali odluku o tome niko nema pravo da donese u njegovo ime.

→ Roditelj donosi odluku o tome da li će se za dete praviti IOP. Ukoliko se roditelj odluči da ne da saglasnost, škola će nastaviti sa merama individualizacije.

→ Roditelj je obavezni i ravnopravan član tima IOP tima i može da predloži da se u ovaj tim uključi i stručnjak van škole koji radi ili je radio sa detetom, te ga dobro poznaje.

→ Roditelj može pokrenuti postupak pred Interresornom komisijom za dobijanje dodatne podrške detetu. Ukoliko postupak pokreće škola ili druga institucija, neophodna je saglasnost roditelja.

5.8. Saradnja sa roditeljima/porodicama s kojima je teže uspostaviti kontakt

Sa nekim roditeljima je teško uspostaviti saradnju. Oni čine heterogenu grupu, a zajedničko im je da učiteljice i drugi zaposleni u školi retko i teško mogu sa njima da ostvare kontakt. Razlozi za to su brojni. Neke roditelje sprečava priroda posla kojim se bave, jer rade u smenama ili noću, ili se bave sezonskim poslovima, zbog kojih odlaze na izvesno vreme iz

mesta u kome žive i gde se njihovo dete školuje. Drugi nemaju kome da ostave malu decu ili bebe da bi pohađali roditeljske sastanke i/ili individualne razgovore sa učiteljicama, bilo zato što su samohrani roditelji ili zato što nemaju podršku od drugih članova šire porodice. Neki roditelji i porodice žive u teškom siromaštvu u naseljima udaljenim od obrazovnih ustanova, pa je za njih prevoz do škole veliki izdatak. Žalost za gubitkom bliskog člana porodice, zdravstveni problemi, briga o teško bolesnom članu porodice i niz drugih teških životnih okolnosti takođe onemogućavaju pojedine roditelje da održavaju kontakt sa školom i sarađuju sa učiteljicom i drugim zaposlenima u školi.

Razmislite

- Šta biste uradili kada nakon više poziva, roditelji vašeg učenika ne dolaze na razgovor u školu?
- Vaša koleginica ima učenika sa dve slabe ocene čiji roditelji ne dolaze na roditeljske sastanke niti na Otvorena vrata. Ona je pokušala da ih pozove telefonom, dva puta su obećali da će doći, ali nisu. Koleginica zaključuje: „Ako oni nisu zainteresovani za svoje dete, pa što bih ja bila?‘ Kako biste joj odgovorili?

Postoje i druge prepreke ustanovljavanju saradnje, koje ne potiču iz životnih okolnosti roditelja, već ih stvaraju same škole, namerno ili nenamerno. Na primer, neke ustaljene procedure organizacije i vremena održavanja roditeljskih sastanaka iz različitih, već navedenih razloga, ne odgovaraju svim roditeljima. Prepreke su povezane i sa nedovoljnim promišljanjem o uzrocima neuspeha saradnje sa pojedinim roditeljima, različitim vrednostima, neusaglašenim očekivanjima u pogledu uloga i odgovornosti roditelja i učiteljica.

Šta pomaže da se prevaziđu prepreke u saradnji sa roditeljima s kojima je teško ostvariti kontakt?

Na uspostavljanju saradnje treba kontinuirano istrajavati i pokušavati da se stupi u kontakt sa roditeljima na različite načine. Potrebno je biti uporan u pozivima, telefonom i pismeno. Kada roditelj ipak dođe u školu, ne treba ga kritikovati, već ga treba, kako se to praktikuje u školama sa dobrom inkluzivnom praksom, dočekati sa osmehom i pozivom na kafu. Važno je saslušati ga strpljivo i posvetiti mu dovoljno vremena, potruditi se da taj susret za njega bude prijatan – da ima osećaj da je dobrodošao i da ima ko da ga čuje. Takvu priliku treba iskoristiti da se roditelju pokažu uspešno urađeni zadaci i pohvali rad deteta i zalaganje (Janjić, 2010), kao i da se stekne poverenje roditelja, o čemu smo prethodno govorili.

Može se desiti, da uprkos upornim pozivima, roditelji i dalje ne dolaze u školu. To ne treba da bude razlog da se „zaključi slučaj" te porodice i da se nastavi kao da je sve u redu. Ako smo prihvatili načelo da učiteljica treba da sarađuje sa svim porodicama, onda se mora nastojati da se kontakt i saradnja ostvari – tako što ćemo ih posetiti u njihovom domu. To je ujedno i prilika da se sazna u kakvim uslovima dete živi, a ukoliko je potrebno, i da se napravi pedagoški profil. Važno je da se poseta unapred dogovori, u vreme koje odgovara porodici, i da se posebno naglasi razlog dolaska (na primer, razgovor o tome kako dete napreduje, o aktivnostima koje će se u školi organizovati i sl.). Dobro je poneti neki od detetovih radova, što će obradovati roditelje i porodicu.

→ Korak ka saradnji: kućna poseta

„... Dečak je romske nacionalnosti, upisan u prvi razred sa 8 godina. Živeo je sa majkom (koja je nepismena) i još dva mlađa brata i dve mlađe sestre. Njegovo predznanje vezano za školu skoro da nije postojalo. Nije znao slova, niti je imao knjigu u rukama. S druge strane, znao je ono što ostala gradska deca nikada nisu radila: da cepa drva, podloži vatru, pomaže majci u kućnim poslovima, čuva mlađu braću i sestre itd.

U početku je neredovno dolazio u školu. Vodila sam individualne razgovore sa majkom, podsećala je na obavezu pohađanja osnovne škole, savetovala je da brine o higijeni deteta, jer je on sada đak. Kada duže nije dolazio u školu, odlazila sam do kuće učenika (jer nije imao telefon) da bih videla šta je sa njim i pozivala ga da dođe u školu. Dešavalo se da mi majka otvoreno kaže da nije mogao da dođe u školu jer nije imao šta da obuje. I stvarno, nažalost, bilo je tako: nosio je tanke cipelice usred snežne i hladne zime. Tada bih organizovala „akciju" sakupljanja stare odeće i obuće sa svojim učenicima i odnosila mu kući. Odmah sutradan učenik je dolazio u školu.... Vremenom (do trećeg razreda) učenik je naučio vrlo lepo da čita i savladao je osnovnu pismenost. Pisao je lepe sastave. Najdirljivije je bilo kada je pisao kako uveče pred spavanje čita svojoj braći i sestrama priče iz čitanke...."[5]

Prilagođen primer Svetlane Andrijanić, profesor razredne nastave, OŠ „Milutin i Draginja Todorović", Kragujevac

Kao što ovaj primer dobre prakse pokazuje, kućne posete su najpogodniji način da se uspostavi međusobno poverenje i saradnja sa romskim roditeljima, kao i da se upoznaju uslovi u kojima dete živi. U romskim porodicama profesija učitelja se veoma ceni, te se posete učiteljice i drugih zaposlenih u školi doživljavaju kao znak poštovanja i pridaje im se veliki značaj. Posete treba iskoristiti da se sa roditeljima/porodicom razgovara o njihovim očekivanjima od školovanja svoje dece. Odluku da dete upute u srednje i/ili visoko obrazovanje mogu podstaći informacije o merama afirmativne akcije za romske učenike.

[5] према Радивојевић и сар., 2007, стр. 220.

Ohrabrivanje roditelja i visoka očekivanja učiteljice u odnosu na postignuća i napredovanje njihove dece podići će i očekivanja roditelja.

Predstavićemo ukratko načine prevazilaženja prepreka koje se javljaju pri saradnji sa roditeljima/porodicama s kojima se kontakt teže uspostavlja.

→ **Saradnja sa roditeljima s kojima se kontakt teže uspostavlja**

- Budite istrajni u pokušajima da ostvarite kontakt i saradnju sa roditeljima/porodicom.
- Pokažite roditeljima da ste pouzdani, poverljivi i da možete biti oslonac – osim vas, oni možda nemaju nikoga drugog na kog bi se oslonili.
- Organizujte roditeljske sastanke i individualne razgovore u vreme koje odgovara porodicama koje su teško dostupne.
- Koristite znanja roditelja o ponašanju dece kod kuće kao putokaze u radu sa decom u školi.
- Idite u kućne posete.
- Ohrabrujte porodice da prate školovanje svoje dece.
- Osnažujte roditeljske kompetencije ukazujući im na to kako sve mogu da pomognu svojoj deci tokom školovanja.
- Učinite prijatnim prvi susret sa roditeljima koji su teško dostupni.
- Izražavajte veru da dete može da uspe uz podršku sa svih strana – porodice i škole.
- Budite svesni predrasuda i njihovog negativnog dejstva na ponašanje i osećanja roditelja.
- Ne zaboravite da dve osobe mogu zajedničkim radom da urade mnogo više nego jedna.

Прочитајте

- Хрњица, С. (2004). *Школа по мери детета 1, Приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду.
- Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе. Инклузивно образовање. Развој и примена делотворног модела инклузивног образавања у Србији*. Београд: Министарство посвете Републике Србије.

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

- ***Зашто је важна сарадња учитељице и родитељâ/породица ученика?***

Сарадња учитељице са родитељима/породицама је важна зато што се укључивањем у сарадњу са учитељицом, и родитељи укључују у школовање деце, што доприноси бољим постигнућима. Родитељи као сарадници, партнери и савезници учитељице помажу својој деци да буду успешнији ученици, а тиме и учитељици да буде успешнија.

- ***У чему је разлика између информација о детету које могу да користе родитељима/породици и оних које нису од користи?***

Информације које могу користити родитељу јесу оне које га покрећу на активност. Важно је да након разговора са учитељицом, родитељ има јасну идеју о томе шта

треба да ради са својим дететом, да разуме смисао тих активности и буде мотивисан да их реализује како би допринео напредовању детета. Корисне информације не етикетирају и не критикују дете, већ родитељу предлажу јасне, једноставне и конкретне поступке, остваривe у блискоj будућности. Информације које не користе родитељу везане су за оне аспекте учења и понашања на које родитељ не може утицати, јер су под директном контролом учитељице током наставе, као и оне које дете етикетирају и критикују.

- ***Koji su osnovni principi na kojima se uspostavlja i održava saradnja sa roditeljima?***

To su sledeći principi: 1) uspostavljanje poverenja (čuvanjem poverljivih informacija, pokazivanjem poznavanja deteta, podsticanjem deteta); 2) aktivno slušanje roditelja (empatija, podsticaj da roditelj izloži lična uverenja i iskustva); 3) česta komunikacija (uz optimistički stav i ohrabrivanje roditelja tako što se saopštava napredak i postignuće deteta); 4) neupadljivo pružanje pomoći i podrške.

- ***Na kojim uverenjima učiteljice se zasniva uspostavljanje uspešne saradnje?***

To su sledeća uverenja: 1) saradnja treba da bude proaktivna, a ne reaktivna; 2) saradnja podrazumeva osetljivost učiteljice za širok dijapazon uslova u kojima žive deca i njihovi roditelji/porodice; 3) učiteljica treba da ceni svaki doprinos koji roditelj može da pruži za obrazovanje svog deteta; i 4) saradnja treba da dovede do osnaživanja roditelja/porodice, svi roditelji treba da imaju pravo da izraze svoje mišljenje i pravo da budu saslušani.

- ***Koje su specifičnosti položaja roditelja dece sa potrebom za dodatnom podrškom?***

Roditelji dece sa smetnjama ulažu ogroman napor u podizanje svog deteta, često se osećaju usamljeno i često žive pod intenzivnim stresom. Mnogi su imali traumatična iskustva sa diskriminacijom i stigmatizacijom, uplašeni su i opterećeni brojnim brigama. Strahovi romskih roditelja su često vezani za fizičku bezbednost dece, a dodatni stres čini život u siromaštvu i nedostatak finansijskih sredstava za školovanje dece. Roditelji nadarene dece mogu biti frustrirani ako u školi darovitost dece nije prepoznata.

- ***U čemu se ogleda uloga roditelja u ostvarivanju prava njihove dece na obrazovanje?***

Roditelji imaju pravo da budu potpuno informisani o svim mogućnostima obrazovanja i školovanja njihovog deteta, a informacije moraju da im budu dostupne i jasne. Roditelji donose odluke o izboru vrtića i osnovne škole, odluku o tome da li će dete pohađati specijalnu ili redovnu školu, da li će imati IOP ili ne. Roditelji su ravnoprvni članovi tima za IOP svom detetu.

- ***Koje prepreke koče i/ili onemogućavaju saradnju učiteljice i roditelja/porodice?***

Neke prepreke su povezane sa ličnim životnim okolnostima roditelja: radno vreme, mesto življenja, siromaštvo, lični zdravstveni problemi ili bolest ukućana itd. Druge prepreke stvaraju same škole i zaposleni u njima, a tiču se organizacije i vremena održavanja roditeljskih sastanaka koji ne odgovaraju svim roditeljima; neuvažavanja različitih uslova u kojima žive deca i porodice; negativnih procena roditeljskih kompetencija, čije su posledice osećanja stida i straha, neprijatnost, odbojnost i potreba roditelja da se naredni susret sa školom izbegne.

Речник појмова

Активно слушање – у контексту сарадње учитељице и родитеља/породице, активно слушање чине следеће компоненте: невербална (учитељица невербално показује да

заиста слуша оно што родитељ говори: успоставља контакт очима, прекида друге активности да би пажњу усмерила на родитеља); реаговање на садржај (учитељица вербално показује родитељу да је схватила његову поруку тиме што исправно парафразира њен садржај); и афективни одговор (учитељица вербално показује родитељу не само да разуме садржај његове поруке већ и његова осећања).

