



Република Србија  
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ,  
НАУКЕ И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА



# ANALIZA KVALITETA OBRAZOVANJA U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Decembar 2015

*U izradi ovog projekta učestvovali su stručnjaci:*

Dr Tinde Kovač Cerović i Dr Dragica Pavlović Babić (Filozofski fakultet u Beogradu): priprema koncepcije istraživanja, definisanje indikatora, priprema instrumenata za kvalitativno i kvantitativno istraživanje, trening terenskih istraživača, analitički izveštaj, zaključci i preporuke.

Tanja Ranković i Aleksandra Jović (Kancelarija UNICEF u Beogradu) , Gordana Cvetković, Aleksandra Kalezić Vignejvić, Ljiljana Simić, Dragana Malidzan-Vinkić (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja /Grupa za socijalnu inkluziju), Borislava Maksimović (stručnjakinja za inkluzivno obrazovanje): Izrada upitnika za škole i izrada instrumenata za kvalitativno istraživanje, priprema instrumenata za kvalitativno istraživanje (komentari i unapredjenje) "peer-review" i unapredjenje kvaliteta celokupnog izveštaja.

Dr Slavica Marković, (direktorka škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju "Milan Petrović" u Novom Sadu): konsultant za izradu instrumenata, i organizacija pilot istraživanja.

Dr Vera Rajović i Olja Jovanović (Filozofski fakultet u Beogradu): Izrada Desk studije.

Milena Jerotijević (stručnjakinja za inkluzivno obrazovanje) i Ljiljana Simić (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja /Grupa za socijalnu inkluziju): Analiza Individualnih obrazovnih planova – IOP.

Dr Judith Hollenweger Haskell (međunarodni konsultant u oblasti specijalnog obrazovanja): konsultant na projektu.

---

Ipsos tim - Dunja Anzelm, Gordana Pavićević, Tatjana Vuković, Sanja Šanjević, Irena Bradvarević, Marija Trkulja, Vuk Vujačić, Vojin Simunović, Dr Sci Jasna Milošević i Dr Sci Svetlana Logar: Oganizacija i koordinacija izrade projekta, priprema istraživanja, prikupljanje podataka, statističke analize, priprema tabela i grafikona i deskriptivni izveštaj rezultata kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja

# SADRŽAJ

UVOD.....	5
<b>I. OBRAZOVANJE U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU: KONCEPTI I KONTEKSTI .....</b>	<b>5</b>
Oslonci razvoju koncepcije obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška: od segregiranog ka zajedničkom obrazovanju za sve.....	5
Međunarodna i nacionalna zakonska regulativa .....	9
Šta zaista daje rezultate u obrazovanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška?.....	14
Položaj i obrazovanje dece KOJOJ je potrebna dodatna podrška u Republici Srbiji .....	19
Zaključak.....	22
<b>II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>24</b>
<b>III. OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU U SRBIJI: PREGLED STANJA.....</b>	<b>31</b>
1. O učenicima u školama i odeljenjima za obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju.....	31
2. Stručni kadrovi u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i školama sa specijalnim odeljenjima za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju.....	40
3. Infrastruktura i podrška .....	55
4. Uslovi školovanja: prevoz.....	65
5. Organizacija nastave .....	67
6. Nastavni program.....	81
7. Osamostaljivanje .....	89
8. Karakteristike nastave.....	91
9. Individualni obrazovni plan (iop) i dodatna podrška .....	95
10. Predstavnička tela roditelja i učenika .....	102
11. Saradnja škole sa drugim institucijama.....	112
<b>IV. ANALIZA ŠKOLSKE DOKUMENTACIJE .....</b>	<b>124</b>
Analiza individualnih obrazovnih planova .....	124
Analiza plana časa .....	129
<b>V. OPSERVACIJE - OCENE POSMATRAČA .....</b>	<b>134</b>
Opservacije škole .....	134
Opservacije časa.....	140
Opservacija časa - sekvencijalna analiza .....	164
<b>VI. VIĐENJE NASTAVNIKA, STRUČNIH SARADNIKA, UČENIKA I RODITELJA .....</b>	<b>175</b>

Osnovne specijalne škole .....	175
Redovne osnovne škole sa specijalnim odeljenjima .....	186
<b>VII. GLAVNI NALAZI, ZAKLJUČCI I PREPORUKE .....</b>	<b>199</b>
Glavni nalazi po indikatorima.....	199
Preporuke za unapređenje kvaliteta obrazovanja i osnaživanje jednakosti u obrazovanju.....	209
<b>REFERENCE.....</b>	<b>211</b>

## UVOD

Obrazovne reforme u Republici Srbiji posljednjih godina bile su, između ostalog, usmerene na menjanje odnosa redovnog i specijalnog obrazovanja od paralelnih, odvojenih sistema obrazovanja ka prevagi redovnog sistema i kontinuiranom uspostavljanju novih i razvoju postojećih mehanizama koji povezuju ova dva sistema obrazovanja, a njihove zidove čine permabilnijim i omogućavaju lakši prelazak između sistema. S obzirom na naglasak na inkluzivnom obrazovanju, istraživanja poslednjih godina su bila primarno usmerena na obrazovanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovnom obrazovanju. S druge strane, malo se zna o strukturi i kvalitetu obrazovanja u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju i načinu na koji su obrazovne reforme uticale na ova obrazovna okruženja. Stoga, ovo istraživanje ima za cilj da premosti jaz u znanju kroz ispitivanje strukturnih karakteristika i kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju, kao i da osvetli na koji način zaposleni u specijalnom obrazovanju vide svoju ulogu u kontekstu inkluzivnog obrazovanja koje je strateško opredeljenje Republike Srbije.

## I. OBRAZOVANJE U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU: KONCEPTI I KONTEKSTI

U ovom delu studije biće prikazan razvoj koncepta obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška, kroz dominantne modele društvenog odnosa prema osobama kojima je potrebna dodatna podrška, ali i kroz međunarodni i nacionalni zakonski i strateški okvir za obrazovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška. Pored toga, biće prikazani rezultati istraživanja na kojima se zasniva današnja koncepcija inkluzivnog obrazovanja kao kvalitetnog i pravednog obrazovanja svih učenika, kao i postojeći zvanični javno dostupni podaci o položaju i obrazovanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška u Republici Srbiji.

## OSLONCI RAZVOJU KONCEPCIJE OBRAZOVANJA DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA: OD SEGREGIRANOG KA ZAJEDNIČKOM OBRAZOVANJU ZA SVE

## MODELI DRUŠTVENOG ODNOSA PREMA OSOBAMA KOJIMA JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

Razvoj koncepcije inkluzivnog obrazovanja biće prikazan kroz razvoj modela društvenog odnosa prema osobama kojima je potrebna dodatna podrška, s obzirom da dominantan model u društvu odražava, ali i određuje, odnos toga društva prema osobama kojima je potrebna dodatna podrška i njihov položaj.

**Medicinski model** tretira teškoće/smetnje u razvoju kao karakteristiku osobe izazvanu genetskom anomalijom, bolešću ili traumom, koja, kao takva, zahteva individualni medicinski tretman koji sprovode profesionalci. U okviru ovog modela kojima je potrebna dodatna podrška se posmatraju kroz kategoriju/dijagnozu, koja često postaje osnovna, sa rizikom da bude i jedina vidljiva, karakteristika ličnosti.

Klasifikacija deteta u određeni dijagnostički okvir uz preciziran stepen "oštećenja" određuje i njegov tretman, pri čemu se zanemaruju individualne specifičnosti svakog deteta i specifičnosti sredine u kojoj ono odrasta. Za razliku od partnerskog pristupa koji je karakterističan za socijalni model, ključna karakteristika medicinskog modela je ekspertski model donošenju odluka. Odluke o tretmanu deteta poverene su stručnjacima, najčešće medicinske struke, dok se zanemaruje značaj informacija koje mogu pružiti roditelji, kao osobe koje najbolje poznaju svoje dete, njegove snage i oblasti funkcionisanja u kojima je potrebna dodatna podrška, ili pak značaj informacija koje može pružiti samo dete u pogledu svojih preferencija, aspiracija... Ovaj model je prvenstveno bio orijentisan na zdravstvene potrebe deteta, a zanemario je značaj razvoja drugih aspekata za adekvatno funkcionisanje pojedinca. Usmerenost na nedostatke, umesto na potencijale, vodila je opažanju deteta kao netipičnog, pri čemu je netipičnost nosila negativnu konotaciju. Akcenat na menjanju deteta i „popravljanju“ njegovih nedostataka, imao je za posledicu izdvajanje deteta u specijalne, „detetu prilagođene“ ustanove, pre nego prilagođavanje „prirodnog“ okruženja kroz saradnju osoba iz detetove okoline u osmišljavanju i pružanju podrške razvoju njegovih/njenih potencijala. U ovom modelu zastupljen je čitav opseg segregirajućih konteksta odrastanja i obrazovanja dece. Posledice takvog pristupa su, između ostalog, teškoće pri adaptaciji i socijalizacija osoba koje su detinjstvo i mladost provele segregirane, isključene iz lokalne zajednice i lišene prilika za učenje kompetencija, pravila ponašanja, simboličkih značenja potrebnih za život u zajednici. Takođe, s obzirom da deca tipičnog razvoja u okviru ovog modela nemaju priliku da uspostave kontakt sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, da razviju osetljivost za njihove potrebe i unutrašnju motivaciju za pružanje podrške, koja proističe iz odnosa poverenja i prihvatanja, razvijaju predrasude o različitosti od najranijeg uzrasta. Na taj način stvara se društvo u kojem nema mesta za one koji su "drugačiji". Ovaj začarani krug socijalne isključenosti su lepo istakli Bratković i Teodorović (2002, prema Jablan i Kovačević, 2008), "najveći apsurd segregacijskih programa je da sadrže ciljeve "osposobljavanja" svojih "štićenika" za usvajanje veština potrebnih za život u zajednici – onoj istoj iz koje su isključeni".

**Socijalni model** tretira hendikep kao društveno kreiran problem, a ne kao problem pojedinca i karakteristiku individue. U okviru ovog modela problem se smešta u restriktivnu okolinu i nepodešeno društveno okruženje. Smetnja ili teškoća u razvoju nisu sami po sebi teškoća, već teškoća nastaje ukoliko ih dominantan vrednosni sistem u društvu ocenjuje kao takve, a okruženje je kreirano ne uzimajući u obzir različitosti u načinu funkcionisanja i zadovoljavanja potreba. Društveni sistem koji razvija socijalni model teži da prevaziđe stigmatizovanje i izdvajanje osoba kojima je potrebna dodatna podrška tako što akcenat stavlja na pružanje adekvatne podrške relevantne za uključivanje u društvo. Osnovni teorijski princip socijalnog modela izražen je u idejnoj osnovi inkluzije svih u redovne društvene strukture i dostupnost svima društveno vrednovanih uloga (Wolfensberger, 1983). Svako dete viđeno je kao individua, a procena potrebe za dodatnom podrškom je holistička, obuhvata sredinske faktore, usmerena je na individualno dete, na njegove sposobnosti, potencijale i sklonosti, njegovu porodičnu situaciju i životno okruženje, s ciljem da se detetu omogući kvalitetno obrazovanje u *najmanje restriktivnom okruženju*, naglašavajući dostizanje punih potencijala deteta, umesto korigovanja i kompenzovanja "nedostataka". Preporučeni tretman, vrste podrške, oblici obrazovnog i životnog okruženja deteta određuju se u najboljem interesu deteta, uz aktivno učešće samog deteta i njegove porodice u donošenju odluke. Odlučivanje o vrsti i stepenu podrške koja je potrebna detetu, zasnovano je prvashodno na proceni trenutnih razvojnih potreba i trenutnog funkcionisanja deteta, kao i snaga, kapaciteta i mogućnosti porodice, škole i društvene zajednice da učestvuju u planiranju i pružanju adekvatne podrške. Za razliku od medicinskog modela, dijagnostikovanje se ne vrši radi kategorizacije određene osobe, već radi „identifikovanja značenja određenog problema za budući život individue i zajedničkog planiranja različitih vrsta pomoći i podrške kako individui, tako i njenoj porodici u celini.“

(Rajović, 2004). Procenjivanje više nije statično. Ono se realizuje da bi se radilo na daljem razvoju individue u oblastima relevantnim za donošenje konkretne odluke u najboljem interesu individue, npr. odluke o uključivanju u određeni oblik obrazovanja i vaspitanja, program, proces rada i slično. „Kako se individua stavlja u prvi, a problem u drugi plan, tako i bilo kakva stroga grupisanja koja sa sobom nose segregirajući odnos sve manje imaju smisla. Terminologija je sve fleksibilnija i otvorenija.“ (Rajović, 2004). Kada je u pitanju obrazovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška, ono se ovde posmatra kao oruđe za razvoj samostalnosti i način da se obezbede mogućnosti za kvalitetan život svakog pojedinca. Kada je reč o inkluzivnom obrazovanju dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, njihovo uključivanje je paradigma za obezbeđivanje škole po meri (svakog) deteta, kako je to predviđeno Salamanka izjavom „škole za sve“ kao institucije koja uključuje sve, uvažava razlike, podržava učenje svih i aktivno odgovara na individualne potrebe kako se one manifestuju u datom kontekstu i trenutku individuacije (Rajović, Jovanović, Radević, 2012).

## PODSTICAJI ZA RAZVIJANJE KONCEPCIJE OBRAZOVANJA DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

U nastavku ćemo navesti neke od impetusa koji su vodili menjanju koncepcije od medicinskog ka psihosocijalnom modelu, odnosno od segregiranog ka zajedničkom obrazovanju za sve.

**Teorijske koncepcije koje naglasak stavljaju na značaj društva za razvoj i učenje, ali i na društvene grupe i socijalne nejednakosti postaju dominantne.** Tokom istorije, „netipične“ individue uvek su bile odvajane od ostalih, tipičnih vršnjaka, čak i iz celokupne društvene zajednice. Suštinski razlozi pokreta za uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna obrazovna okruženja zasnovani su na teoriji socijalnog razvoja, kao i na snažnom pokretu za ostvarivanje bazičnih prava svih građana. Argumenti za inkluziju bazirani na teoriji socijalne konstrukcije naglašavaju ključnu ulogu vršnjaka u razvoju svakog deteta (posebno značaj interakcije sa vršnjacima za usvajanje novih znanja i veština, uključujući i socijalne veštine). U nastavku ćemo predstaviti još neke principe koji proizilaze iz, za ovu oblast relevantnih teorijskih okvira, : **1) Princip normalizacije** koji kao kriterijum normalnosti ne uzima ponašanje većine ili ono što se u kulturi ceni kao vredno, a što se u populaciji retko sreće, već kako ga Volfensberger određuje kao korišćenje sredstava koja data kultura vrednuje da bi se obezvređenim ljudima omogućilo da žive životom koji se u toj kulturi smatra vrednim i da se vrednuje njihova društvena uloga. Volfensberger uvodi ovaj princip nasuprot modelu deficita čija je dominantna karakteristika nastojanje da se osoba «normalizuje», odnosno prilagodi okruženju (Wolfensberger, 1983). Princip normalizacije znači orijentaciju na okruženje, menjanje, prilagođavanje okruženja, tako da se obezbede uslovi svakodnevnog života i participacije u društvu karakteristični za kvalitet života okruženja. **2) Princip uvažavanja raznovrsnosti** individualnih karakteristika ljudi. Ovaj princip podrazumeva razumevanje da uvažavanje različitosti omogućava ljudima ne samo da rade i žive zajedno, već, takođe, da budu svesni prednosti ovih razlika i da ove prednosti koriste za obogaćivanje individualnog razvoja i međusobne komunikacije. **3) Princip uvažavanja univerzalnosti ljudskih potreba**, što uključuje i razumevanje da postoje razlike u načinu zadovoljavanja ovih potreba. Npr. za osobu koja ne vidi, način na koji može da čita kompjuterski dokument je uz pomoć govornog izlaza ili Brajevog displeja.

**Rezultati istraživanja sugerišu nisku pravednost i efektivnost segregiranog obrazovanja.** Argument niske pravednosti segregiranog obrazovanja se oslanja na podatke koji govore o **neopravdano visokom procentu**

**učenika iz marginalizovanih grupa koji su pohađali škole za učenike sa smetnjama u razvoju.** “Nažalost, onako kako su bile zamišljene, specijalne škole nisu ispunile očekivanja. Iako su ove škole prvenstveno bile namenjene obrazovanju dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju, težim senzornim oštećenjima (vida i sluha) i težim oblicima telesnog invaliditeta pod zaštićenim uslovima, uskoro se ispostavilo da u njima ima previše dece iz socijalno i kulturno nerazvijenih sredina.” (Hrnjica i saradnici, 2009). Tako, prema podacima iz 2008. i 2009. godine, preko 30% učenika u specijalnim školama u Srbiji činili su učenici romske nacionalnosti (Institut za otvoreno društvo, 2010). Ovaj podatak je posebno alarmantan ukoliko se ima u vidu da je na osnovu Popisa iz 2011. udeo romske zajednice u ukupnoj populaciji bio 2,05%, odnosno oko 6% prema procenama eksperata (na osnovu procenjenog broja od 450.000 Roma). S druge strane, različiti podaci o stanju pre 2009. godine ukazuju da značajan procenat dece sa smetnjama u razvoju nije bio obuhvaćen nikakvim sistemom obrazovanja. Npr. u izveštaju OECDa iz 2007. godine navodi se da je svega 15% dece sa smetnjama u razvoju upisano u škole za učenike sa smetnjama u razvoju, dok se ostala deca nalaze ili u redovnim školama gde nemaju dodatnu podršku ili uopšte ne pohađaju školu.