Емпатија – способност особе да осећа оно што је одговарајуће за ситуацију друге особе, а не за сопствену. Емпатија доприноси људском алтруизму и бризи за друге људе у ситуацијама физичкх, психичких и економских тешкоћа, осећању кривице због тога што смо некога повредили и осећању неправде када други нису кажњени због својих прекршаја (Хофман, 2000).

Нуклеарна породица – породица коју сачињавају жена и мушкарац и њихова деца. Проширена породица обухвата, осим нуклеарне, и сроднике мужа и жене, а комплексна породица се састоји од више нуклеарних породица повезаних сродичким везама.

Родитељ као партнер у процесу образовања деце – има права на активно учешће у васпитању и образовању деце, има слободу избора постојећих васпитно-образовних установа, програма васпитно-образовног рада, организационих облика, као и директног укључивања у процес васпитно-образовног рада[6]. Партнерство подразумева обављање заједничких активности и доношење заједничких одлука, учешће у планирању и реализацији активности везаних за дете, насупрот пасивној позицији родитеља, када се подразумева експертска позиција запослених у образовању.

Укљученост родитеља у школовање деце – (енгл. parental involvment) појам који се односи на квалитетно обављање родитељске улоге у оквиру породичног дома детета, што обухвата обезбеђивање сигурне и стабилне средине, интелектуалну стимулацију деце, разговарање са децом, развијање социјалних и образовних вредности код деце и високе аспирације које се тичу личног самоостваривања, као и учешћа у заједници; контакт са школом ради размене информација, учешће у школским догађајима, у раду школе и управљању школом (Desforges and Abouchaar, 2003).

Уверења – когнитивна компонента става, повезана са осећањима и понашањем. Уверења учитељице о настави и учењу одређују њено понашање према ученицима, понекад значајно више него што то чини њихово иницијално образовање или каснији професионални развој; утичу на начин на који се дефинишу професионални задаци и улоге (Pajares, 1992). Уверења су повезана са стилом подучавања – да би се променили стилови подучавања, потребно је да се прво промене уверења. То није једноставно, јер су уверења стабилна и отпорна на промене (Kagan, 1992).

[6] http://www.inkluzija.org/index.php/mini-kursevi/tema-5-iz-perspektive-dece-roditelja-nastavnika/218-iz-perspektive-roditelja-dece-nastavnika

Поглавље

6

ИЗАЗОВ – ОСТВАРИВАЊЕ КВАЛИТЕТНОГ ОБРАЗОВАЊА ЗА РОМСКУ ДЕЦУ

Преглед поглавља

6.1. Роми у Србији

6.2. Актуелно стање у образовању ромске деце

6.2.1. Искљученост и осипање ромских ученика из система образовања
6.2.2. Ниска образовна постигнућа
6.2.3. Нередовно похађање наставе

6.3. Препреке инклузији ромске деце у образовању

6.3.1. Предрасуде према Ромима
6.3.2. Дискриминација ромске деце
6.3.3. Сегрегација ромске деце
6.3.4. Слабији квалитет наставе за ромску децу
6.3.5. Недовољна подршка друштва најсиромашнијој деци

Прочитајте
Провера знања – кључна питања и сажети одговори
Речник појмова

У овом поглављу разматра се образовање деце која припадају једној од националних мањина у Србији – ромској националној мањини. Ова тема је посебно издвојена зато што је образовање ромске деце оптерећено бројним нерешеним проблемима, који нису карактеристични за децу из већинске популације, нити за децу припадника других националних мањина у Србији. Држава спроводи низ мера образовне политике са тежњом да обухвати што већи број Рома на свим нивоима образовања, а њихов резултат је повећан број ромске деце у вртићима и школама. С обзиром на те меере и на висок степен наталитета ове највеће националне мањине, врло је вероватно да ће у будућности већина или све учитељице и васпитачице у својим одељењима/групама имати и децу из ромске заједнице. Иако ће у њима можда бити и деце из других мањина које живе у нашој земљи, бројност, као и изразито слаб образовни статус ромске популације налажу да се њиховом образовању посвети посебна пажња, па стога то чинимо у оквиру овог поглавља.

У првом делу поглавља, након приказа основних података о образовном и друштвеном статусу Рома у Србији, говори се о актуелном стању у образовању деце из ромске заједнице. Та тема обухвата проблеме искључености и осипања ромских ученика из образовања, њихова ниска образовна постигнућа и нередовно похађање наставе. Други део поглавља је посвећен препрекама инклузији ромске деце у образовању: предрасудама према Ромима, дискриминацији и сегрегацији ромске деце, слабијем квалитету наставе за ромску децу и недовољној подршци државних ресора и институција најсиромашнијој деци, међу којима су ромска деца најбројнија.

Када савладате садржај овог поглавља, моћи ћете да:

- наведете основне узроке и последице осипања ромских ученика из образовања;
- објасните последице школског неуспеха ромске деце;
- објасните разлику између појма одсутности и појма апсентизма;
- наведете примере отворене и прикривене дискриминације ромске деце;
- сумирате разлоге сегрегације ромске деце у образовању;
- наведете показатеље слабијег квалитета наставе за ромску децу.

6.1. Роми у Србији

Према подацима из последњег Пописа становништва, Роми су друга највећа национална мањина у Србији. У Србији живи 147.604 Рома, што чини 2,1% од укупног становништва (Републички завод за статистику, 2013). Међутим, према проценама експерата у образовању, број Рома у Србији је заправо много већи (око 500.000), што онда ову националну мањину чини највећом у нашој земљи.

Роми су у нашем друштву најнижи и најсиромашнији друштвени слој. Док у већинској популацији има 6,1% људи који припадају категорији врло сиромашних, међу Ромима их има преко 60%. Преко две трећине (67%) деце ромске националности из ромских насеља је сиромашно, за разлику од 10,6% деце која су сиромашна у општој популацији (УНИЦЕФ, 2007). У односу на већинско становништво, Роми су значајно више незапослени, без обзира на старосну групу и ниво образовања; већина се бави неквалификованим, сезонским и привременим пословима. Бурне друштвене промене крајем XX века, које су довеле до општег осиромашења нашег друштва, додатно су погоршале положај Рома. Велики број Рома избегао је са Косова и Метохије и **депортован** (принудно враћен) из западноевропских земаља у Србију.

Образовни статус Рома је изразито низак: 62% није завршило основну школу, 7,8% је завршило средњу школу, а само 0,3% Рома има више или високо образовање (Попис, 2002). Недостатак образовања је и последица и узрок тешког материјалног положаја Рома. Сиромашне породице са бројном децом не могу материјално да издрже школовање деце и тако се сиромаштво преноси на нове генерације.

> „Роми се налазе у зачараном кругу сиромаштва – нису укључени у друштвену поделу рада зато што нису школовани, а нису школовани зато што немају никакве услове за школовање. Да би доживели елементарну социјалну промоцију, као што је сталност прихода из сталног радног односа, Роми, као и остали, морају имати завршену бар основну школу, а основну школу не завршавају јер немају услове за школовање, чему треба додати и низак степен аспирација родитеља за школовање деце. И тако у круг" (Митровић, 1990, стр. 83).

У последњих десетак година, у нашој земљи је усвојен низ закона, стратегија и образовних мера како би се унапредила крајње неповољна позиција већине припадника ромске националне мањине у областима образовања, становања, здравља и

запошљавања. Међутим, иако постоје позитивни помаци, популација ромске деце и даље није потпуно обухваћена основним ни предшколским образовањем, велики број ромских ученика одустаје од основне школе пре њеног завршетка, а мали број наставља образовање у средњим школама и факултетима.

Одговорност за тешко стање у образовању пребацује се на ромску заједницу, са уверењем да је необразованост Рома првенствено везана за њихов специфичан начин живота, традицију и вредности које не укључују и образовање. Међутим, већинско становништво заправо слабо познаје порекло, историју и културу Рома, највеће етничке мањине у Европи. Прилог 4. *Ко су Роми*? и Прилог 5. *Роми у Србији* могу помоћи да се упознају неке основне чињенице о историји, пореклу и положају Рома.

6.2. Актуелно стање у образовању ромске деце у Србији

Као што је речено, у образовању деце из ромске заједнице у последњих неколико година бележе се позитивни помаци: обухват ромске деце у основном образовању је повећан за око 10 посто, већина ромске деце је укључена у обавезни припремни предшколски програм, незнатно се повећао и обухват ромске деце у вртићима, као и упис у средње школе и на факултете. Ипак, бројна истраживања су идентификовала неколико основних, међусобно повезаних и нерешених проблема са којима се суочавају ромска деца у образовању. То су искљученост и осипање ученика из образовања, изразито слаб школски успех и висока стопа изостајања са наставе, о чему говоримо у наставку.

6.2.1. Искљученост и осипање ромских ученика из система образовања

Искљученост ромске деце из система образовања је проблем огромних размера, а постоји у свим европским друштвима у којима живи ромско становништво. Нема потпуно поузданих података о томе колико се ромске деце никад не упише у основну школу, нити података о томе колико њих напусти образовање пре завршетка основне школе, али извесно је да је тај број велики и да се изражава у хиљадама.

Деца из најсиромашнијих породица имају најмање шансе да се упишу у основну школу. Подаци говоре да се само 78% ромске деце која живе у сиромашним ромским

насељима (сламовима) уписује у први разред, а основну школу завршава свега 34% њих (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020,* 2012).

Рано напуштање основног школовања један је од најтежих проблема у образовању ромске деце – велики број оних који упишу први разред основне школе не заврши и осми разред. У просеку, ромска деца проведу у образовању половину времена које проведу неромска деца – пет и по година наспрам 11 година. До напуштања школовања најчешће долази на преласку из четвртог у пети разред, када почиње предметна настава. На основу неких процена, око 45% ромских ученика је одустало од школовања између трећег и осмог разреда, од школске 2002/03. до школске 2007/08. године (Бауцал и Стојановић, 2010).

Зашто ромска деца не завршавају основну школу? Истраживања говоре да један број ромских ученика напушта школовање због укупног негативног односа и понашања вршњака и наставног особља према њима, о чему говоре наредне изјаве ромских ученика.

Доживљај одбацивања ромске деце од вршњака

- Била сам тужна кад ме зову шугава и кад ми кажу црни шипурак, што сам Циганка, што сам црна (ромска ученица, 2. разред)
- Има један Александар, гади се од мене, што сам Циганин (ромски ученик, 4. разред)
- Другови ме зезају и дирају што сам Циганка, па сам бесна (ромска ученица, 5. разред)
- Нико неће да се дружи са мном, сама сам на одмору и тада сам тужна (ромска ученица, 7. разред).[1]

Вређање, понижавање, исмевање, физичко малтретирање од друге деце и неприхватање од наставника реалност су ове ромске деце у школи. Њихови родитељи су такође огорчени понашањем наставника, неромске деце и родитеља, те као разлог за прекидање школовања најчешће наводе неприхватање своје деце у школској средини. У неким случајевима учитељице игноришу такве односе међу децом, као и друге ситуације које алармантно указују на то да вршњаци физички и вербално злостављају ромско дете. Наставно особље и управа школе не би смели да преко таквих ситуација прелазе као да се нису ни догодиле. Они би морали да их одговорно и професионално разрешавају, са једне стране супротстављајући се дискриминаторном понашању како деце, тако и одраслих, а са друге стране пружајући подршку и заштиту детету које је оваква искуство доживело.

[1] Мацура-Миловановић, 2006.

Други разлог због којег ромска деца напуштају основно школовање јесте изразит школски неуспех; више од трећине деце која су напустила школу бар су једанпут понављала разред. И коначно, осипању доприноси и то што надлежне институције не интервенишу у случајевима када дете напушта школу. Званично је из школа исписано само 30% деце која не похађају наставу (Баронијан и сар., 2012, стр. 56).

Још један главни разлог због којег ромска деца напуштају школу јесте сиромаштво – из њега произилази и нужност да нека деца привређују заједно са члановима своје породице да би она могла да опстане.

Искљученост из образовања ускраћује ромској деци право на образовање, а тиме и пун развој личности и свих потенцијала. На друштвеном плану, последице искључености се огледају у репродукцији сиромаштва и помањкању било какве перспективе за бољу будућност. Стицање макар основног образовања јесте неопходни минимум за побољшање друштвеног положаја кроз обезбеђење стабилне зараде.

Осим што битно утиче на живот појединца, искљученост из образовања има и негативне последице за друштво у целини. Издаци за социјалну помоћ и друге услуге система социјалне заштите незапослених и необразованих особа огромни су трошкови за друштво. Пружајући подршку и највећу могућу помоћ ромској деци да успешно заврше макар основно образовање, школе и сви запослени у њима помажу и добробити целог друштва.

6.2.2. Ниска образовна постигнућа

Бројна истраживања показују да ромска деца широм Европе, по правилу, имају знатно нижа образовна постигнућа од постигнућа неромске деце, без обзира на узраст и пол. Однос између школског успеха и узраста ученика је обрнуто пропорционалан: што старији ученик, то гори успех (OPRE ROMA, 2002).