Drugi argument proizilazi iz debate o najpogodnijem obrazovnom okruženju za učenike kojima je potrebna dodatna podrška, odnosno iz pitanja da li učenici kojima je potrebna dodatna podrška ostvaruju bolja postignuća u segregiranom ili u inkluzivnom obrazovnom okruženju (McCoy et al., 2014). S jedne strane, neka istraživanja ukazuju da segregirano obrazovno okruženje ima određene prednosti, kakve su manji broj učenika u odeljenju, posebno obučeni nastavnici, naglasak na usvajanju funkcionalnih veština i individualizovane instrukcije (npr. Kauffman & Hallahan, 1993). Dok, s druge strane, značajan broj međunarodnih istraživanja ukazuje da učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom ne ostvaruju niža akademska postignuća u redovnom nego u segregiranom obrazovnom okruženju (npr. Hegarty, 1993, Lipsky & Gartner, 1997, prema Dyson et al., 2004). Pored toga, istraživanja pokazuju da inkluzivno obrazovanje, u odnosu na segregirano obrazovanje, nudi više mogućnosti za razvoj socijalnih, emocionalnih i bihevioralnih veština dece kojoj je potrebna dodatna podrška, ali i dece tipičnog razvoja kroz razvoj razumevanja i prihvatanja različitosti (McCoy et al., 2014; npr. Sharpe, York, Knight, 1994; D’Alonzo, Giordano & Vanleewen, 1997). Tako, na primer, na osnovu pregleda 36 studija koje su se bavile mladima sa intelektualnim smetnjama, Friman i Alkin (Freeman & Alkin, 2000) zaključuju da, uprkos podatku da učenici sa intelektualnim smetnjama u redovnim odeljenjima retko izražavaju visoke nivoe prihvaćenosti od strane vršnjaka, ovi učenici u većoj meri ovladavaju socijalnim veštinama u odnosu na učenike u specijalnim odeljenjima. Međutim, istraživanja ukazuju i na potencijalne rizike uključivanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška, prvenstveno dece sa smetnjama u razvoju, u redovna odeljenja redovnih škola. Istraživanje Dajsona i saradnika (2004) upućuje da su deca sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovna odeljenja pod većim rizikom od izolacije i razvoja niskog samopoštovanja u odnosu na svoje vršnjake tipičnog razvoja.

U prilog inkluzivnom obrazovanju govore i rezultati istraživanja dugoročnih efekata uključivanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja, koji ukazuju da je u ovom okruženju, u odnosu na segregirano, veća verovatnoća da će učenici steći socijalni kapital koji će olakšati njihovo kasnije zapošljavanje, s obzirom da im redovna škola omogućava da uspostave trajne prijateljske odnose na kojima kasnije mogu graditi socijalne odnose koji će im biti od koristi u ličnom i profesionalnom životu (Ebersold et al., 2011, prema McCoy et al., 2014).

Dakle, mogli bi zaključiti da, iako rezultati istraživanja nisu jednoznačni, ipak donekle govore u prilog inkluzivnom obrazovanju (Mitchell, 2010). Naime, najveći deo istraživanja ukazuje na pozitivne efekte obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u inkluzivnom okruženju u odnosu na segregirano, ili pak pokazuju izostanak efekta vrste obrazovnog okruženja (npr. Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007; Dyson et al., 2004; Lipsky & Gartner, 1997, prema Dyson, 2010).



**Značajna finansijska izdvajanja za specijalno obrazovanje.** Razvoj inkluzivnog obrazovanja delom je povezan i sa značajnim finansijskim izdvajanjima za specijalno obrazovanje. Tako je na primer za učenike sa smetnjama u razvoju, koji čine 5% učeničke populacije, u provinciji Nju Bransvik u Kanadi izdvojen budžet koji je dva puta veći od budžeta izdvojenog za obrazovanje učenika tipičnog razvoja, dok je u Italiji ovaj budžet četiri puta veći za 2,4% učenika koji su procenjeni kao učenici kojima je potrebna dodatna podrška. Međutim, kada se cena koštanja obrazovanja posmatra po pojedinačnom detetu, i kada se uporedi cena njegovog/njenog obrazovanja u specijalnom sistemu sa cenom u redovnom sistemu uz sve neophodne podrške, slika postaje drugačija. U istraživanju koji je sproveo CERI između 1995. i 1998. godine (1999) u osam OECD zemalja pokazalo se da su izdvajanja za podršku učeniku unutar specijalne škole viša od izdvajanja za podršku učenika u redovnom obrazovnom okruženju, pri čemu je procenjeni odnos 1:1,2 (CERI, 1999). Slične rezultate, koji govore u prilog efikasnosti inkluzivnog obrazovanja, su dobili i drugi istraživači, a vrednosti variraju u zavisnosti od liste potrebnih podrški (npr. Jones, Power-de Fur. 1997).

**Jačanje udruženja osoba kojima je potrebna dodatna podrška i roditeljskih udruženja.** Jačanjem udruženja roditelja i njihovim insistiranjem na pravu dece kojoj je potrebna dodatna podrška da se školuju pod istim uslovima i zajedno sa vršnjacima, dat je snažan podsticaj menjanju koncepcije obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška. Pored toga, jačanje psiho-socijalnog modela je podstaklo mobilizaciju osoba kojoj je potrebna dodatna podrška ideje da oni mogu da budu agensi u sopstvenom životu, pre nego pasivni primaoci nege. Tako su oformljene prve organizacije osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom/hendikepom/posebnim potrebama sa ciljem zastupanja sopstvenih prava, što je u praksi dovelo do pomeranja od izolovanih pokušaja da unaprede uslove života pojedinaca do artikuliranih inicijativa za unapređivanje uslova života osoba sa kojima je potrebna dodatna podrška uopšte, uključujući i inicijative za menjanje obrazovanja.

**Razvoj međunarodne zakonske regulative koja je usmerena na socijalnu inkluziju.** Počevši od Konvencije o pravima deteta (UN, 1989), zakonska regulativa (međunarodna i domaća) bila je usmerena ka prepoznavanju snaga svakog pojedinca, kreiranju društva koje poštuje individualne razlike i naglašavanju obaveze društva da pruži podršku samoostvarenju svakog pojedinca. Domaća regulativa uglavnom se zasniva na međunarodnim dokumentima, čijom se ratifikacijom naša zemlja obavezala na poštovanje principa koji su u njima promovisani. U narednom poglavlju će biti dat detaljniji prikaz ovih dokumenata.

## MEĐUNARODNA I NACIONALNA ZAKONSKA REGULATIVA

**Inkluzivni pokret** direktno je proistekao iz pokreta za ljudska prava. Promovisanje i zaštita ljudskih prava implementirani su u međunarodna dokumenta, koja su brojne zemlje ratifikovale i na taj način se obavezale na njihovo poštovanje. Prvi u nizu dokumenata bila je **Konvencija UN o pravima deteta** (1989), za kojom je usledio niz srodnih dokumenata koji postaju podsticaji za razvoj integrišućeg, a kasnije i inkluzivnog rešenja u obrazovanju. Ovaj dokument naglašava da deca sa fizičkim i mentalnim smetnjama u razvoju imaju pravo na pun i kvalitetan život. Iako konvencija naglašava značaj osposobljavanja dece sa smetnjama u razvoju za aktivno učešće u zajednici, ona naglašava posebnu, besplatnu brigu u skladu sa detetovim potrebama i mogućnostima roditelja (Konvencija o pravima deteta, 1989).

Sveobuhvatan skup obaveza za inkluzivno obrazovanje međunarodne organizacije su sastavile na skupu u **Salamanki 1994. godine**. Dokument usvojen na ovom skupu prepoznaje obrazovanje kao osnovno pravo sve

dece, uključujući i decu sa invaliditetom. On postavlja zahtev pred obrazovne sisteme da budu inkluzivni i dizajnirani tako da uzmu u obzir raznolikost među decom. Dogovor iz Salamanke takođe poziva međunarodne donatore da podrže razvoj inkluzivnog obrazovanja. Nekoliko godina kasnije, 2000. godine, vlade i međunarodne institucije usvojile su okvir **Obrazovanje za sve i Milenijumske razvojne ciljeve za univerzalno osnovno obrazovanje**. Oni čine globalnu agendu obrazovanja do 2015. godine. Dakarski okvir generiše obavezu i konsenzus o šest sveobuhvatnih ciljeva: brigu o ranom razvoju, besplatno i obavezno osnovno obrazovanje za sve do 2015. godine, pristup programima za usvajanje životnih vještina, poboljšanje od 50% u pismenosti odraslih do 2015. godine, uklanjanje rodni nejednakosti do 2015. godine, kao i postizanje merljivih poboljšanja kvaliteta obrazovanja.

**Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom koje je usvojena 2006. godine, a u Srbiji ratifikovana 2009. godine**, je dokument sa osnovnim ciljem da unapredi, zaštiti i osigura puno i jednako uživanje svih ljudskih prava i osnovnih sloboda svim osobama sa invaliditetom i unapredi poštovanje njihovog dostojanstva. Prema načelima ove konvencije, što je posebno važno u kontekstu obrazovanja gde se osobama sa invaliditetom garantuje poštovanje dostojanstva, slobode izbora i samostalnosti, zabrana diskriminacije i uvažavanje razlika, puno i efikasno učešće u društvu i jednake mogućnosti, dostupnost i uvažavanje razvojnih sposobnosti kao i poštovanje prava dece na očuvanje identiteta, kao i obezbeđivanje punog razvoja ličnosti, talenata i kreativnosti, kao i njihovih umnih i fizičkih sposobnosti do punog stepena njihovih potencijala. U ostvarivanju prava na obrazovanje, države obezbeđuju da osobe sa invaliditetom ne budu isključene iz sistema opšteg obrazovanja na osnovu invaliditeta, i specifičnije da imaju pristup inkluzivnom, kvalitetnom i besplatnom osnovnom i srednjem obrazovanju, ravnopravno sa drugima u zajednici u kojoj žive. Takođe, osobama sa invaliditetom obezbeđuje se učenje životnih vještina i društvenog razvoja radi njihovog punog učešća u obrazovanju i ravnopravnog pripadanja zajednici. Konačno, osobama sa invaliditetom se obezbeđuje i pristup opštem tercijarnom obrazovanju, stručnoj obuci, školovanju odraslih i doživotnom učenju bez diskriminacije i ravnopravno sa drugima.

Dakle, u okviru **pokreta inkluzije različitost u sposobnostima i potrebama ima pozitivnu vrednosnu konotaciju, a centralna vrednost jeste osoba kao jedinstvena i celovita ličnost**, kojoj bi društvo trebalo da se prilagodi. Inkluzija u obrazovanju podrazumeva obrazovanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška u lokalnoj redovnoj školi zajedno sa vršnjacima (bez obzira na tip i stepen ometenosti). Inkluzivno obrazovanje posmatrano je kao višestruki sistem iz koga proizilazi mnoštvo načina koji korespondiraju s potrebama dece, a profesionalcima postavljaju zadatke formulisane Lisabonskim ciljevima za evropsko društvo zasnovano na znanju, koje odlikuje visok nivo socijalne kohezije.

Za razliku od projektnih inicijativa koje su realizovane početkom 2000-ih i drugih oslonaca (videti pregled u Kovač-Cerović i dr, 2014), **Zakon o osnovama vaspitanja i obrazovanja (ZOSOV)** koji je usvojen septembra 2009. (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015) predstavlja početak systemske implementacije inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Njime se uvode principi jednakosti, pravednosti i dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za svu decu (čl. 3), i, što je za uspeh inkluzivnog obrazovanja posebno važno, garantuje se roditeljima pravo da izaberu školu koju će njihova deca pohađati – nezavisno od tipa (izvora) ili stepena potrebe za dodatnom podrškom. Mere podrške predviđene za decu iz grupa pod rizikom od društvenog isključivanja koje ZOSOV predviđa obuhvataju afirmativnu akciju (čl. 99) i uvođenje usluge ličnog i pedagoškog asistenta (čl. 117), kao i pravo na individualizovanu dodatnu obrazovnu podršku na svim nivoima obrazovanja u vidu individualnog obrazovnog plana (čl. 77).

Spomenućemo još dve značajne novine koje je doneo Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, a koje su značajne za temu kojom se bavimo. Jedna se odnosi na to da Zakon iz 2009. **ne pominje** mogućnost

osnivanja **specijalnih odeljenja** u redovnim školama, tako da su ona na ovaj način proceduralno ukinuta. Međutim, praksa pokazuje da specijalna odeljenja, uprkos ne postojanju zakonskog osnova nastavljaju da postoje u brojnim redovnim školama u Srbiji. Druga značajna izmena se odnosi na promenu pristupa procenjivanju od "kategorizacijskog" pristupa ka proceni usmerenoj ka donošenju odluka koja se odnosi kako na oblasti potrebe za dodatnom podrškom individualnom detetu, tako i na njegove snage, a sve u funkciji donošenja odluka o strategijama podrške individualnom detetu i o promena u okruženju. Ukidaju se tzv. komisije za razvrstavanje dece, dok se umesto njih uspostavlja mehanizam interresornih komisija za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške učeniku sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Osnovna uloga interresornih komisija jeste procena tipa dodatne podrške koja je svakom pojedinačnom detetu potrebna, kao i načina na koji ona može biti obezbeđena (Sl. glasnik, br. 63/2010). Pored toga, saglasnost interresorne komisije i roditelja je sada definisana kao preduslov za upis dece u škole i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju.

Za ovaj prikaz važna je regulativa koja se sprovodi preko dva pravilnika: **1) Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku** (Sl. glasnik RS, 63/2010), **2) Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje** (Sl. glasnik RS, 76/2010) kojim se definiše podrška uključivanju i učešću dece sa razvojnim smetnjama u redovnu nastavu u lokalnoj školi kojoj dete, po mestu stanovanja, i pripada. Rezultati istraživanja ukazuju da redovne škole u Srbiji poštuju zakonom definisane upisne procedure, ali sa druge strane ukazuju i na visok procenat nastavnika koji i dalje imaju negativan stav prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole (Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo, 2015).

Drugi zakoni, specifični za dati nivo i vrstu obrazovanja (gimnazija ili određena vrsta stručne škole), pravilnici, kao i priručnici su izvedeni iz krovnog zakona da bi se obezbedila njegova implementacija. Zajednički elementi ove zakonske regulative i strateških dokumenata u oblasti obrazovanja koje je vlada prihvatila čine sledeća tri prioriteta: **1. Jednakost i pravednost u obrazovanju; 2. Kvalitet i kompetitivnost u evropskim okvirima, te, 3. Efikasnost obrazovnog sistema** (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2008).

**U praksama nekih drugih zemalja**, koje su u tom pogledu iskusnije, možemo videti sledeće:

- 1) u nekim SAD državama, kao što je Vermont, u specijalnu školu se upućuju samo deca koja imaju tendenciju ponašanja koja predstavljaju rizik po sopstvenu ili bezbednost drugih,
- 2) najveći broj opstalih specijalnih škola su one usmerene na podršku deci sa smetnjama iz autističnog spektra i/li deci bez ostatka sluha, tj. bez govora,
- 3) dok je, na primer, u Novom Zelandu kapacitet specijalnih škola određen spram incidencije dece koja imaju izražene i kompleksne potrebe za dodatnom podrškom (oko 3% učeničke populacije).

Značaj postojanja podržavajuće zakonske regulative za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja je ispitivan i empirijski. Tako, na primer, studija Baumanove (Bowman, 1986), koja je uključila oko 1.000 nastavnika iz 14 zemalja, pokazuje da su stavovi nastavnika iz zemalja koje su imale zakone kojima se podstiče inkluzija bili povoljniji nego kod nastavnika iz zemalja koje su podsticale segregirano obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Međutim, politike, čak i one koje su dobro definisane, jesu nužan, ali ne i dovoljan uslov za razvoj efektivnog inkluzivnog obrazovanja u samim školama. Kada je reč o Srbiji, **ove promene politika i implementacija IO ogoljavaju različite probleme u sistemu obrazovanja od kojih su najznačajniji vezani za obrazovanje nastavnika i drugih zaposlenih u obrazovanju** (stručnih saradnika, direktora...). Naime, nastavnici, u toku svog inicijalnog obrazovanja, imaju malo ili nimalo prilike da steknu makar bazične kompetencije za IO (razumevanje principa raznovrsnosti i kompetencije za njegovo aktivno ugrađivanje u praksu, razumevanje sopstvene odgovornosti za (ne)uspeh u pogledu obrazovnih,

socijalnih i afektivnih ishoda, razumevanje principa jednakosti prava na učešće i učenje, strategija diferencirane nastave – “individualizacije”, multikulturalnost...). Ove **teškoće** su vezane, pre svega za činjenicu da 1) do 2009. i novog ZOSOV-a veliki broj **predmetnih nastavnika nije imao pristup nastavničkom obrazovanju** tokom svojih osnovnih studija, te da, 2) tamo i gde ga je bilo, ono nije bilo dovoljno i nije bilo praćeno adekvatnom praksom (Kovač Cerović I dr, 2015), a, i 3) gde ga je bilo dovoljno (nastavnici razredne nastave), nedostajale su kompetencije samih edukatora nastavnika za IO. Zakonska regulativa usmerena na uspostavljanje sistema inicijalnog obrazovanja svih nastavnika, kojom se obezbeđuje implementacija novog zakonskog zahteva od minimum 30 kredita pedagoško-psihološkog i metodičkog obrazovanja uz dodatnih 6 kredita školske prakse je već inicirana i implementirana kroz Tempus projekat na svim državnim univerzitetima.

No, zastupljenost i kvalitet realizacije kurseva kojima se nastavnici pripremaju za IO još uvek nisu dovoljno osigurani i variraju od univerziteta do univerziteta, zavisno od konceptijskih pristupa i/li resursa (tj. kompetencija edukatora nastavnika). Nakon inicijalnog obrazovanja, nastavnici imaju prilike za dalja učenja kroz pripravništvo, a zatim i kroz programe kontinuiranog profesionalnog razvoja čiji sistem je uspostavljen kao obavezan 2003. godine. Inkluzija je jedan od prioriteta obuka od 2009 godine, a uvođenje inkluzivnog obrazovanja bilo je praćeno velikim brojem obuka skoro 30% nastavnika (DILS projekat). No i ponuda programa profesionalnog razvoja varira od škole do škole, od nastavnika do nastavnika u pogledu kvaliteta trenera programa, a, takođe, i opažanje potreba nastavnika za sticanjem kompetencija.

Očekivani efekti navedenih promena su bili redukovanje barijera i veća spremnost nastavnika za rad s decom sa smetnjama u razvoju, koja, kako pokazuju istraživanja, zavisi posebno od njihovog iskustva sa i stavova prema osobama sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (npr. Avramidis & Kalyva, 2007; Avramidis & Norwich, 2002; Rajović i Jovanović, 2010). **Stavovi nastavnika kao barijera predstavljaju jedan od osnovnih izvora za ostale barijere, a, s druge strane, najotporniji su na promene.**

## OD OŠTEĆENJA KA POTREBI ZA DODATNOM PODRŠKOM

Svetska zdravstvena organizacija (1980) u Međunarodnoj klasifikaciji oštećenja, invaliditeta, i hendikepa definiše ove termine. Razlike u značenju su značajne za razumevanje efekata neuroloških povreda na razvoj. Prema ovoj klasifikaciji, kao **oštećenje** definiše se svaki gubitak ili abnormalnosti psihološke, fiziološke ili anatomske prirode. **Invaliditet** je svako ograničenje ili nedostatak sposobnosti za obavljanje delatnosti na način ili u opsegu koji se smatra „normalnim” za ljude (nastalo kao posledica oštećenja). **Hendikep** se definiše kao nedostatak za pojedinca koji ograničava ili sprečava ispunjenje uloge koja se smatra normalnom. Ovako definisano, oštećenje se odnosi na problem sa strukturom ili organ tela, invalidnost je funkcionalno ograničenje u vezi sa određenom aktivnošću, a hendikep se odnosi na štetu u ispunjavanju uloge u životu u odnosu na uzrasnu grupu.

U tom smislu Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, nesposobnosti/invalidnosti i zdravlja (u daljem tekstu ICF) (WHO, 2001), razvijena na osnovu **bio-psiho-socijalnog modela** razvojnih smetnji i invaliditeta, predstavlja iskorak jer sagledava problem zdravlja i funkcionisanja individue sa smetnjama u spoljašnjem okruženju. ICF demonstrira širi, napredniji pogled na koncepte "zdravlja" i "invaliditeta" navodeći da svako ljudsko biće može doći do izvesnog stepena invaliditeta u svom životu kroz promene u zdravlju ili u okruženju. Invalidnost se posmatra kao univerzalno ljudsko iskustvo, ponekad trajno, ponekad prolazno koje nije rezervisano samo za mali deo stanovništva.

**ICF** opisuje restrikcije u funkcionisanju koje proizilaze iz interakcije individue sa okruženjem koje su izvor prepreka u funkcionisanju i učešću individue u: učenju i primeni naučenog, rešavanju problema u profesionalnom, privatnom i javnom životu, komunikaciji, kretanju, samostalnosti u brizi o sebi, obavljanju svakodnevnih poslova i društvenih uloga, obrazovanju, profesionalnom životu, interpersonalnim interakcijama i odnosima, te učešću u životu zajednice. ICF-YC sistematizuje sve ove karakteristike, kako individualne (telesni sistemi i funkcionisanje), tako i kontekstualne (fizičke i socijalne) da bi se identifikovala adekvatna podrška (adaptacije i modifikacije kako fizičke, tako i socijalne sredine, psiho-socijalna podrška te univerzalni dizajn) učešću, učenju i razvoju. Otuda je ova sistematizacija korisna za praksu u različitim oblastima: vođenju statistike, proceni potreba u funkciji donošenja odluka, planiranja i evaluiranja podrške, socijalnoj politici, te kao oruđe za razvoj i evaluaciju kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. A istovremeno, različito ga mogu koristiti različiti profesionalci: medicinari u kombinaciji sa više kliničkim klasifikacijama kakva je ICD10 ili DSM4, dok je iskorak ka relacionom definisanju hendikepa, kako je operacionalizovan u ICF, korisno oruđe za obrazovanje.

Ni primenom ove klasifikacije terminološka konfuzija nije prestala – čini se da je najčešće korišćeni termin koji se odnosi na grupu dece kao celinu, **deca sa invaliditetom**, ali nije još uvek jasno da li se fokus pretežno stavlja na decu sa intelektualnim teškoćama. Sledeći termin koji se koristi je **deca sa posebnim potrebama**. Ipak, sa razvojem psiho-socijalnog modela i jačim oslanjanjem na teorijske koncepcije, u ovom slučaju dominantno na Maslovljevu teoriju univerzalnih ljudskih potreba, ovaj termin je prepoznat kao problematičan, s obzirom da ne postoje posebne potrebe, već samo drugačiji načini za njihovo ispunjenje. Stoga, često je u upotrebi termin **deca kojoj je potrebna dodatna podrška**.

Upotreba pojma **posebne obrazovne potrebe** je precizniji termin od termina deca sa posebnim potrebama, a zamena je za dugo korišćen termin deca/osobe sa smetnjama u razvoju, koji potiče iz medicinskog modela i definiše osobu u kontekstu njene smetnje, a ne kao osobu jednaku drugima. Ipak, i upotreba termina "posebna obrazovna potreba" može da dovede do zabune, zbog različitog značenja koje mu se pripisuje u različitim zemljama. Usled toga, OECD definiše i koristi termin osobe sa invaliditetom, teškoćama i hendikepom da bi se jasnije definisale specifične potrebe ove populacije i pružila adekvatnija podrška. Ovi termini su korisniji okvir za obezbeđivanje efikasnijih pristupa nastavi. **Osobe sa invaliditetom** se definišu kao osobe sa medicinskim poremećajima koji se mogu pripisati organskoj patologiji (na primer kao senzorni, motorni ili neurološki defekat). Smatra se da obrazovne potrebe nastaju prvenstveno zbog problema koji se pripisuju ovim smetnjama u razvoju. **Učenici sa teškoćama** se definišu kao osobe sa emocionalnim problemima i problemima u ponašanju ili specifičnim teškoćama u učenju. Smatra se da su posebne obrazovne potrebe ovih učenika pre svega problemi u prilagođavanju učenika na obrazovni kontekst.

## ŠTA ZAISTA DAJE REZULTATE U OBRAZOVANJU DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA?

Kada se govori o obrazovanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška, kao neizostavno se postavlja pitanje gde se ta deca obrazuju. U poslednjih 15-ak godina dominantan trend u Evropi je razvoj obrazovnih politika usmerenih na uključivanje dece kojoj je potrebna dodatna podrška u redovne škole, što otvara pitanje odnosa redovnog i specijalnog obrazovanja u određenom obrazovnom kontekstu. Prema pregledu Evropske agencije za razvoj obrazovanja dece sa posebnim potrebama (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003), evropske zemlje se prema politici obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška mogu svrstati u jednu od tri kategorije:

U prvu kategoriju spadaju zemlje (npr. Italija, Portugal) koje su razvile politike i praksu usmerenu na uključivanje svih ili skoro svih učenika u redovna odeljenja redovnih škola. U slučaju ovih sistema podrška je usmerena na razvoj redovne škole kao okruženja za učenje i razvoj svih učenika.

Drugu kategoriju čine zemlje koje imaju različite pristupe inkluziji (npr. Danska, Češka, Finska), što podrazumeva različite usluge koje predstavljaju "most" između redovnog i specijalnog sistema obrazovanja.

Treću kategoriju čine zemlje u kojima postoje dva odvojena obrazovna sistema/konteksta (npr. Švajcarska). Deca kojoj je potrebna dodatna podrška se obično obrazuju unutar specijalnih škola ili specijalnih odeljenja, pri čemu je ovaj deo obrazovanja najčešće i definisan posebnim zakonskim okvirom.

Prema obrazovnoj politici, Srbiju bi dominantno mogli oceniti kao zemlju koja je orijentisana na uključivanje sve ili skoro sve dece u obrazovni sistem, pri čemu u praksi polako nastaju i razvijaju se usluge koje povezuju redovno i specijalno obrazovanje. S druge strane, ne bi trebalo zanemariti da i na nivou politike još uvek postoje barijere daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja. Ovo možemo ilustrovati kroz dva primera. Prema obrazovnoj politici, Srbiju bi dominantno mogli oceniti kao zemlju koja je

### Specijalno obrazovanje u Finskoj

Tokom obaveznog školovanja u Finskoj, usluge specijalnog obrazovanja su dostupne učenicima u dva oblika: u punom trajanju (full-time) ili u kraćem vremenskom period (part-time). Ove usluge mogu biti određene za učenika u bilo kom trenutku njegovog školovanja.