Подаци о образовним постигнућима ромских ученика у Србији такође указују на њихов знатно лошији школски успех у односу на већину. Школске оцене из математике и српског језика у трећем разреду основне школе, прикупљене у оквиру **Националног тестирања ученика трећег разреда основне школе**, показале су да из ова два предмета постоји значајна разлика између ромских и неромских ученика. На крају школске године, већина ромске деце имала је најнижу пролазну оцену (2), а само 5–10% ромске

деце имало је одличну оцену (5), за разлику од преко 40% неромске деце која су добијала одличну оцену у прва три разреда из оба предмета. Поред тога, 7–11% ромских ученика имало је на крају године недовољну оцену (1) из српског језика, а 10–14% ромских ученика имало је недовољну оцену из математике. За разлику од тога, међу неромским ученицима било је мање од 1% оних са слабом оценом на крају школске године. Понављање разреда је такође било много веће код ромских ученика у односу на неромске. На националном нивоу, стопа понављања у прва три разреда основне школе износила је 1%, док је код ромских ученика стопа понављања у прва три разреда била 11% (Бауцал и сар., 2005).

Осим што имају слабији школски успех, ромски ученици стичу и мање знања од својих неромских вршњака. То су показали резултати на стандардизованим тестовима, који су коришћени у поменутом националном тестирању. Просечан успех ромских ученика на тесту из математике био је 134 поена испод националног просека, а просечан успех из српског језика био је 154 поена испод националног просека (национални просек износи 500 поена). После три године школовања, 50% ромских ученика трећег разреда није савладало ни најосновнија знања и елементарне појмове из математике и није способно да примени математичко знање у једноставним ситуацијама (на националном нивоу то се дешава у 11% случајева); а 56% њих није стекло основна знања и вештине из српског језика (на националном нивоу то се дешава у 14% случајева). Када се ови бројеви преведу на школске године, може се рећи да је заостатак ромске деце у образовним постигнућима из математике две школске године, а из српског језика две школске године и шест месеци (Бауцал и сар., 2005).

Због чега су цитирани подаци о школском (не)успеху ромске деце алармантни? Зато што указују на то да ће деца која већ у трећем разреду основне школе показују тако велико заостајање у односу на вршњаке бити суочена са још већим тешкоћама током даљег школовања. Стални неуспех који ромско дете доживљава у школи води смањивању мотивације за учење, чешћем изостајању са наставе, понављању разреда, а потом вероватно напуштању основне школе пре краја осмог разреда или пребацивању у специјалне школе. Због свега тога је изузетно важно да квалитет образовања у нижим разредима основне школе буде на вишем нивоу, односно да настава у већој мери буде прилагођена и ромској деци. Неопходно је ромској деци створити услове за учење од првог разреда, јер се тада се формирају знања и вештине неопходне за даље школовање.

6.2.3. Нередовно похађање наставе

У похађању наставе постоји огромна разлика између ромске и неромске деце из исте средине. Деца која нередовно иду у школу имају слабији школски успех, нису повезана са вршњацима и наставницима и често су изложена предрасудама. Најтежа последица нередовног похађања наставе је осипање ученика из обавезног образовања: више од половине деце која су напустила основну школу нису је редовно ни похађала (Баронијан и сар., 2012).

Зашто ромска деца често изостају са наставе? Студија у којој је анализирано образовање ромске деце у Француској, Италији и Шпанији може нам помоћи да боље разумемо проблем изостајања ромске деце и у нашој земљи. Један од њених закључака је и тај да на изостајање ромске деце већи утицај има апсентизам него одсутност. Разлика између појма апсентизма и појма одсутности односи се на реалне могућности детета да иде или да не иде у школу (OPRE ROMA, 2002).

Појам одсутности означава изостајање са наставе због разлога који долазе *изван школе*. На пример, ромска деца не иду у школу када њихови родитељи, да би обезбедили егзистенцију, раде сезонске послове ван свог места становања или одлазе на рад у иностранство, па су принуђени да на неко време напусте своје домове, а тиме и деца напуштају школу. Други чест разлог због којег ромска деца одсуствују са наставе јесте сиромаштво – немају одећу и обућу у којој би ишла у школу, или морају да раде како би њихова многочлана породица могла да опстане. Следећа изјава ромског дечака то илуструје:

> „Најтеже ми је када сваког дана гледам како моји родитељи покушавају да зараде нешто новца да би купили храну за нас. Ја морам да помажем мом оцу који нема посао и иде на депонију да скупља старо гвожђе“ (UNICEF, 2007).

За разлику од одсутности, апсентизам означава изостајање са наставе због разлога који се налазе *унутар школе*. То се односи на оне случајеве када настава није прилагођена различитости ромског детета (у социоекономском статусу, предшколском искуству и знању, културном идентитету, матерњем језику) и када му се не пружа потребна подршка да би се у школи осећало добродошло, сигурно, прихваћено и поштовано. Слабе оцене већ у првом разреду основне школе, као и каснији стални неуспех у учењу и остваривању добрих односа са неромским вршњацима и/или

учитељицама и наставницима, за последицу имају апсентизам (OPRE ROMA, 2002). Дете све чешће изостаје са наставе, јер не може „да издржи" оно што доживљава у школи, а његови родитељи немају могућности да се томе супротставе. Због тога се понекад дешава да одлуче да дете неко време не иде у школу, у намери да га заштите од дискриминације, одбацивања и понижења.

6.3. Препреке инклузији ромске деце у образовању

У Србији, као и широм Европе у земљама у којима живе Роми, постоје стални напори да се унапреди њихов образовни ниво, а тиме и укупан друштвени положај. Нажалост, предрасуде, дискриминација, сегрегација, неприлагођена настава и недовољна подршка друштва најсиромашнијим породицама, и даље су непремостиве препреке за инклузију многе ромске деце у систем образовања. Питање препрека инклузији ромске деце веома је сложено јер обухвата бројне факторе који су међусобно повезани и преплићу се, а воде ка образовној и социјалној искључености, ниском друштвеном и образовном статусу и етички неприхватљивим неједнакостима ромске деце у предшколском добу и у школи.

Размислите

Да ли знате примере предрасуда према Ромима или према некој другој друштвеној групи, народу, појединцу? Која је основна разлика између предрасуда о некој групи и чињеница о тој групи? Како предрасуде могу да се превазиђу?

6.3.1. Предрасуде према Ромима

Једна од најчешћих предрасуда запослених у образовању изражена је у ставовима да Роми не цене образовање, да нису заинтересовани за школовање своје деце, па су према томе и сами одговорни за њихов неуспех у учењу и школи. Сматра се да је за ромску културу карактеристично неприхватање напорног интелектуалног рада и да Роми у циљу очувања своје културе и начина живота у коме нема места за образовање, сами искључују своју децу из школа (Flecha & Soler, 2013). Погледајмо мало пажљивије ове ставове.

„Заинтересованост родитеља за образовање" најчешће се процењује на основу тога у којој мери они похађају родитељске састанке, долазе на индивидуалне разговоре са учитељицом/васпитачицом и другима запосленим у школи и вртићу, колико редовно деца похађају наставу и у којој мери родитељи помажу својој деци у учењу и изради домаћих задатака код куће. Међутим, као што смо претходно објаснили, услед необразованости, сиромаштва и других животних околности које проистичу из сиромаштва, многи ромски родитељи често нису у могућности да на овај начин учествују у школовању своје деце. То не значи да они не цене образовање, већ само да не могу да на захтеве школе одговоре на исти начин као и родитељи који припадају већинском друштву и имају виши СЕС. Због тога је важно да правимо разлику између ставова родитеља према образовању деце (који могу бити позитивни) и њихових могућности да учествују у образовању деце на исти начин као родитељи који поседују социјални и културни капитал – имају неупоредиво више времена, новца и социјалних мрежа које подржавају образовање њихове деце. Ако се овоме дода да су многи ромски родитељи и сами претрпели неки вид дискриминације било у образовању или у другим сегментима друштвеног живота, као и да су можда изостали напори васпитно-образовних установа да успоставе однос поверења са њима, онда није неочекивано да постоји тежња да се контакти са школом/вртићем у који дете иде – избегавају.

О „култури и начину живота Рома" припадници већинског друштва, дакле и запослени у образовању, најчешће имају врло оскудне информације, које се своде на стереотипне представе о Ромима као народу који је музикалан, бира да „живи од данас до сутра", воли да се весели, али не и да напорно ради. Једнако мало познају начине васпитања и социјализације деце у ромској породици, као и суровост живота у условима тешког сиромаштва. Важно је знати да су приоритети најсиромашнијих породица усмерени ка задовољавању основних животних потреба. Незапосленост, недостатак образовања, становање у сламовима, лоша исхрана, слабо здравље и дечји рад нису ове породице вољно изабрале, под утицајем традиционалних вредности културне групе којој припадају. Разлог томе је трансгенерацијско сиромаштво – оно које се обнавља из генерације у генерацију.

Површна знања и искривљене представе о Ромима, између осталог, произилазе из малобројних (или никаквих) непосредних контаката и личних искустава са припадницима ромске заједнице. Да би се стереотипно мишљење и предрасуде превазишли, неопходно је да се уложи вољни напор како би се друга култура упознала, разумела и прихватила, укључујући и вредности које чине саставни део те културе.

Основна претпоставка за прихватање различитости друге културе је свест о томе да култура којој сами припадамо није ни боља ни вреднија, већ само *другачија* него нека друга. Прихватањем разлика, отварамо врата једнакости.

Ко је одговоран за школски неуспех ромске деце – за заостајање у учењу, слабе оцене, понављање разреда? Неки запослени у образовању сматрају да су то њихови родитељи, који не брину довољно о својој деци, приморавају их да раде, не желе да сарађују са школом и нису мотивисани да прате школовање деце. Други сматрају да је узрок неуспеха у самом детету. Слабе оцене тумаче као последицу недостатка мотивације детета за учење, па зато оно избегава школске обавезе, одбија да се укључи у наставу или да ради задатке које би могло са лакоћом да уради – само кад би хтело. Тако је, као што смо навели у Поглављу 4, за неке учитеље, мотивација нешто што код ученика постоји или не постоји, па се тако тумачи и њихов школски неуспех – „нису заинтересовани". У таквим случајевима учитељице очекују да ромска деца на часовима буду мотивисана, али, нажалост, њихово разумевање и знање о томе да мотивацију сваког ученика треба да подстичу саме, пажљивим и истрајним прилагођавањем свог рада образовним потребама детета – изостаје. У оба случаја, одговорност за школски неуспех се дакле приписује другима – родитељима или самом детету, при чему се не преиспитује сопствена професионална одговорност за наставу и учење одређеног детета.

6.3.2. Дискриминација ромске деце у образовању

У Поглављу 2 објаснили смо да се отворена дискриминација у образовању огледа у случајевима када се деци на основу одређеног личног својства онемогућава да се упишу у основну школу или вртић, када им се отежава праћење наставе или када се искључују из редовних васпитно-образовних институција. У даљем тексту, различите видове отворене и прикривене дискриминације деце из ромске заједнице илустроваћемо примерима који су објављени у научној и стручној литератури, као и у *Посебном извештају о дискриминацији деце Повереника за заштиту равноправности* (2013).

Како долази до тога да се ромској деци онемогући упис у основну школу? У појединим ситуацијама неромски родитељи су вршили притисак на управе школа, захтевајући да се ромска деца уопште не уписују или да се прими одређена „квота"

ромске деце. Школе су пристајале на ове захтеве због страха да ће у противном, неромски родитељи исписати своју децу у потрази за „бољим" школама. Смањење броја ученика повлачи и могућност да се неко одељење укине, па тиме и да неки наставник изгуби посао. Због тога су се школе повиновале дискриминаторним захтевима и оснивале посебна одељења само за ромске ученике, или су ромску децу упућивале у специјалне школе или у школе за образовање одраслих (ERRC, 2004).

Сличан пример отворене дискриминације налазимо и у случајевима када се ромска деца искључују из редовне школе у коју су се претходно уписала.

Искључивање ромске деце из школе

У једној београдској основној школи, 2001. године се у први разред уписало двадесеторо ромске деце из оближњег ромског насеља. Уписана ромска деца су била распоређена у два одељења – по десеторо деце у свако одељење првог разреда, која су имала и по десеторо неромске деце (тако је свако одељење имало укупно по 20 ученика). Убрзо је дошло до бурног протеста неромских родитеља и дела школског колектива. Неромски родитељи су најавили исписивање своје деце уколико се број ромске деце у одељењима првог разреда не смањи. Њиховим захтевима придружиле су се учитељице првог разреда и представници Школског одбора и Савета родитеља. Они су захтевали да се ромска деца испишу из школе, са аргументима да је хигијена ромске деце слаба, да свој деци прети опасност епидемије заразних болести које се шире у насељу у коме ромска деца живе, да су нека од ромске деце старија од 7 година, да ће квалитет наставе у одељењима бити изразито низак јер ромска деца слабо познају српски језик и имају мала предшколска знања, те да прети опасност од лошег утицаја ромске на неромску децу и могућност удруживања ромске деце у криминалне групе. Овај случај је окончан тако што је у школи остало десеторо ромске деце, по пет у сваком одељењу. Остали су одлуком надлежних просветних власти исписани из школе, а потом уписани у издвојено одељење школе за основно образовање одраслих, иако су били испод узрасне законске границе од 15 година за упис у ову врсту школа. [2]

У појединим случајевима дискриминација се огледа у томе што школа није предузимала адекватне мере у ситуацијама када су ромска деца била изложена вршњачкој дискриминацији и вршњачком насиљу, а потпуно су биле занемарене и активности које би биле директно усмерене на спречавање дискриминације. Повереник за заштиту равноправности истиче да у тим случајевима школе нису узимале у обзир чињеницу да се ради о детету ромске националности и да су дужне да уложе додатне напоре у циљу ефикасније и благовремене заштите најбољег интереса детета из осетљиве друштвене групе (*Посебан извештај о дискриминацији,* 2013).

[2] Према Мацура-Миловановић, 2006.

Вршњачко насиље над учеником ромске националности

„Удружење грађана је навело да једна основна школа константно дискриминише ученика ромске националности, који је био жртва физичког и вербалног вршњачког насиља, и то тако што је ударан, убадан оловкама, гађан предметима и вређан на националној основи. У септембру 2012. године је овај дечак у школи задобио ударац у главу, родитељи ученика су у више наврата обавештавали учитељицу, директорку школе, као и стручну службу школе о вршњачком малтретирању, али како по тим пријавама ништа није предузимано, малтретирање се настављало. Директорка школе је у изјашњењу навела да није истина да школа ништа није предузимала, јер су упознати са проблемом и у више наврата су реаговали и водили разговоре са ученицима и њиховим родитељима. Након инцидента са повређивањем дечака заседао је Тим за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања, а уједно је навела да сматра да је школа више него толерантна према ученицима ромске националности, јер им се често оправдавају часови само на основу речи родитеља. Утврђено је да је школа предузела одређене мере у случају вршњачког насиља међу ученицима, али да није предузела активности којима би се спречила дискриминацију ученика. Иако се из притужбе и доказа није могло са сигурношћу утврдити да се ради о насиљу које је изазвано на националној основи, школа ове тврдње ни на који начин није оспорила. Поред тога, како се у конкретном случају радило о злостављању ромског детета, школски органи су били дужни да уложе додатне напоре у циљу заштите најбољег интереса детета. Међутим, ни руководство школе ни стручна служба, нису предузеле све мере које су имале на располагању, како би се ученику омогућило и осигурало пријатељско окружење, разумевање и уважавање његових потреба у школи.

Како је у овом предмету организација која је поднела притужбу учинила вероватним да су школа и директорка школе дискриминисали ученика на основу националне припадности, и то тако што га нису заштитили од вербалног и физичког вршњачког малтретирања, а школа није понудила доказе којима би потврдила да је предузела адекватне мере како би спречила дискриминацију и омогућила да се дете ромске националности осећа безбедно, повереница за заштиту равноправности је дала мишљење да су школа и директорка извршили дискриминацију ученика на основу припадности ромској националној мањини. Школи је препоручено да за све ученике организује и спроведе едукативне програме/радионице у циљу развијања духа толеранције, као и да организује стручно усавршавање наставника, а да се едукација и праћење будућих дешавања спроведу у одељењу које похађа ученик ромске националности. По овој препоруци је поступљено“.[3]

У прикривену дискриминацију спадају и следеће ситуације у којима препознајемо занемаривање деце и изостанак интервенције запослених у школи:

- када у васпитно-образовној установи не постоје процедуре систематског решавања пријављених случајева нетолеранције, неуважавања и заштите ромске националне мањине;
- када ромској деци из породица корисника социјалне помоћи школа/вртић не обезбеђује бесплатну ужину, прибор, наставни материјал, уџбенике, рекреативну наставу, екскурзије, превоз и сл.;

[3] *Посебан извештај о дискриминацији деце*. *Повереник за заштиту равноправности*, 2013, стр. 54.

- када се нередовно похађање наставе од стране ромских ученика не региструје и не чини се ништа да се та деца укључе у наставу;
- када школа не чини ништа у случајевима изражавања националне и верске нетрпељивости међу ученицима;
- када школа не чини ништа у случајевима теже повреде радне обавезе запослених, као што је изражавање националне или верске нетрпељивости;
- када школа не решава проблем језичке баријере приликом провере психо-педагошке зрелости деце ромске националности при њиховом упису у први разред (*Приручник за пружање подршке развоју антидискриминативне културе у образовно-васпитиним установама*, 2008, стр.12).

Искуства дискриминације су за ромску децу трауматична, прате их емоционалне кризе и жеља да се не буде припадник ромске заједнице. Када дете доживљава одбацивање или је свесно да учитељице и вршњаци желе да га искључе, мотивација за учење нестаје, а расте потреба да се школа избегне, јер постаје место где се дете осећа понижено и застрашено. Овај процес илуструје следећа изјава једног ромског ученика:

> „У школи ми је ишло добро... али када су сазнали ко сам, почели су да ме вређају, нису хтели да седе са мном у клупи... кад се то деси, изгубиш концентрацију за рад, за било шта, јер губиш самопоуздање. Из дана у дан знаш да ће се нешто лоше десити. Волео сам да идем у школу када тога није било, али када јесте, нисам хтео више да се тамо враћам" (УНИЦЕФ, 2007).

6.3.3. Сегрегација ромске деце

У различитим земљама широм Европе (посебно у Чешкој, Мађарској, Бугарској, Румунији, Италији, Шпанији, Француској) деценијама су се ромска деца образовала у специјалним школама за децу са интелектуалним сметњама. Таква, посебно опасна форма дискриминације, противна Унесковој Конвенцији против дискриминације у образовању и Конвенцији о правима детета УН, била је чврсто укорењена и погађала хиљаде ромских ученика који су неоправдано смештани у такве школе.

Сегрегација ромске деце у систем специјалног образвања је у свом израженом виду постојала и у Србији – према различитим проценама, ромски ученици чинили су

чак 50 до 80 посто ученика у специјалним школама (Save the children, 2001). Пре увођења инклузивног приступа образовању у нашој земљи, један од основних разлога за сегрегацију заснивао се на слабим постигнућима ромске деце на испитивању (тесту) готовости за полазак у први разред редовне основне школе (подсетимо, исподпросечан резултат детета на овом тесту више није предуслов за упис у први разред). Слаби резултати на тесту као исход су могли имати препоруку да се дете упути на процену Комисији за категоризацију деце са сметњама, која је онда могла донети решење о упису детета у специјалну школу. Међутим, слаби резултати ромске деце су били последица њиховог непознавања или недовољног познавања српског језика, на коме се ово тестирање одвијало.

Према Товиловићевој и Бауцалу, ниски резултати на овим тестовима указивали су на недостатак срединских подстицаја за интелектуални развој, а не на недостатак интелектуалних способности потребних да би дете учило у редовној школи. Одлука стручњака (школских психолога, педагога и других) да се деца која одрастају у неподстицајним и сиромашним срединама упишу у специјалну школу била је веома погрешна. Сегрегација ромске деце у специјалне школе није у њиховом најбољем интересу, јер ће на тај начин поново бити осуђена да се развијају у условима који су мање подстицајни него у редовним школама (Товиловић и Бауцал, 2007, стр. 50–52).

Ромски родитељи су се ретко жалили на одлуке да деца похађају специјалне школе, јер су им недостајале информације о последицама таквог избора, а нису ни познавали законске могућности да се такве одлуке преиспитају. Прихватању сегрегираног образовања доприносиле су и могућности да ромски ученици добију бесплатан школски прибор, оброк и друге погодности које су нудиле специјалне школе. Поред тога, многи ромски родитељи се нису супротстављали сегрегацији из страха да ће њихова деца у редовним школама бити одбацивана и дискриминисана.

Наставак школовања ромских ученика који су завршили специјалне основне школе, због тога што је у њима програм умањен, био је практично немогућ (UNICEF, 2007). Они су могли су да наставе образовање само у специјалним средњим школама, које обучавају за различите занате (машин-бравар, текстилни техничар, помоћник лимара, помоћник бравара, ауто-лакирер). Међутим, са дипломом специјалне средње школе, њихове шансе да нађу посао у својој струци биле су минималне. Већина ученика (71%) који су завршили специјалну средњу школу никада нису нашли запослење (*Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији*, 2010).

Данас је удео ромске деце у сегрегираном образовању знатно мањи него што је био, чему свакако доприносе нови закони који забрањују дискриминацију (*Закон о забрани дискриминације,* 2009*, Закон о основама система образовања и васпитања*, 2009), као и укупни напори државе да се обезбеде једнаке могућности и права на образовање све деце. Нажалост, издвајање ромске деце из редовних школа и даље постоји: у специјалним школама и одељењима (ове школе су преименоване у школе за образовање ученика са сметњама у развоју – ОУСР), у школе за основно образовање одраслих и у издвојена одељења редовних школа.

Око трећину ученика (32%) свих специјалних школа чине ромска деца (*Ромска деца у „специјалном“ образовању у Србији,* 2010). То говори о и даље присутној несразмерној заступљености ромске деце у специјалном образовању – као што је претходно речено, удео Рома у општој популацији износи 2.1%. Резултати истраживања које је спровео Европски центар за права Рома (2014) указују на тренд смањивања презаступљености ромске деце: подаци прикупљени из 31 специјалне школе широм Србије показују да у тим школама има 26% ромских ученика. Међутим, то значи да је и даље ниво учешћа ромских ученика у специјалном образовању виши него у редовном образовању. Исто истраживање такође показује да је 2012/13. проценат ромских ученика у појединим школама овог типа био изузетно висок – чак 73%.

Разлози због којих се ромска деца школују у школама за ученике са сметњама у развоју дати су у наставку и немају подлогу у „сниженим” интелектуалним способностима ромске деце.

Разлози из којих се ромски ученици образују у ОУСР

- Ромски родитељи под утицајем ауторитета просветних и здравствених радника прихватају школовање деце у специјалним школама, иако би већина њих ипак више волела да се њихова деца образују у редовним школама.
- Помоћ ромским ученицима да остану у редовним школама је недовољна, а с једним бројем ромских родитеља никада се није контактирало у вези са тешкоћама њихове деце у школи.
- Ромски родитељи нису информисани о ограничењима и негативним последицама похађања школе за децу са сметњама и не знају да имају право да одбију мишљење комисије, и стога не могу да донесу квалитетну одлуку о образовању своје деце.
- Лош однос према ромским ученицима у редовном образовању: наставници игноришу ученика, ученик мора да седи у последњој клупи, наставници понижавају ученика пред вршњацима.

- Малтретирање ромске деце од стране вршњака због ромске припадности, сметњи, лоших оцена, сиромаштва.[4]

Други облик сегрегације јесте издвајање ромске деце у специјална одељења при редовним школама. У неким редовним школама постоје специјална одељења у која се ромска деца уписују само на основу лоших школских постигнућа, а без плана додатне подршке. Тако на пример, у једној школи у специјалном одељењу има 80% ромских ученика (Дасукидис и сарадници, 2014). Ромски родитељи су свесни да је такво поступање непрофесионално и да није у интересу њихове деце, о чему сведочи и наредна изјава једне ромске мајке:

„Школама је лакше да кажу (*о ромској деци*) – не зна ништа и ајде у специјалну. Учитељице их терају у специјалну, јер им је лакше да кажу ништа не знају. Учитељице треба да се труде да уче ту децу, јер они исти мозак имају као и српска или хрватска или босанска или било која деца, нема везе ту нација, треба да се више потруде. Мајка ако се потруди, па потруди се и ти као учитељица, мало више ради са тим дететом, значи само буђеларска (*богата)* деца и факултетска (*деца факултетски образовних родитеља*) деца могу у редовну школу. Није исто за њих и оног што не зна једно слово да напише, где је та њена педагогија, психологија" (*Инклузија ромске деце раног узраста*, 2010).

Сегрегацији у специјална одељења доприносили су ставови наставног особља и стручних сарадника у појединим основним школама, који су је оправдавали „педагошким" аргументима и интересима ромске деце: да ромска деца могу бити успешни ученици само у специјалним одељењима и да треба да похађају наставу у средини вршњака који их неће одбацивати (јер су и сами припадници ромске националне мањине). Пример оваквих ставова је и следећа изјава школског психолога: „Специјално одељење какво постоји у нашој школи је најбоље решење за ромске ученике. Програм је лакши, а ромски ученици су издвојени 'са својима', па им не прети опасност од стварања лоше слике о себи..." (Мацура-Миловановић, 2006). Питање на које заговорници оваквих ставова немају одговор јесте: Зашто ромска деца не постижу успех и не стичу пријатеље међу неромском децом и у редовним школама?

Трећи облик сегрегације ромске деце је њихово издвајање у школе за основно образовање одраслих (ШООО). Према званичним подацима, око 75–80% ученика ових школа чине Роми. Иако је основна сврха ових школа била описмењавање одраслих

[4] Према *Још увек далеко од циља, Извештај Европског центра за права Рома*, 2014, стр. 8-9.

(старијих од 15 година) који нису уписали или завршили основну школу, ШООО су у пракси пуне ромске деце школског узраста која треба да се школују у редовним основним школама (УНИЦЕФ, 2007). У ШООО се уписују такозвани прерасли основци, па је најмлађи узраст када се дете може уписати у први разред оваквог типа школе, девет година. Као и у специјалним школама, образовање које се стиче и у ШООО слабијег је квалитета него у редовним школама. Настава се одвија по скраћеном програму редовних школа, ученици могу да заврше два разреда за једну школску годину и немају све основношколске предмете (на пример ликовну културу, музичку културу, физичко васпитање). Иако ученици који су завршили ШООО имају могућност да се упишу у било коју средњу школу, са ниским нивоом знања, у најбољем случају могу да се упишу у средње занатске школе.

И коначно, постоје случајеви школа у којима се ромска деца сегрегирају у посебна одељења. Она прате наставу по програму редовне школе, али су издвојена од остале деце и наставу прате у таквим, национално хомогеним одељењима. Наводимо случај који је објављен у *Посебном извештају о дискриминацији деце* (2013).