U okviru specijalnog obrazovanja koje se odvija u kraćem vremenskom period, učenik pohađa redovnu nastavu sa 20 do 30 svojih vršnjaka, dok specijalnu podršku dobija iz jednog ili više predmeta tokom školskog dana. Pružanje specijalne podrške se najčešće odvija individualno ili u manjim grupama u izdvojenim "klinikama" koje vodi specijalni nastavnik. Prema Finskom statističkom centru (2009), oko 23% učenika u obaveznom obrazovanju dobija specijalnu podršku iz određenih predmeta u ovom režimu.

U okviru specijalne obrazovne podrške koja se realizuje u punom trajanju, učenici pohađaju časove iz određenog predmeta koji su namenjeni samo učenicima koji imaju posebne potrebe. Ovi časovi se mogu odvijati u zgradi redovne škole ili u odvojenim specijalnim školama. Alternativno, ova vrsta specijalne obrazovne podrške može biti integrisana u redovnu nastavu, u okviru koje ovi učenici dobijaju dodatnu podršku u učenju. Od svih učenika koji pohađaju obavezno obrazovanje, njih 8,5% iz bar jednog predmeta dobija ovaj vid specijalne podrške/obrazovanje, pri čemu je oko 29% ove podrške integrisano u

orijentisana na uključivanje sve ili skoro sve dece u obrazovni sistem, pri čemu u praksi polako nastaju i razvijaju se usluge koje povezuju redovno i specijalno obrazovanje. S druge strane, ne bi trebalo zanemariti da i na nivou politike još uvek postoje barijere daljem razvoju inkluzivnog obrazovanja. Ovo možemo ilustrovati kroz dva primera.

Tako, na primer, Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine i dalje obrazovanje posmatra kroz medicinski model, navodeći stručnjake (lekare, pedijatare, dečje psihijatare, psihologe, defektologe i pedagoge) kao ključne pri donošenju odluke o modelu obrazovanja koje je najpogodnije za decu kojoj je potrebna dodatna podrška, zanemarujući pri tom perspektivu roditelja i samog deteta. Drugi primer proističe iz analize koju su sproveli Kovač Cerović i saradnici (2013). Jedan od nalaza jeste da uprkos orijentaciji obrazovnog sistema ka uključivanju sve dece u redovne predškolske ustanove/škole, sistem socijalnih davanja posredno podržava uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u razvojne grupe, garantujući ovoj grupi dece pravo na određena socijalna primanja, koja im ne bi bila zagarantovana ukoliko bi pohađala redovnu predškolsku grupu. Odnosno, mogli bi zaključiti da javne politike drugih sektora nisu usklađene tako da podržavaju inkluzivno obrazovanje.

#### **Specijalna osnovna škola "Martin Boos", Gallneukirchen, Austrija**

Škola je iz specijalne škole prerasla u tzv. inkluzivnu školu 1996. kada je pored osam specijalnih odeljenja otvorila i četiri nova odeljenja (za svaki razred po jedno) u kojem se zajedno obrazuju deca kojoj potrebna posebna podrška i deca tipičnog razvoja. Danas škola ima oko 300 redovnih učenika od predškolskog do srednjoškolskog nivoa, a pored nastave škola nudi svojim učenicima i celoj zajednici različite oblike terapije, obuke za zapošljavanje, obuke za samostalno kretanje i različite relaksacione aktivnosti.

Rad u svakom odeljenju obavljaju nastavnik i asistent, često se koristi Montesori metoda, a nedeljno planiranje ishoda učenja za svako dete, kao i nedeljno i dnevno planiranje aktivnosti pogodne za postizanje ishoda, uz podršku samostalnosti u planiranju i samoregulacije svakog učenika čine glavni oslonac pedagoškom radu u školi. Broj učenika u inkluzivnim razredima je po pravilu oko 20-25, a u specijalnim odeljenjima oko 6. Deca iz inkluzivnih odeljenja i deca iz specijalnih odeljenja se često sreću i veliki deo vannastavnih i deo nastavnih aktivnosti obavljaju zajedno. Deca sa ozbiljnim i višestrukim smetnjama u razvoju mogu ostati u školi i duže od 4 godine, dok ostala deca prelaze u redovna odeljenja drugih škola.

Školu karakteriše kooperativno planiranje i podrška profesionalnosti i profesionalnoj saradnji među nastavnicima. Škola tesno saraduje sa roditeljima, a razvija i produktivnu saradnju sa regionalnim organizacijama, privredom i naučnim institucijama.

(preuzeto sa: <http://lss-gallneukirchen.ac.at/>)

redovne časove (Finnish Statistical Centre, 2009). Poslednjih godina broj učenika koji su korisnici ove podrške integrisane u redovnu nastavu je u stalnom porastu.

(preuzeto iz: Uusitalo-Malmivaara et al., 2012)

Što se uloge specijalnih škola tiče, većina evropskih zemalja je započela transformaciju specijalnih škola u resurs centre, koji najčešće imaju zadatak da obezbede obuke i treninge za nastavnike i druge profesionalce, razvijaju i promovišu materijale i metode rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, podrže redovne škole i roditelje, obezbede individualizovanu podršku učenicima u kraćem vremenskom periodu, podrže zapošljavanje učenika sa smetnjama u razvoju (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

Situacija je slična i u Srbiji (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, Sl. glasnik 107/2012). Tako, na primer, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u Stručnom uputstvu o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici od strane škole za učenike sa smetnjama u razvoju (2012) prepoznaje škole za učenike sa smetnjama u razvoju kao moguće izvore dodatne podrške deci, učenicima i odraslima sa smetnjama u razvoju, porodici, vaspitačima, nastavnicima i stručnim saradnicima, ali i ustanovi u celini.

Međutim, pored resurs centara na lokalnom, regionalnom i/ili nacionalnom nivou, neki obrazovni sistemi su prepoznali i druge oblike podrške redovnim školama, koji su uglavnom orijentisani na jačanje kapaciteta redovne škole da odgovori na širok spektar potreba svojih učenika. Prikazaćemo dva takva oblika podrške koji su se pokazali kao efikasni sa aspekta materijalnih resursa koje zahtevaju (UNESCO, 2009):

Nastavnik koji je prošao dodatne obuke i stekao relevantnu ekspertizu predstavlja resurs za školu u kojoj je zaposlen. Uloga ovog nastavnika je da obezbedi podršku drugim nastavnicima i učenicima kroz rad sa celim odeljenjem. Iako je jasno da ovaj nastavnik može raditi individualno sa učenikom izvan odeljenja, on/ona je primarno prepoznat kao podrška drugim nastavnicima u razvoju kompetencija relevantnih za inkluzivno obrazovanje.

Podrška školi kao sistemu (whole school approach), pri čemu osoblje škole prolazi kroz različite obuke. Kada škola kao sistem razvije kompetencije potrebne za inkluzivno obrazovanje, ona postaje podrška školama u okruženju, sve dok te druge škole ne ojačaju dovoljno da samostalno unapređuju sopstvenu praksu i pružaju podršku drugim školama.

Ono što se postavlja kao jedno od pitanja kada se razmatraju specijalne škole kao podrška redovnom obrazovanju, jesu kapaciteti specijalnih škola da ovakvu podršku obezbede. Tako, Porter i saradnici (2002, prema Ware et al., 2009) navodi da nastavnici u specijalnim školama nisu u dovoljnoj meri pripremljeni za ovu novu ulogu, naglašavajući da ne postoje empirijski podaci koji potvrđuju da su specijalne škole spremne za ovu ulogu. U izveštaju koji su pripremili Ware i saradnici (Ware et al., 2009) navodi se da brojni faktori utiču na uspešnost uspostavljanja veze između specijalnih i redovnih škola. Na osnovu pregleda literatura oni su izdvojili kao najznačajniji faktor planiranje i koordinaciju, ističući da svi faktori i oblici saradnje o kojima se govori u literatura imaju značajne implikacije na resurse koji su potrebni.

Kao što smo već rekli, zemlje se međusobno razlikuju u pogledu podrške specijalnom, odnosno redovnom obrazovanju kao kontekstu za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Međutim, u poslednje vreme istraživači u ovoj oblasti, sve više naglasak stavljaju na dostupnost i kvalitet podrške u različitim obrazovnim kontekstima (McLeskey, Waldron, Spooner and Algozzine, 2014; Kavale, 2007). Stoga, veliki broj zemalja ide ka razvoju kontinuuma podrške koji se zasniva na potencijalima i potrebama kako redovnih, tako i specijalnih škola.

Jedan značajan aspekt ovog kontinuuma u brojnim zemljama (npr. Češka, Francuska, Finska, Austrija) su specijalna odeljenja u redovnim školama. Međutim, kako pokazuje pregled literatura, ovo je ujedno jedan od aspekata specijalnog obrazovanja o kojima se najmanje zna (McCoy et al., 2014). Ovome delom doprinosi i raznovrsnost naziva koji se koriste u različitim zemljama, kakvi su resurs sobe u Grčkoj, specijalne jedinice i funkcionalne grupa u SAD, jedinice za podršku učenju i jedinice za usmeravanje učenika u Engleskoj (Mitchell, 2010), pri čemu po svojoj ulozi oni nisu uvek istovetni specijalnim odeljenjima redovnih škola u Srbiji. Što se prakse u ovim odeljenjima tiče, neki obrazovni sistemi specijalna odeljenja u redovnim školama opisuju kao inkluzivna okruženja, dok bi ih drugi sistemi opisali kao segregirajuća okruženja. I dok jedne strane neka od istraživanja ističu prednosti specijalnih odeljenja u redovnim školama, navodeći da ova odeljenja olakšavaju uključivanje učenika u redovna odeljenja, olakšavaju prelazak učenika iz specijalnih u redovne škole, pružaju bezbedno okruženje za pojedine učenike, obezbeđuju dobar odnos učenika i nastavnika, omogućavaju učenicima kojima je potrebna dodatna podrška da ostanu u svojoj lokalnoj sredini (McCoy et al., 2014). S druge strane, rezultati istraživanja ukazuju da mnoge škole ne koriste ove prednosti da bi promovisali uključivanje učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovno obrazovno okruženje,



već da ova specijalna odeljenja često postaju manje ili više izolovane škole u školi (Stevens, 2007, prema Ware, 2009).

Pored toga, kontinuum podrške se najčešće uključuje uključivanje u redovno odeljenje bez i sa dodatnom podrškom, delimično učešće u redovnom odeljenju ili u specijalnoj školi/odeljenju i uključivanje u specijalne škole (Ware et al., 2009). Podrška uključivanju u redovna odeljenja se najčešće sprovodi kroz individualne obrazovne planove, pedagoške asistente (teaching assistant) i lične pratioce (special needs assistant).

## STRATEGIJE NASTAVE/UČENJA ZASNOVANE NA PODACIMA

Poslednjih decenija međunarodna ispitivanja ključnih kompetencija za lični razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljivost u društvu znanja skreću pažnju na razlike uslovljene drugim faktorima, osim individualnih razlika među učenicima.

Džon Heti je napravio sintezu rezultata preko 800 studija u obrazovanju u kojoj je prikazao efekte 138 različitih faktora koji potiču iz nekog od šest domena: 1) individualne karakteristike učenika, 2) porodica, 3) škola, 4) kurikulum, 5) nastavnik i 6) pristupi nastavi i učenju (Hattie, 2009). Heti je rangirao ove uticaje u odnosu na njihov uticaj na ishode učenja i to od vrlo pozitivnih do vrlo negativnih uticaja na postignuće individualnog učenika. Jedan o nalaza ove metastudije, koji je podržan i nalazima drugih istraživanja, jeste da su nastavnici ključni faktor učenja i postignuća učenika (Brofi, 2004; Hattie, 2009).

Kao što je već navedeno, pre **2009. godine specijalne škole u Srbiji su prvenstveno bile organizovane prema određenom tipu razvojne smetnje**, te su u tim školama radili defektolozi obrazovani za rad sa decom koja imaju upravo taj tip smetnji u razvoju. Uvođenjem inkluzivnog obrazovanja, kao što smo već rekli, menja se i uloga specijalnih škola, pri čemu postoji tendencija da specijalne škole obrazuju učenike kojima je potrebna intenzivna podrška, bez obzira na tip razvojne smetnje (Ware et al., 2009). Promena strukture učenika u specijalnim školama, s jedne strane, a sa druge strane menjanje uloge specijalnih škola, otvara pitanje kompetencija nastavnika u ovim školama da se da ovim promenama nose (Poter et al., 2002, prema Ware et al., 2009). Za sada ne postoji podatak o pripremljenosti defektologa u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju u Srbiji za rad u novonastalom okruženju, s obzirom da ih inicijalno obrazovanje, kao uostalom ni nastavnike, nije pripremalo za rad u okruženju u kom postoji i prepoznaje se širok spektar potreba za podrškom.

Međutim, kada se govori o kompetencijama nastavnika za inkluzivno obrazovanje, a u ovom kontekstu mogli bi govoriti **i o kompetencijama nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, postoje dve dominantne struje**. Jedna struja zastupa stanovište da postoji **posebno znanje** potrebno za rad sa "posebnom" decom, koje može, na primer, da obuhvata razumevanje socio-kulturoloških faktora koji utiču na razvoj i učenje ili, pak, stručno znanje o invaliditetu (Michailakis & Reich, 2009, prema ETF, 2009). Druga struja, pak, kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje posmatra kao kompetencije za rad u kontekstu u kom se **prepoznaju i poštuju razlike između učenika** i izlazi im se u susret, pri čemu se razlike u stepenu i vrsti potrebne dodatne podrške opažaju kao samo još jedna u nizu razlika koje je potrebno uzeti u obzir. Odnosno, kako navode Florian i Rouz (Florian & Rouseu, 2009), kompetencije nastavnika za inkluziju treba da obuhvate višeslojnu pedagogiju koja prepoznaje da odluke koje se odnose na držanje nastave treba da uzmu u obzir pojedinačne osobine deteta, učenje koje se odvija izvan škole i prethodno znanje onoga koji uči, pojedinačna i kulturološka iskustva i interesovanja.

U prilog ovom poslednjem gledištu govore i rezultati različitih empirijskih studija. Naime, pregled literature ukazuje da postoji širok spektar nastavnih strategija koje su zasnovane na podacima, a koje imaju pozitivan uticaj ne samo na akademsko postignuće, već i na socijalni i emocionalni razvoj učenika sa smetnjama u razvoju (npr. Meijer 2001; Mitchell 2008). Strategije o kojima govorimo su se koristile i koriste se u redovnoj nastavi i mogu biti izmenjene tako da u većoj meri odgovaraju pojedinačnim učenicima ili grupama učenika (Davis & Florian 2004; Lewis & Norwich 2005). U tabeli koja sledi prikazne su strategije nastave koje daju dobre rezultate u pogledu učenja i razvoja učenika kojima je potrebna dodatna podrška i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

Tabela 1. *Efektivne strategije nastave i učenja u inkluzivnom obrazovanju.*

Izvor	Strategije
Meijer, C.J.W. (2001). <i>Inclusive Education and Effective Classroom Practices</i> . European Agency for Development in Special Needs Education.	Kooperativna nastava, Kooperativno učenje, Kolaborativno rešavanje problema, Formiranje heterogenih grupa, Efektivno učenje
Kavale, K. A. (2007). <i>Quantitative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs</i> . In: Florian, L. (Ed.), <i>The SAGE Handbook of Special Education</i> , 207-221.	Kooperativna nastava, Vršnjačko podučavanje ili kooperativno učenje, Procena spram kurikuluma, Kolaborativno rešavanje problema, Mešoviti dizajn
Mitchell, D. (2008). <i>What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies</i> . New York: Routledge.	Kooperativna nastava, Vršnjačko podučavanje, Klima u odeljenju, Trening socijalnih veština, Kognitivne strategije, Samoregulisano učenje, Strategije pamćenja, Fonološka svesnost i proces, Bihejvioralni pristup, Direktne instrukcije, Funkcionalna procena ponašanja, Pregled i vežbanje, Formativno ocenjivanje i povratna informacija, Asistivna tehnologija, Augmentativna i alternativna komunikacija...

Kao što se može videti iz prikaza, ono što je zajedničko nalazima različitih meta-studija, to je kooperativna nastava, kolaborativno rešavanje problema i vršnjačka podrška. Šta je to što je značajno u ovim strategijama učenja/nastave?