Сегрегација ромске деце из интерно расељених породица

„У школи на југу Србије формирана су издвојена одељења коју похађају само ромска деца из интерно расељених породица. Формирање оваквих одељења настало је, између осталог, и због притисака и претњи родитеља деце српске и бошњачке националности, којима је нарочито сметала „нехигијена ромске деце." Због овог проблема одржан је састанак са представницима општине, школе и просветне инспекције, на којем је направљен план укључивања ромске деце у друга одељења. Родитељи су вршили велики притисак да се за ромску децу формирају издвојена одељења, па су одлучили и да не пуштају децу у школу, односно, да њихова деца бојкотују наставу. Тада су формирана издвојена одељења која похађају само расељена ромска деца. Настава се одвија у учионицама које се налазе у старој згради која припада истој школи, док се остала одељења налазе у реновираној згради. Школа је навела да није тачно да постоје издвојена одељења, већ да је досадашње одељење петог разреда било, од првог до четвртог разреда, подељено у два одељења, зато што су расељена ромска деца уписана у школу са закашњењем и да су се сви заједно сложили да то буде посебно одељење, а нарочито што су то тражили и родитељи неромске деце, који у противном не би слали своју децу у школу.

Повереница за заштиту равноправности утврдила је да у овој школи постоје два издвојена одељења која чине деца само ромске националности из расељених породица и два одељења која чине претежно неромска деца. На тај начин врши се издвајање и разврставање деце на основу националне припадности, док је присуство малог броја ромске деце у друга два одељења само начин да се прикрије очигледно издвајање ромске деце. Стога је Повереница за заштиту равноправности дала мишљење да је ова основна школа дискриминисала децу из расељених ромских породица на основу националне припадности. Директору школе је препоручено да предузме све што је неопходно да изврши десегрегацију одељења у којима су ученици искључиво деца

ромске националности из расељених ромских породица, као и да обезбеди одржавање обуке за запослене у школи на тему дискриминације. По овој препоруци није поступљено у остављеном року, али су ромска одељења расформирана почетком школске 2013/2014 године. Против основне школе и директора школе, као одговорног лица, поднете су прекршајне пријаве."[5].

Сегрегација ромске деце има дугорочне негативне последице. Издвајање ромске деце у школе за децу са сметњама и у школе за образовање одраслих практично им онемогућава наставак образовања на вишим нивоима образовања и ограничава могућности за запослење, што у коначном исходу доводи до тога да она постају (и остају) образовно и социјално искључена. Уместо да помаже стварањем подстицајних услова за учење и развој у редовним школама и предшколским установама, образовни систем их „кажњава" за њихово порекло и сиромаштво укључивањем у различите облике сегрегираног образовања слабијег квалитета.

Сегрегација ствара трауматична искуства која не воде напретку у школским постигнућима ромске деце. Она су често болно свесна своје обележености због школовања у специјалним школама. Ученици специјалних школа кажу да се стиде што похађају ове школе, јер су често изложени подсмеху, омаловажавању и исмевању неромских вршњака, који их називају „менталцима", „специјалцима", „ретардима" итд. (*Ромска деца у „специјалном" образовању у Србији*, 2010). „Образовна сегрегација је права катастрофа за ромску децу, њихово самопоштовање и достојанство свакодневно слабе у контексту који за њих представља агресију" (OPRE ROMA, 2002).

6.3.4. Слабији квалитет наставе за ромске ученике

Истраживања су показала да постоји разлика у начину на који се учитељи односе према ромској и неромској деци у истим одељењима: они мање подстичу и пружају мање подршке ромским него неромским ученицима. До таквог закључка дошло се на основу упоређивања одговора ромских и неромских ученика трећег разреда основне школе на питања која су им била постављена у оквиру националног тестирања. Анализа њихових одговора је показала да:

- учитељи неромским ученицима чешће оцењују домаће задатке,
- учитељи неромским ученицима чешће дају објашњења шта је тачно а шта није,

[5] *Повереник за заштиту равноправности*. *Посебан извештај о дискриминацији деце*, 2013, стр. 51- 52

- неромски ученици чешће дају позитивну оцену свог односа с учитељима него ромски ученици,
- неромски ученици чешће него ромски ученици мисле да су учитељи строги према њима,
- неромски ученици чешће наводе да их учитељи грде кад покажу незнање,
- неромски ученици чешће него ромски ученици мисле да учитељи очекују од њих да покажу добро знање из математике.

Мање подстицаја и подршке учитеља може да допринесе да шансе за напредовање ромских ученика буду значајно ниже, односно касније, шансе за пребацивање у специјалне школе веће (Бауцал и сар., 2005).

Даље, критеријуми оцењивања и очекивање успешности нижи су за ромску децу него за неромску, што је евидентно приликом преласка на предметну наставу или на следеће нивое образовања. Ако би учитељи имали иста очекивања од ромских и неромских ученика у њиховом одељењу и ако би их оцењивали на основу истих критеријума, ромски и неромски ученици са истом оценом из математике требало би да имају исте просечне резултате на тесту из математике на националном тестирању. Међутим, приликом поређења резултата ромских и неромских ученика на тестовима са оценама које су им дали учитељи, испоставило се да ромски ученици имају далеко ниже резултате него неромски ученици који имају исте оцене. То потврђује претпоставку да учитељи од ромских ученика очекују да покажу мање знања да би добили исту оцену (ибид.).

Иако може деловати да учитељи на тај начин помажу ромским ученицима – јер их спашавају од слабих оцена, то свакако није добро решење. Пракса снижавања очекивања од ромских ученика назива се још и „дидактичко квазиприлагођавање" јер у суштини доводи до лошијих школских постигнућа. Смисао прилагођавања је да дете ефикасније учи. Међутим, у овој ситуацији деца у ствари уче мање и науче мање, што значи да је квалитет наставе коју они прате слабији него за неромску децу. Многа ромска деца завршавају четврти разред а да нису научила да читају и пишу, и функционално су неписмена. Овим вештинама неки од њих овладају касније, у шестом и седмом разреду, али је то за многе прекасно и они напуштају основну школу пре њеног завршетка.

Настава често није прилагођена различитости ромске деце у погледу њихове припремљености за школу и познавања српског језика. Иако је припремни

предшколски програм (ППП) годину дана пред полазак у први разред обавезан, још увек сва ромска деца нису њиме обухваћена, па за неку ромску децу припрема за школу почиње са првим даном школе. Међутим и за оне који су похађали ППП, девет месеци припреме за школу најчешће није довољно да би се обезбедило да дете које живи у условима тешког сиромаштва с лакоћом може да прати школски програм, њихова животна искуства и предзнања су сасвим удаљена од онога што има просечан првак. Услед тога, ромској деци недостају вештине које олакшавају овладавање почетним читањем, писањем и математиком, односно савладавање школског градива у првим разредима.

Истраживања показују да 37% ромске деце уопште не говори српски пре него што достигне школски узраст, а да 46% има само ограничено знање српског језика. Интерно расељени Роми са Косова и Метохије доминантно говоре албански језик, а посебан проблем имају и ромска деца из породица враћених у Србију по основу споразума о реадмисији – она су образовање започела на језику земље из које су враћена, најчешће немачком.

Због тога што не прате наставу на свом матерњем језику, ова деца током наставе примају мање информација него деца која слушају наставу на матерњем језику. Разумевање контекста, потрага за смислом и његово наслућивање за децу су врло заморни, као и несигурност која долази од неразумевања. Деца која слушају наставу на страном језику улажу много више напора у праћење наставе, па им и пажња брже опада. Због тога бивају проглашена немирином, или постају одсутна (Марјановић, 2006).

6.3.5. Недовољна подршка друштва најсиромашнијој деци

Према Уставу Републике Србије свако дете има право на основно образовање које треба да буде обавезано и бесплатно. То значи да држава треба да обезбеди и најсиромашнијим грађанима, односно њиховој деци, да заврше макар основну школу. Нажалост, најсиромашнија деца, међу којима су ромска најбројнија, не успевају да заврше обавезно образовање управо због тога што њихове породице не могу да финансирају трошкове образовања у основној школи. Чак и бесплатни припремни предшколски програм садржи скривене трошкове, као што су, на пример, дидактички материјали, које родитељи морају да купе. За породице које живе у екстремном

сиромаштву, храна, одећа, средства за хигијену, превоз до вртића или школе су недостижни. Иако највећи број Рома образовање сматра важним за своју децу, многи наилазе на непремостиве препреке зато што нема довољно помоћи државних институција која би омогућила да се финансирају трошкови образовања за сву децу. Одатле произилази да је још једна, можда главна препрека инклузији ромске деце у образовање – недовољна подршка државних министарстава и других институција (у области образовања, социјалне заштите, здравља као и локалних самоуправа).

Какав је живот породица у екстремном сиромаштву? Ове породице живе у најгорим условима становања, у сламовима – насељима екстремне беде. Таква насеља су издвојена од остатка града или другог места у коме се налазе, смештена испод мостова, поред фабрика, на депонијама. У сламовима нема водовода, канализације, асфалтираних улица, уличног осветљења ни електричне енергије. Куће су влажне, хладне и нездраве, направљене од блата, картона, метала и пластике, са једном или две просторије у којима живи велики број чланова породице. У насељима овог типа живи скоро половина од укупног броја Рома у Србији. Одрастање у сламу угрожава здравље деце. У поређењу са децом из већинске популације, деца из ромских насеља чешће болују од болести сиромаштва (запаљење плућа, астма итд.), знатно је већа стопа смртности беба и вероватноћа умирања детета до пете године живота (*Србија Истраживање вишеструких показатеља*, 2012).

Један од показатеља екстремног сиромаштва јесте и недостатак хране. Најсиромашније породице немају ни минималне количине хране, па су многи принуђени да храну траже у контејнерима и на депонијама: „Тамо можеш да нађеш све, и конзереве и брашно... двапут дневно идемо некад.... скупљам стари хлеб из контејнера, после подне идемо, тад народ баца, после ручка... џак старог хлеба дам сељаку за кесу кромпира... скупим на пијаци ко остави воће, парадајз... Морамо да бирамо да ли ћемо да једемо или да купимо нешто за школу.” Неухрањеност деце која живе у ромским насељима је четири пута виша него на националном нивоу – 6,6% ромске деце је неухрањено, наспрам 1,6% деце већинске популације (ибид.). Иако фактори ризика који утичу на здравље могу да се појаве и касније у животу, рани предшколски узраст је критичан период у коме екстремно сиромаштво и слаба исхрана имају дуготрајне негативне последице на здравље и развој деце, као и на образовна постигнућа у школи (Bennett, 2012).

Да би најсиромашнија деца могла успешно да уче, развијају се и напредују, неопходно је да им се пружи и подршка за подмиривање основних потреба – исхрана, здравље и становање. Неуспех у школи и напуштање основног образвања не могу се посматрати независно од поражавајућих услова у којима већина ромске деце живи. Подршка у образовању је нужна, али помоћ учитељице која прилагођава наставу на својим часовима није довољна за дете које се из школе враћа у породични дом без елементарних услова за нормалан живот. Рад педагошких асистената је од непроцењиве помоћи за образовање ромске деце. Нажалост њихов број није довољно велики да би се подмириле потребе деце и наставног особља у свим школама и вртићима где постоји потреба за њиховим ангажовањем.

Иако држава кроз законе и стратегије креира нови амбијент, којим покушава да изађе у сусрет маргинализованим групама и појединцима, институције не умеју у потпуности да искористе понуђене потенцијале у пракси како би ефикасно решавале проблеме. Актуелно стање образовања ромске деце могло би се побољшати уколико би се више улагало у задовољавање свих потреба најсиромашније деце још од раног предшколског узраста. Деца нису одговорна за услове у којима одрастају, она нису узрок оскудице у којој живе, она трпе те последице – глад, болест, рад. Државне институције имају одговорност да им обезбеде услове за здрав живот и несметан развој, а образовни систем има одговорност да им пружи подршку за учење у школи, јер је то за многу децу у буквалном смислу *једино* место где би она могла да имају услове за учење. Подаци о сиромаштву ромске деце и неодговарајућем односу према њима у образовању указују на то да сва деца не добијају у довољној мери такву подршку од државних институција и ресора, ни у школи ни ван школе. То их чини првенствено одговорним за актуелно стање образовања ромске деце и налаже даље улагање напора и вољу да се ромској деци обезбеди једнака доступност и квалитетно образовање.

Прочитајте

- УНИЦЕФ (2007) *Раскинути ланац искључености. Ромска деца у у Југоисточној Европи.*
- УНИЦЕФ (2007) *Стање деце у Србији 2006. Сиромаштво и социјална искљученост деце*. Београд: УНИЦЕФ.
- *Повереник за заштиту равноправности. Посебан извештај о дискриминацији деце.* (2013). Република Србија.

Провера знања – кључна питања и сажети одговори

Због чега образовање деце из ромске заједнице заслужује посебну пажњу и зашто се издваја као важна тема?
Због тога што је образовни статус ромске популације изразито низак, а број ромске деце у вртићима и школама у будућности биће све већи. Запослени у образовању који припадају већинској култури и друштву треба добро да познају децу која потичу из мањинске културе и маргинализоване друштвене групе каква је ромска, посебно због распострањених предрасуда, дискриминације и сегрегације ромске деце у образовању.

Шта све указује на неједнаку доступност и квалитет образовања за ромску децу?
Главни проблеми који на то указују јесу искљученост ромске деце из система редовног образовања, осипање ученика из образовања, висока стопа изостајања са наставе и слаб школски успех, односно образовна постигнућа која су у просеку значајно нижа од постигнућа неромских ученика.

Које су последице искључености Рома из образовања?
Искљученост из образовања ускраћује ромској деци право на образовање, чиме се онемогућава пун развој личности и свих потенцијала детета. На социјалном плану долази до репродукције сиромаштва, јер је стицање макар основног образовања неопходни минимум за побољшање социјалног положаја кроз обезбеђење стабилне зараде. Постоје и негативне последице за друштво у целини: програми за незапослене и збрињавање социјално угрожених особа изискују огромне трошкове за свако друштво.

Шта говоре истраживања о школским оценама и знањима ромских ученика у поређењу са неромским ученицима?
Ромски ученици трећег разреда основне школе имају значајно нижи школски успех и значајно мање знања у поређењу са неромским вршњацима. Последице тога су да ће највероватније имати тешкоће да наставе школовање од петог разреда. Стални неуспех који ромско дете доживљава у школи води смањивању мотивације за учење, чешћем изостајању са наставе, понављању разреда, а потом вероватно напуштању основне школе пре краја осмог разреда или пребацивању у специјалне школе.

У чему је разлика између одсутности са наставе и апсентизма?
Појам *одсутности* означава изостајање са наставе због разлога који долазе *изван школе.* На пример, најсиромашније ромске породице морају да раде сезонске послове ван свог места становања, када су принуђени да на неко време напусте своје домове, а тиме и деца напуштају школу. Разлози *апсентизма* леже у социопедагошким процесима *унутар школе*. Неуспех у школи, етнички притисак, неусклађеност школских и породичних норми, слабе социоафективне везе и културне интеракције између ромске деце, неромске деце и учитеља имају за последицу изостајање ромске деце са наставе.

Које су главне препреке за инклузију ромске деце у систем образовања?
То су: предрасуде према Ромима, дискриминација ромске деце, сегрегација ромске деце, настава која није прилагођена различитости ромске деце, недовољна подршка друштва за све најсиромашније ромске породице и децу. Те препреке се налазе у друштву и образовном систему који не успева да нађе довољно ефикасне механизме да сваком детету омогући добијање квалитетног образовања.

Које су најчешће предрасуде запослених у образовању о ставу Рома према образовању и узроцима школског неуспеха ромских ученика?
Најчешће предрасуде су изражене у уверењу да Роми не цене образовање и да нису заинтересовани за школовање своје деце, те да је за ромску културу карактеристично неприхватање напорног интелектуалног рада. Неуспех ромске деце у школи се погрешно тумачи као последица недостатка бриге ромских родитеља за децу, одсуства интересовања за школске обавезе и сарадњу са школом, затим као последица снижених интелектуалних способности ромске деце и као последица недостатка мотивације за учење, за који се окривљују ромски родитељи и деца.

Који облици отворене и прикривене дискриминације ромске деце постоје у образовању?
Отворена дискриминација се огледа у онемогућавању уписа ромске деце у редовне школе и вртиће, отежавању праћења наставе и искључивању из редовних школа због ромске националне припадности. Форме прикривене дискриминације су занемаривање ромске деце и изостанак ангажовања запослених у школама да би се ромско дете заштитило од вршњачке дискриминације и вршњачког насиља, или да би му се омогућило оптимално учење и социјална партиципација; изостанак активности које би биле директно усмерене на спречавање дискриминације.

Који облици сегрегације ромске деце постоје у нашем образовном систему?
Ромска деца се сегрегирају у специјалне школе за децу са интелектуалним сметњама (школе за образовање ученика са сметњама у развоју); у специјална одељења при редовним школама; у школе за основно образовање одраслих и у издвојена одељења у основним школама.

Из којих разлога се ромска деца и данас сегрегирају у специјалне школе?
Ти разлози обухватају негативан утицај ауторитета просветних и здравствених радника на ромске родитеље, недовољну подршку ромској деци да остану у редовним школама, недостатак сарадње школе и родитеља у вези са тешкоћама на које наилазе њихова деца у редовној школи, неинформисаност родитеља о ограничењима и негативним последицама похађања школе за децу са сметњама, лош однос према ромској деци у редовном образовању – игнорисање, понижавање, малтретирање од стране неромских вршњака.

Које су последице сегрегације ромске деце у образовању?
Последице сегрегације на образовном и друштвеном плану су: стицање образовања слабијег квалитета, немогућност вертикалне проходности кроз систем образовања, мале или никакве могућности за запослење и социјална искљученост. На индивидуално-психолошком плану негативне последице се огледају у развијању лоше слике о себи, ниском самопоштовању, смањивању мотивације за учење и напуштању школе.

У чему се огледа слабији квалитет наставе за ромске ученике?
Слабији квалитет наставе која се пружа ромској деци огледа се у нижим критеријумима оцењивања, снижавању очекивања, мањој подршци и подстицању ромске деце, недовољно прилагођеној настави социокулурним и другим разликама ромске деце.

Које различитости ромске деце захтевају прилагођавање наставе?

Настава треба да буде прилагођена деци која нису похађала вртиће или ППП, те нису припремљена за школу, деци која мало или нимало познају језик на коме се одвија настава, деци која живе у сламовима – насељима екстремне беде, деци чији родитељи услед необразованости и других разлога не могу да пруже подршку за учење код куће, деци која немају услове за учење код куће.

Зашто је недовољна подршка друштва најсиромашнијој деци препрека за остваривање инклузије?

Према Уставу Републике Србије, свако дете има право на основно образовање које треба да буде обавезано и бесплатно. То значи да држава треба да обезбеди и најсиромашнијим грађанима, односно њиховој деци, да заврше макар основну школу. Нажалост, најсиромашнија деца, међу којима су ромска најбројнија, не успевају да заврше обавезно образовање управо због тога што њихове породице немају довољно новца да финансирају трошкове образовања у основној школи. С друге стране, подршка државних институција и министарстава (образовања, социјалне заштите, здравља) није довољна да би обезбедила да свако сиромашно дете заврши основну школу.

Речник појмова

Депортован на основу споразума о реадмисији – на основу споразума које је Република Србија потписала са ЕУ, држављани Србије којима је престао да важи основ за боравак у иностранству у обавези су да напусте ту земљу и врате се у Србију. Према неким проценама, од 2003. године принудно је враћено више десетина хиљада Рома. Они након повратка имају велике тешкоће да обезбеде смештај, запослење, здравствена и социјална права за себе и своје породице, као и образовање деце услед компликованих процедура нострификације диплома за ону децу која су похађала школу у иностранству.

Национално тестирање ученика трећег разреда основне школе – тестирање које има за циљ да утврди у којој мери су ученици овладали кључним знањима и вештинама који су неопходни за наставак школовања, односно степен остварености образовних стандарда ученичких постигнућа. Ово тестирање је испитало репрезентативан узорак ученика трећег разреда (4887 ученика из 119 школа) тако што је сваки ученик попуњавао по један тест из српског језика и математике, као и упитник за ученике.

Социјална искљученост – стање у којем су одређене групе становништва гурнуте на маргину друштва. Немогућност њиховог потпуног учешћа у друштву је последица сиромаштва, неадекватног образовања и дискриминације. То их спречава да себи обезбеде посао, приходе или образовање, као и да буду део мрежа и активности у друштву и заједници. Њихов приступ власти и телима које доносе одлуке је ограничен, због чега се осећају немоћним да врше контролу над одлукама које утичу на њихов свакодневни живот (према Баронијан, 2009).

Маргинализација – последица дискриминације, а значи искључивање особе или групе из друштва, односно њено (п)остављање на периферију (маргину) друштва. Маргиналне групе имају отежан или онемогућен приступ добрима (на пример адекватном становању), услугама (као што су здравствене услуге) и пре свега остваривању права (на пример једнаких могућности запошљавања).

Мере афирмативне акције – мере чији је циљ да се усклади удео припадника неке групе у одређеном друштвеном сегменту са њиховим уделом у укупном становништву, ради стварања једнаких могућности. У Србији се примењују од школске 2003/2004. године, на основу Закона о заштити права и слобода националних мањина, ЗОСОВ-а и других законских и стратешких докумената. Између осталог, обухватају упис ромских ученика и студената у средње школе и високошколске установе мимо утврђених квота и пријемних испита.

Уместо закључка

Један од важних задатака основног професионалног образовања учитељица и васпитачица јесте прихватање професионалне одговорности за учење и развој сваког детета. Међутим, питање одговорности је и лично питање. Свака особа која се припрема за рад у образовању треба да сагледа своју спремност за истрајан и напоран рад са сасвим различитом децом и за суочавање са проблемским ситуацијама када одговори и решења нису одмах видљиви и доступни.

Улазите у професију у којој се од вас очекује да наставите да учите кроз размену искустава са колегама и учитељима-менторима, да читате стручну литертуру, да се стручно усавршавате итд. Изнад свега – учићете од деце са којом будете радили, деце која непрестано изненађују и постављају нове изазове. Због тога су основне студије само почетак учења, које ће се наставити током даљег професионалног живота.

У почетку ћете имати највише брига о самима себи: Да ли добро радим? Како ћу се снаћи? Како ће ме деца и колеге прихватити? Временом, у средишту ваше пажње ће све више бити деца, најпре као група или одељење, а затим свако посебно. Питаћете се: Да ли су разумели оно што их учим? Да ли се свако дете осећа задовољно и прихваћено? Да ли је свако мотивисано да ради и да учествује у социјалним активностима? Сваки ступањ вашег развоја захтеваће да размишљате о томе како радите свој посао, са пуном свешћу да имате огроман утицај на развој деце и на њихове животе. Подучавајући децу, размишљаћете о томе шта сте постигли, шта бисте још могли или желели да урадите и како да то учините. Таква стремљења водиће вас ка томе да будете промишљени, да повезујете теорију и праксу, и као рефлексивни практичар учите из свакодневног критичког приступа свом раду.

Радећи овај сложен и одговоран посао, имаћете најмање два добра савезника. Један је тимски рад, који пружа могућност ослањања на знања и вештине искуснијих колега и стручњака других профила. Сарадња са педагошким асистентима, као и са родитељима деце/ученика биће још један ослонац при планирању и реализацији васпитно-образовне праксе. Други савезник је време. Свакодневни рад са децом током четири године њиховог основношколског образовања, или неколико година у предшколском добу, пружа небројене могућности и прилике да остварите блиске и конструктивне односе са сваким дететом у вашем одељењу/групи и да их делотворно подучавате.

Наставу и васпитно-образовни рад са децом можемо замислити као путовање током којег се истражују нове могућности и стиче снага за што успешније суочавање са различитим изазовима. Личне вредности, уверења, ставови и етичке дилеме заправо су компас на тој пловидби – њени исходи зависе од тога да ли навигацију води брига, одговорност и посвећеност, или индиферентност, рутина и заблуде.

Прилог 1. Припрема ученика за групни рад[1]

Деца не знају како да раде једни са другима на конструктиван и сарадднички начин. Зато је први корак при увођењу групног рада припрема деце за сарадњу на заједничким задацима. Циљ припреме за сарадњу је *увођење нових правила и норми понашања*. Када дете стекне осећај да жели да се понаша на одређени начин, значи да је одређена норма постала интернализована (усвојена). Интернализоване норме производе не само жељено понашање већ и потребу да се правило устали унутар групе, односно потребу да се утиче и на друге да то правило прихвате.

Уобичајена правила понашања у одељењима могла би се дефинисати као: „ради сам свој задатак, не обраћај пажњу на то шта раде други ученици, никада не тражи нити дај помоћ другу, пази шта учитељ говори, гледај испред себе и буди миран". Правила потребна за сарадњу од деце траже сасвим другачија понашања: да зависе једни од других, да се ослањају једни на друге, да одговорност имају не само за себе већ за целу групу, да слушају друге а не само учитељицу, да питају друге за мишљење, да дају прилику другима да говоре, да доприносе напорима групе.

Да би деца нова правила усвојила, неопходно је да им учитељица најпре *објасни зашто се уводи групни рад*. Деци се идеја о важности групног рада може приближити ако се упореди са радом одраслих: многи професионалци раде у тимовима са другим људима, а ти други људи нису њихови лични пријатељи или рођаци. Деци може бити прихватљиво и објашњење да је групни рад врста припреме за улогу одраслог.

Затим, потребно је да учитељица ориганизује *игре које подстичу међусобну сарадњу.* Кроз посебно осмишљене игре, деца вежбају одређене социјалне вештине и усвајају нова правила понашања. Након игара, учитељица треба да организује разговоре са децом о томе шта су ново научили из игре, како разумеју смисао нових правила и слично. Искуство из игре деци ће омогућити да се понашају на нови начин, јер само слушање предавања о томе како треба помагати другима и међусобно сарађивати није довољно ефикасно. Важно је да деца доживе искуство међусобно сарадње и да стекну увиде о томе зашто су и како сарађивали.

Најрелевантнија *социјална вештина* које деца треба да стекну и развијају да би могли успешно да раде у малим групама јесте осетљивост за потребе других. То значи да деца треба да постану свесна потреба других и да осећају одговорност да другима

[1] Прилагођено према Cohen, 1994.

помажу у циљу реализације групног задатка. Најважније *правило понашања* које деца треба да усвоје јесте *правило једнаког учешћа*. Када деца схвате да свако има право да каже шта мисли и да буде пажљиво саслушан, проблеми доминације и неједнаког учешћа деце у издради задатка се великим делом решавају. Да би се правило једанког учешћа подржало и учврстило, учитељица може током групног рада постављати нека од следећих питања: Да ли сви у малој групи учествују у дискусији? Да ли се сви међусобно слушају? Да ли постављају питања једни другима? Да ли дају аргументе за своје мишљење, да ли траже аргументе за туђе мишљење?

Шта урадити да сваки учесник мале групе заиста има удела у раду? Није довољно само поделити задатке, увек ће бити оних који вредно одмах крећу са радом и оних које се скривају иза туђег рада. Решење такве ситуације је у *комбинацији индивидуалне и групне одговорности*, сваки члан групе мора имати свој део за који је одговоран у оквиру групе.

Постоји и низ других специфичних кооперативних понашања која су потребна при изради групних задатака. Учесници малих група треба да знају како да постављају питања једни другима, како да пажљиво слушају туђе идеје, да помажу другима тако што ће им показати како да самосталноураде своје задатке, како да дају објашњења другима кроз одговоре на питања „како" и „зашто", како да буду концизни и заједнички доносе одлуке. Ове комуникационе вештине се не стичу брзо. Деци је потребно извесно време док се не охрабре да једни дугима постављају питања, да науче како да на питања одговарају, а да то не буде просто саопштавање тачног одговора, већ давање пуних објашњења.

Прилог 2. Игре за подстицање сарадње међу ученицима[2]

Нема слагалица

Одељење се подели на групе од по 3–6 ученика. Сваки ученик добија коверат са различитим делићима круга. Циљ игре је да сваки ученик комплетира свој круг. Да би се овај циљ постигао, мора постојати размена делова круга између ученика. Чланови групе не смеју да разговарају или да узимају делове из туђих коверата. Једино им је дозвољено да другима дају један по један делић круга из своје коверте.

[2] Прилагођено према Cohen, 1994.

Учитељица ученицима објашњава правила игре.

„Свако од вас ће добити коверат који садржи два или три дела круга. Немојте отварати коверат док вам ја не кажем. Циљ ове игре је да саставите делиће које имате тако да сваки члан ваше групе на крају има комплетан (цео, пун) круг. Има неколико правила која ће ову игру чинити забавнијом:

1. Ова игра се мора играти у потпуној тишини. Нема разговора.
2. Не смете давати знаке другим ученицима рукама или на било који други начин.
3. Сваки играч мора сам да направи свој круг. Нико други из групе не сме да му покаже како да то уради или да направи круг *уместо* њега.
4. Ово је игра у којој се вежба давање другима. *Не смете узети део од другог играча, али можете дати свој део,* један по један, било ком другом играчу у својој групи. Исто тако, други могу вама давати делове из свог коверта. Не смете ставити део у туђи круг, свако мора да сам направи свој круг. Уместо да направите круг некоме другом, дајте другом један ваш део, или га ставите испред њега на клупу.
5. Сада можете извадити комадиће из своје коверте. Ставите их испред себе на клупу, тако да обојена страна буде одозго. Ово је групни задатак, за који имате 10 минута да га урадите.

Запамтите, задатак није завршен док свако од вас на клупи испред себе нема комплетан круг. Када сте сви у групи завршили, подигните руке.”

Дискусија после игре

Када су све групе завршиле, учитељица води дискусију о томе шта се дешавло током игре. Циљ дискусије је да се игровна ситуација анализира и да се искуства генерализију на друге будуће ситуације.

Следећа питања могу да користе приликом дискусије: О чему се ради у овој игри? Како вам се допала игра? Шта вам је помогло да успешно завршите игру? Шта вам је отежавало игру? Како можете бити успешнији убудуће? Током дискусије, учитељица води децу ка два кључна понашања која групу чине успешном: *Вођење рачуна о ономе што је другима потребно* и *Задатак је завршен тек када је сваки члан мале групе завршио свој део.* Учитељица треба да похвали оне ученике који су дошли до увида да ова врста понашања помаже успеху целе групе.

Слагалица

Делове слагалице поделити на онолико гомилица колико има чланова мале групе (3 или 4). Група треба заједнички да направи целину, али без слике целе слагалице. Чланови групе могу да разговарају међусобно, али не могу да заврше слагалицу без индивидуалног учешћа сваког члана групе. Исто тако, једно дете не може да узима туђе делове слагалице и да их поставља уместо онога коме су припадали. Деца могу да објашњавају једно другоме где да се постави одређени део, да се међусобно охрабрују и испробавају.

По завршетку игре, учитељица води дискусију са питањима сличним онима из прве игре.

Дизајнер фигуре

Пре него што игра почне, учитељица уводи три нова правила понашања и објашњава их:

1. Помози другима даураде задатак, али сами

2. Објасни другима КАКО даураде задатак

3. Свако има право да другима помаже

Правила се напишу на паноу и окаче да стално стоје, а затим се покреће игра.

Ученици су подељени у групе од по 3–4 играча. Сваки играч добија комплет од седам различитих геометријских облика (један велики круг, два мала круга, велики правоуганик, мали правоугаоник, један велики квадрат и два мала). Један од играча је "дизајнер фигуре", он прави своју фигуру од геометријских облика на начин који жели и његов задатак је да осталима из групе даје инструкције како да направе исту такву фигуру, без показивања. При томе, остали играчи из групе не смеју да гледају нити у његову фигуру, нити у фигуре других. Чланови групе могу дизајнеру фигуре да постављају питања, на која он одговара, што илуструје прво правило. Извршавање групног задатка зависи од тога како дизајнер даје инструкције да то треба урадити, што илуструје друго правило. Кад један од играча погоди фигуру, он има право да такође помаже осталима, што илуструје треће правило.

Када сви погоде, неко други из групе преузима улогу дизајнера.

По завршетку игре, учитељица води дискусију са питањима сличним онима из прве игре.

Прилог 3. Улоге ученика у малој групи

Помагач: прати да ли сви у групи учествују у раду, води рачуна о томе да се идеје сваког ученика поштују, контолише да ли су сви на време завршили задатке, тражи помоћ од учитеља ако је сигуран да нико други у групи не зна одговор, води рачуна о томе да се група држи задатака и не одлута на бављење неважним стварима. Улога помагача је улога вође, зато је важно да сви чланови групе знају да он чини само оно што му је учитељ додељивањем ове улоге одредио, те да нема главни утицај на доношење одлука у вези са садржајем и решавањем задатка. Не треба заборавити да је изузетно важно да ове улоге добијају и девојчице, припадници мањина, ученици са ниским статусом. Одлуку о томе ко ће бити помагач (*фацилитатор*) никако не треба препустити самој деци, јер ће је она дати ученику са највишим статусом у групи.

Сакупљач идеја: сумира индивидуалне продукте у писаној или усменој форми. Сакупљач идеја хвата белешке током групног рада, нотирајући кључне идеје током дискусије. Он при томе треба да буде вешт у изостављању небитног, да осветљава неразумевања, да прави разлику између конфликата који се тичу решења задатка и оних који су интерперсонални.

Истраживач: тражи у датом материјалу (књиге, енциклопедије, часописи, мапе, приручници, речници) одговоре на питања која постављају чланови групе.

Извештач: презентује резултате рада групе, о чему се договара са осталим члановима групе. Уколико извештач (*репортер*) нема довољно самопоуздања или не познаје језик у довољној мери, у томе му помажу остали чланови групе.

Чувар материјала: распоређује и чува потребни материјал, даје га по потреби осталима (маказе, папир, боје). Ову улогу треба додељивати деци која имају најнижи статус у групи, због тога што њихов углед расте у очима осталих када имају тако одговорну улогу.

Називи улога, као и активности које оне подразумевају, по потреби се могу преформулисати да би одговарале узрасту и другим каратеристикама деце и да би им били разумљивији.

Прилог 4. Ко су Роми?

Роми су народ пореклом из Индије, одакле су се још од IX века у масовним сеобама насељавали најпре у Азији и Египту, а затим у Европи. Иако Роми данас живе на свим контитнентима и у већни држава на свету, на Балкану их има највише. Сматра се да су Роми највећа европска етничка мањина – процењује се да данас у Европи живи између 10 и 12 милиона Рома, од чега око 60% у тешком сиромаштву.

Историја Рома у Европи од XV века је историја расизма и дискриминације. Дискриминацији Рома допринели су бројни фактори: од њихове тамне пути и особеног начина живота, до страха од оног што се доживљавало као страно и неприхватљиво или опасно по сопствену културу. Расизам се у односу према Ромима испољавао кроз њихово ропство, асимилацију, прогоне и истребљење.

Током XVI века у западним државама Европе долази до „колективне осуде Рома": сматрани су економски некорисним члановима друштва, „беспосличарима". Њихов номадски начин живота тумачен је као бежање од казне за учињена и још неоткирвена недела, а не као последица чињенице да су морали да траже нова тржишта где би њихови занатски производи били тражени.

У XVIII веку, уредбама аустријске државе у време царице Марије Терезије, Ромима су деца насилно била одузимана и смештана у хришћанске породице, ограничавана им је слобода кретања, а међусобне удаје и женидбе су забрањиване. Током XIX века, у многим европским земљама доношени су прописи по којима су Роми прогањани у друге земље или на друге континенте. У многим областима Француске, Португалије и Шпаније забрањена им је употреба матерњег језика. У Мађарској је постојао план за жигосање Рома, у Норвешкој за њихову стерилизацију, а у Румунији су били робови све до половине XIX века. Масовна протеривања, насилно одузимање деце, забрана употребе језика, били су вероватни узрок даљег номадског живота Рома – чергарења, које се наставило и у XIX веку. У сталном страху од могућих протеривања и сурових кажњавања, селили су се из места у место (Митровић, 1990). Током Другог светског рата над Ромима је извршен геноцид – широм Европе убијено је више од милион Рома.

И данас су Роми у свим државама у којима живе изложени дискриминцији, асимилацији, предрасудама и социјалном искључивању (OPRE ROMA, 2002). Основни нерешени проблеми у образовању Рома широм Европе су искљученост, сегрегација, низак квалитет образовања, високе стопе апсентизма и школска постигнућа значајно нижа од постигнућа неромске деце. На хиљаде ромске деце никада није ишло у школу, на хиљаде прерано испада из образовног система.

Иако немају своју државу, Роми су успели да сачувају своју културу. Роми имају заједничке корене и историју, али не чине једну хомогену групу – припадају различитим вероисповестима, говоре различитим дијалектима.

У Лондону је 1971. године одржан Први светски ромски конгрес. Тада је усвојено званично међународно име Роми и застава, чија плава боја симболизује слободу, а зелена земљу; црвени точак на средини заставе симболизује сеобе и прогоне Рома. Химна Рома је песма „Ђелем ђелем“, а светски дан Рома се обележава сваке године 8. априла.

Прилог 5. Роми у Србији

Роми су дошли у наше крајеве за време владавине Турака. Положај Рома у то време је био другачији и значајно бољи него у Хабсбуршкој монархији и у другим европским земљама. Имали су слободу да говоре својим језиком и да одржавају своје обичаје, а обављање одређених занимања довело је до њиховог сталног насељавања.

Роми су се борили против Турака у Првом српском устанку и имали су „циганског војводу” као свог представника на скупштини устаничких војвода. Када се Србија ослободила од турске власти, Ромима су призната грађанска права на личну слободу, једнакост пред судом и имовина.

Током Другог светског рата, на подручју Југославије убијено је 27.000 Рома – више од трећине од њиховог укупног броја пре рата, што је после Јевреја, други највећи проценат убијених међу етничким заједницама које су живеле у тадашњој Југославији.

Роми су постали предмет интересовања научника почетком XX века, на пример, етнолог Тихомир Ђорђевић 1932. године пише о пореклу, језику и вероисповести Рома у Србији. Осамдесетих година прошлог века Српска академија наука и уметности је основала *Комисију за проучавање живота и обичаја Рома.* Социолози, етнолози, правници, психолози, музиколози и други научници дали су свој допринос проучавању стила живота, језика, обичаја, музике, образовања, социоекономског положаја, становања Рома. У раду ове Комисије учествовали су и истакнути ромски стручњаци др Драгољуб Ацковић, др Рајко Ђурић и други.

У нашој земљи Роми су стекли статус националне мањине 2002. године, на основу Закона о заштити права и слобода националних мањина. У школама је 2007. године уведен изборни предмет „Ромски језик са елементима националне културе".

Србија је 2005. године потписала *Програм Декаде инклузије Рома 2005–2015.* Циљеви тог програма су смањење сиромаштва Рома и сузбијање дискриминације кроз израду и имплементацију националних акционих планова у областима образовања, становања, здравства и запошљавања, уз пружање подршке учешћу и укључивању националних ромских заједница у остваривање циљева Декаде.

ЛИТЕРАТУРА

Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some Opportunites and Challenges. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed, Beyond Rhetoric?* (pp. 101-123). London: Falmer Press.

Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 1, No. 15, 29–39.

Ballard, K. & MacDonald, T. (1998). New Zeland: Inclusive school, inclusive philosophy? In T. Booth and M. Ainscow (Eds), *From them to us. An international study of inclusion in education* (pp. 68-94). London and New York: Routledge.

Barton, L. (1998). Markets, managerialism and Inclusive education. In P. Clugh (Ed.), *Managing Inclusive Education: From policy to Experience*. London: Paul Champan Publishing.

Baronijan H., Milošević, J., Jakić, J., Uljarević, M., Ranković, T., Vukelić, M. (2012). *Analiza osipanja iz obaveznog obrazovanja: uloga insitucija i procesi na lokalnom nivou. Izveštaj.* Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke.

Baucal, A., Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome.* Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Baucal, A., Pavlović-Babić, D., Plut, D., and Gvozden, U. (2005). *Nacionalno testiranje učenika III razreda osnovne škole.* Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, L., Levine, P., & Newman, L. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence*. Palo Alto, CA: SRI.

Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion. The RECI Overview Report*. Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF.

Borich, G. (2000). *Effective Teaching Methods*. New Jersey: Pearson Education.

Booth, T. & M. Ainscow (2002). *Index for inclusion: developng learning and participaiton in schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughn, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M. (1998): *From them to us. An international study of inclusion in education*. London and New York: Routledge.

Brophy, J. & Good, T. (1974). *Teacher - Student Relationships: Causes and Concequences*. New York: Jolt, Reinhart & Winston.

Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. London and New York: Teachers College, Columbia University.

Crozier, G., and J. Davies. 2007. Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home–school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 3, 295–313.

Čolin, T. (2010). Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo. U: Inicijativa za inkluziju VelikiMali, *Bilten Diskriminacija,* 34-41.

Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea Centar za poticanje darovitosti djeteta.

Demeris, H., Childs, R. A., & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade 3 classrooms on the large-scale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education,* Nol. 30, No. 3, 609–627.

Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The impact of Parental Involment, Parental Support and familz education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.

Došen, Lj., Gačić Bradić, D. (2009). *Vrtić po meri deteta. Priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama*. Beograd: Save the children UK.

Dusakidis, V., Skarep, A., Jerotijević, M., Mirkov Subić, J. (2014). *Vodič za obrazovanje bez diskriminacije. Protokol o prevenciji u postupanju u slučajevima diskriminacije*. Beograd: Helsinška fondacija za ljudska prava u Srbiji.

Đelić, J. Najdanović-Tomić, J., Nikolićc, J., Džida, B. (2010). *Empirijsko istraživanje: Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.

European Roma Rights Center (2004). *Stigmata. Segregated Schooling of Roma in Central and Eastern Europe.* European Roma Rights Center.

Evropski centar za prava Roma (2014). *Još uvek daleko od cilja. Izveštaj Evropskog centra za prava Roma. Prezastupljenost romske dece u „specijalnim školama" u Srbiji.* Evropski centar za prava Roma.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education,* Vol. 43, No. 4, 451-465.

Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, No. 4, 533-534.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Penguin.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Giangreco, M.F. (2010). 'The stairs didn't go anywhere!': a self-advocate's reflections on specialized services and their impact on people with disabilities. In: J.Rix, M. Nind, K. Sheehy, & Walsh, C. (Eds.), *Equality, Participation and Inclusion. Diverse perspectives* (pp. 25-37). London and New York: Routledge.

Gordon, T. (1998). *Kako postati uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.

Hargreaves, A. (2000) 'Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students'. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 16, 811-826.

Hofman, M. (2000). *Empatija i moralni razvoj*. Beograd: Dereta.

Hrnjica, S. (2009). Dete kao vrednost u inkluzivnom programu. U S. Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2. Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike teškaćama u razvoju* (str. 36-44). Beograd: Save the children UK.

Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta 1. Priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Ignjatović-Savić, N. (1990). Pedagoške implikacije teorije Vigotskog. *Psihologija*, No.23, Vol. 1, 145-153.

Inkluzivno obrazovanje: Put razvoja, Nacionalni izveštaj Republike Srbije. (2008). Republika Srbija. Ministarstvo prosvete.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali (2010). *Bilten Diskriminacija*. Beograd: Inicijativa za inkluziju VelikiMali.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali (2011). *Inkluzivno obrazovanje=uspešan obrazovni sistem: Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje.* Beograd: Inicijativa za inkluziju VelikiMali

Istraživanje višestrukih pokazatelja u Republici Srbiji 2010. (2012). Republički zavod za statistiku i UNICEF u Srbiji. Beograd: UNICEF Beograd.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2.* Beograd: Institut za psihologiju.

Janjić, B. (2010). *Zbirka primera inkluzivne prakse. Inkluzivno obrazovanje. Razvoj i primena delotvornog modela inkluzivnog obrazavanja u Srbiji.* Beograd: Ministarstvo posvete Republike Srbije.

Janjić, B., Milojević, N., Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama: Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji.* Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 25, No. 4, 535-542.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher–student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 48, No.1, 43–62.

Jovanović, V., Zavišić, V., Lazarević, S., Jerotijević. M. (2010). *Priručnik za rad interresorne komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške detetu i učeniku.* Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist,* Vol.7, No.1, 65-90.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes.* London: Centre for Evidence-Informed Policy and Practice in Education, University of London.

Knowles, G., & Holmstrom, R. (2013). *Understanding Family Diversity and Home-School Relations. A guide for students and practitioners in early years and primary settings*. Londnon and New York: Routledge.

Lambert, N. & McCombs, B. (1998). Introduction: Learner-Centered Schools and Classrooms as a Direction for School Reform. In N. Lambert and B. McCombs, B (Eds.), *How Students Learn, Reforming Schools Through Learner-Centered Education* (pp. 1-23). Washington, D.C.: American Psychological Association

Lazarević, S. (2010). *Moj sin Stefan. Iskustvo porodice dečaka sa autizmom uključenog u redovno školovanje.* Beograd: Inicijativa za prava osoba sa mentalnim invaliditetom Srbije – MDRI.

Lazor, M., Isakov, M., Ivković, N. (2012). *Asistivna tehnologija u školi*. Novi Sad: Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ sa domom učenika.

Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. In C. Forlin (Ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches,* (pp. 235-255). London: Routledge.

Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, Vol. 3, No.2, 131-164.

Macura-Milovanović, S. (2006). *Otroci iz Deponije. Pedagoški vidiki vključevanja romksih otrok v izobraževalni sistem-analiza akcijskega eksperimenta*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Inkluzija romske dece ranog uzrasta. Nacionalni izveštaj za Srbiju (2010). Trikić, Z., Macura-Milovanović, S., Aleksandrović, M. Neobjavljeni materijal pripremljen za izveštaj Roma Early Childhood Inclusion, Bennett, 2012.

Malinen, O.P. & Savolainen, H. (2012). The directions of Finnish teacher education in the era of the reised Act on Basic Education. In C. Forilin (Ed.), *Future Directions for inclusive teacher education. An international perspective* (pp. 52-60). London and New York: Routledge.

Male, D. (2007). The friendships and peer relationships of children and zoung people who experience difficulties in nearning. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 460-471). London: SAGE Publications.

Marjanović, M. (2006). Romski jezik. U R. Mustafić (ur.), *Uvod u romsku istoriju, jezik i kulturu. Ciganeska* (str. 59-74). Niš: Romski Edukativni Centar.

Mitrović, A. (1990). *Na dnu. Romi na granicama siromaštva.* Beograd: Naučna knjiga.

Mrše, S., Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.

Noddings, N. (2005). *Caring in education*, the encyclopedia of informal education, www. infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.

Noddings, N. (1999). Caring and competence. In G. Griffen (Ed.), *The education of teachers* (pp. 205-220). Chicago: National Society of Education.

Norwich, B. (2000). Inclusion in Education: From concepts, Values and Critique to Pracitce. In H. Daniels (Ed.), *Special Education Re-formed, Beyond Rhetoric?* (pp. 5-31). London: Falmer Press.

OPRE ROMA. (2002). *The education of Gypsy childhood in Europe.* Final Report.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* Vol. 62, No.3, 307-332.

Pavlović-Babić, D., Baucal, A. (2103). *PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati. Podrži me, inspiriši me.* Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.

Pantić, N., Closs, A., & Ivošević. V. (2011). *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.

Peček, M., Macura-Milovanović, S., Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 40, No. 4, 359-376.

Pešikan, A., Ivić, I. (2009). *Analiza uticaja uvodjenja predškolskog pripremnog programa u Srbiji.* Beograd: Ministarstvo prosvete.

Pincus, F. L (2000). Discrimination Comes in Many Forms: Individual, Institutional, and Structural. In Adams, M., Blumenfeld, W., Castaneda, R. (Eds.), *Readings for Diversity and Social Justice* (31 – 35). New York and London: Routledge.

Priručnik za pružanje podrške razvoju anti-diskriminacione kulture u obrazovno-vaspitnim ustanovama (2009). Republika Srbija. Ministarstvo prosvete.

Priručnik za inkluzivni razvoj škole. Upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse. (2010). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije. Save the children UK SEE – Program za Srbiju. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Poseban izveštaj o diskriminaciji dece. (2013). Beograd: Poverenik za zaštitu ravnopravnosti.

Prodanović, Lj. (1998). *Proverite kako vaspitavate u školi*. Beograd: IP Nauka.

Radivojević, D., Jerotijević, M., Stojić, T., Ćirović, D., Radovanović-Tošić, LJ., Kocevska, D., Paripović, S., Josimov, G., Vasiljević, I., Stojanović, LJ., Stanaćev, V., Kuveljić, D., i Seizović, V. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd*:* Fond za otvoreno društvo.

Radivojević, D., Jerotijević, M. (2006). *Saradnja škole i porodice u okviru rada sa učenicima koji imaju razvojne teškoće.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Raffaele, L.M., & Knoff, H.M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organisational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, Vol. 28, No. 3, 448-466.

Romska deca u „specijalnom" obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niska postignuća, uticaj na život (2010). Institut za otvoreno društvo i Fond za otvoreno društvo Srbija, Beograd.

Rosandić, R. Macura-Milovanović, S., Mihajlović, J, Babić, D. (2006): *Priručnik za kulturne medijatore.* (neobjavljen materijal).

Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North,* Vol., 6, No.1, 1-12.

Save the Children. (2001). *Denied a future?* London: Save the children.

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: Interdisciplinarni rječnik.* Zagreb: UNESCO.

Stanovich, P., Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: some food for thought. *The Teacher Educator,* Vol. 37, No. 3, 173–185.

Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji 2020 (2012). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Stainback, W., & Stainback, S. (1992). Schools as Inclusive Communities. In W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Controversal Issues Confronting Special Education. Divergent Persepctives* (pp. 29-45). Boston: Allyn and Bacon.

Support for children with special educational needs. (2013). European Commission.

The Salamanca statement and Framework on Special Needs Education. (1994). UNESCO.

Tomlinson, S. (1982). *Sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Tovilović, S., Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu. Kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu*? Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

UNICEF (2007). *Raskinuti lanac isključenosti. Romska deca u Jugoistočnoj Evropi*. Beograd: UNICEF Srbija.

UNICEF (2007a). *Stanje dece u Srbiji 2006. Siromaštvo i socijalna isključenost dece*. Beograd: UNICEF Beograd.

Venalainen, R., Jerotijević, M. (2010). *Strategije za podučavanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom*. Beograd: Republika Srbija. Ministarstvo prosvete.

Vigotski, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Vigotski, L.S. (1996). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vulfolk, A., Hjuz, M., Volkap, B. (2014). *Psihologija u obrazovanju I*. Beograd: Clio.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, Vol. 12, No, 1: 1-14

Westwood, P. (2003). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs: Strategies for the Regular Classroom*. RoutledgeFalmer.

Woolfolk, A. (2008). *Educational Psychology*. New Jersy: Prentice Hall.

Zlatković, B. (2014). Psihologija učenja i nastave. Vranje: Učiteljski fakultet.

Закони, правилници и конвенције

Konvencija o pravima deteta (1989). Beograd: UNICEF. Posećeno 29.1.2015. sa http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima%281%29.pdf

Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju (1960). Pariz: Opšta konferencija UNESCO. Posećeno sa 29.1.2015. sa www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rid=42003&rType=2&file=1186149029.doc

Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, 63/2010.

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). Službeni glasnik Republike Srbije, 76/2010.

Ustav Republike Srbije (2006). Službeni glasnik RS 98/2006.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 72/09, 52/11 i 55/13.

Zakon o zabrani diskriminacije (2009). Službeni glasnik RS br. 22/2009.

Интернет странице

Beogradsko udruženje za pomoć osobama sa autizmom (n.d.). *Šta je autizam?* Posećeno 29.1.2015. sa http://www.autizambg.org.rs/

Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (2014, April 9). *What are common symptoms of Down syndrome?* Posećeno 29.1.2015. sa http://www.nichd.nih.gov/health/topics/down/conditioninfo/pages/symptoms.aspx/

Education Portal (n.d.). *What is time management?* Posećeno 29.1.2015. sa http://education-portal.com/academy/lesson/what-is-time-management-definition-examples-studies.html#lesson

Lazarević, S. *Inkluzivno obrzovanje: često postavljana pitanja*. Inicijativa za prava osoba sa mentalnim invaliditetom MDRI-S. Posećeno 29.1.2015. sa http://inkluzivno-obrazovanje.rs/pocetna/brosura-inkluzivno-obrazovanje-cesto-postavljana-pitanja.html

Hidden curriculum (2014, August 26). In S. Abbott (Ed.), The glossary of education reform. Posećeno 29.1.2015. sa http://edglossary.org/hidden-curriculum

Milinković, M. i Stanaćev, V. (2008, October 13). *Iz perspektive roditelja, dece, nastavnika*. Posećeno 29.1.2015. sa http://www.inkluzija.org/index.php/mini-kursevi/tema-5-iz-perspektive-dece-roditelja-nastavnika/218-iz-perspektive-roditelja-dece-nastavnika/

PISA Srbija (2009, June 6). *Zašto je PISA relevantna za obrazovni sistem u Srbiji?* Posećeno 29.1.2015. sa http://www.pisaserbia.org/o-pisa-projektu.html/

TEMPUS EQUI-ED (2012). *Socijalna dimenzija visokog obrazovanja – studija zatečenog stanja.* Posećeno 29.1.2015. sa http://www.equied.ni.ac.rs/radni-paketi/radni-paket-1/radni-paket-1-clanci/108-dostupna-studija-zatecenog-stanja.html