Vršnjačko podučavanje je jako moćan faktor učenja i napredovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška (Hattie, 2009). Ovaj oblik učenja omogućava učenicima da razviju samoregulaciju i kontrolu nad sopstvenim učenjem, odnosno da postanu sopstveni nastavnici tako što im daje priliku da se iz pozicije učenika pomere u poziciju nastavnika. Pregled literature ukazuje da vršnjačko podučavanje nosi brojne akademske i socijalne dobiti za učenike koji podučavaju, ali i za one koji su podučavani (Hattie, 2009). Uz to, ukoliko se učenicima omogući da imaju neku kontrolu i autonomiju nad sopstvenim učenjem, efekti su izraženiji. Značaj vršnjaka kao podrške u učenju i razvoju je prepoznat i u efektima kooperativne nastave. Saradničke grupe imaju pozitivan efekat na razvoj empatije učenika, tolerancije prema različitostima, osećanja prihvaćenosti, prijateljstva, samopouzdanja, pa čak i redovnog pohađanje nastave (Vulfolk, Hjuž, Volkap, 2012). Ono što je prednost kooperativnog učenja, jeste mogućnost razmene sa drugima, odnosno društvena podrška učenju koja omogućava učenicima da ispune određene kognitivne zadatke, pre nego što bi bili u prilici da to urade samostalno. Osim toga, učenje u ovakvom kontekstu podržava razvoj socijalnih

veština i veština komunikacije. Terhart (2001) ističe da ovakva nastava zahteva od nastavnika izuzetne kompetencije u oblasti planiranja i organizacije nastave, ali i osetljivost na socijalnu dinamiku u odeljenju/grupi, kao i revidiranje uloge nastavnika. „On (nastavnik) se više ne može poimati kao središnja upravljačka i razvodna instanca u nastavnom zbivanju... spektar funkcija i zahteva se širi, u saradničkoj nastavi nastavnik dobija pokretačku, prikazivačku, usklađujuću, vrednujuću i simulirajuću ulogu.“ Izgleda da je zajednička nit koja se provlači kroz najčešće navođene efektivne strategij nastave/učenja aktivna uloga učenika, ali i podsticanje unutrašnje motivacije za učenje i saznavanje, što jeste i jedna od ključnih karakteristika učenja putem rešavanja problema. Ovako organizovana nastava je usmerena na stvaranje uslova koji će podstaknuti učenika da samostalno misli i istražuje, kroz donošenje zanimljivih knjiga, pričanje priča o fenomenu, ohrabivanje učenika da govore o svojim interesovanjima i da nalaze materijale relevantne za temu, punodu najrazličitijih medija, postavljanje kritičkih pitanja, its.

Ono što je posebno potrebno istaći kada se govori o nastavi/učenju dece kojoj je potrebna dodatna podrška, jeste demonstriranje nastavničkih očekivanja, u čemu značajnu ulogu ima način na koji nastavnik daje povratnu informaciju učeniku o procesu i produktima učenja. S tog aspekta, posebno je značajno formativno ocenjivanje koje predstavlja izazov za komunikacijske veštine nastavnika, u smislu da: 1) umeju da prepoznaju dobre strane, te 2) ekspliciraju ih učeniku i roditelju na proakivan i podsticajan način, i 3) na njih “naslone” preporuke za poboljšanja.

Dakle, socijalna interakcija i vršnjačka podrška, u obrazovanju učenika kojima je potrebna dodatna podrška imaju izuzetan značaj, kako za učenje, tako i za razvoj socijalnih i komunikacijskih veština, koje su od izuzetnog značaja za kasnije osamostaljivanje i uključivanje u život zajednice. Kada govorimo o nastavnicima moramo naglasiti da pregled literature nedvosmisleno govori o nastavničkim kompetencijama kao preduslovu uspešnog učenja i razvoja učenika kojima je potrebna dodatna podrška. Odnosno, o ključnom mestu koje zauzima poznavanje širokog spektra strategija nastave i učenja, koji se fleksibilno mogu birati i primenjivati u skladu sa individualnim karakteristikama učenika i karakteristikama odeljenja kao grupe.

## POLOŽAJ I OBRAZOVANJE DECE KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA U REPUBLICI SRBIJI

Prethodna decenija u Srbiji obeležena je naporima da se obezbedi obrazovna i socijalna inkluzija dece, mladih i odraslih osoba kojima je potrebna dodatna podrška. Pre nego što pređemo na prikaz sadašnjeg stanja u ovoj oblasti, daćemo kratak opis obrazovanja pre sistematskog definisanja inkluzivnog obrazovanja kao strateškog opredeljenja Republike Srbije.

Pre 2000-ih, a i danas u okviru obrazovnog sistema Republike Srbije postoje i funkcionišu dva tipa škola – redovne škole i škole za učenike sa smetnjama u razvoju. Pre 2009. godine ove dve vrste škola su funkcionisale kao dva nezavisna sistema. Iako nisu postojale proceduralne barijere za prelazak učenika iz jedne vrste škola u drugu, u praksi se retko dešavalo da učenici iz specijalne škole pređu u redovnu školu, dok se obrnuto dešavalo. Specijalne škole su najčešće pohađala deca sa lakšom, ređe sa umerenom, a gotovo uopšte ne deca sa težim i višestrukim smetnjama, koja su u velikoj meri bila izvan sistema obrazovanja (Institut za otvoreno društvo, 2010). Procena Unicefa 2001. je bila da je u Srbiji skoro 85% učenika sa smetnjama u razvoju izvan bilo kakvog oblika obrazovanja, dok je oko 90% onih koji su bili obuhvaćeni, obrazovanje sticalo u 48 specijalnih škola ili 314 specijalnih odeljenja redovnih škola.

Strukturne i organizacione karakteristike ovih škola su se takođe razlikovale. Specijalne škole su bile organizovane tako da obrazuju učenike sa određenom vrstom razvojnih smetnji, pa su tako postojale specijalne škole za učenike sa teškoćama sa vidom; sa sluhom; u intelektualnom razvoju; sa telesnim invaliditetom i emocionalnim problemima i teškoćama u ponašanju. Veliki broj ovih škola je bio smešten u gradskim centrima, što ih je činilo manje dostupnim za decu iz ruralnih sredina. Pored toga, obrazovanje u ovim školama je za veliki broj dece značilo izmeštanje iz porodičnog i vršnjačkog okruženja i smeštanje u školski dom (Rajović, Jovanović, 2013), pri čemu su njihovi socijalni kontakti najčešće bili ograničeni na vršnjake sa istom ili sličnom vrstom razvojne smetnje. U poređenju sa redovnim školama, specijalne škole su radile po manje ili više izmenjenim nastavnim planovima i programima, što je dodatno umanjivalo prohodnost učenika između ova dva tipa škola (Institut za otvoreno društvo, 2010). Ono što je isticano kao prednost specijalnih škola jeste manji broj učenika po odeljenju i bolja opremljenost ovih škola asistivnim tehnologijama i nastavnim sredstvima specifičnim za određenu vrstu razvojne smetnje. Pored toga, obrazovanje nastavnika koji su radili u specijalnim i redovnim školama je bilo značajno drugačije. Nastavnici koji su radili u redovnim školama u mlađim razredima su se obučavali za rad sa učenicima tipičnog razvoja, dok su se predmetni nastavnici najčešće obučavali isključivo za oblast koju su predavali. Što se nastavnika u specijalnim školama tiče, u nižim razredima su to najčešće bili defektolozi, specijalizovani prvenstveno za određenu vrstu razvojne smetnje, dok su u višim razredima nastavu držali obično nastavnici sa odgovarajućim obrazovanjem i obukom iz oblasti defektologije (OECD, 2007).

Potrebno je napomenuti i upisne procedure, kao značajan aspekt ovako organizovanog obrazovanja. Naime, odluku o vrsti škole koju će dete upisati donosila je tzv. Komisija za kategorizaciju na osnovu „utvrđivanja zdravstvene sposobnosti deteta za sticanje osnovnog obrazovanja i vaspitanja“. Ovako definisane upisne procedure su delom bile odgovorne za preteranu zastupljenost učenika iz marginalizovanih grupa u specijalnim školama, prvenstveno u specijalnim školama za decu sa intelektualnim smetnjama. Kao što je već navedeno, prema procenama Instituta za otvoreno društvo iz 2010. godine romski učenici su činili 30% učeničke populacije specijalnih škola u Srbiji.

Sve navedeno, zajedno sa jačanjem inkluzivnog pokreta u Evropi, učinilo je potrebu za reformama u oblasti obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška vidljivijom. Inkluzivno obrazovanje je isprva uvedeno kroz pilot projekte koji su bili podržani ili od strane Ministarstva prosvete ili od strane velikih međunarodnih organizacija kakve su Unicef i Save the Children, u saradnji sa relevantnim ministarstvima, obrazovnim institucijama i organizacijama civilnog društva. Veliki korak u ovom smeru, kao što je već navedeno, predstavljalo je eksplicitno definisanje orijentacije sistema obrazovanja ka inkluziji kroz relevantne zakonske dokumente. Izmene na nivou politika vodile su vidljivim, ali dosta sporijim promenama prakse i kulture.

U nastavku će biti prikazani dostupni podaci o strukturi učenika kojima je potrebna dodatna podrška u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju. Potrebno je napomenuti da se danas, kao i pre deset i više godina obrazovanje dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u učenju i razvoju u Srbiji odvija u različitim obrazovnim kontekstima: od obrazovanja u 1) redovnom odeljenju redovne škole, 2) specijalnom odeljenju redovne škole, 3) školi za učenike sa smetnjama u razvoju koja je otvorena za različite tipove teškoća i smetnji, 4) školi za učenike sa smetnjama u razvoju koja je specijalizovana za tip smetnje/invaliditeta, te, 5) instituciji za trajni smeštaj i „zbrinjavanje“ koje mogu imati svoje specijalizovne programe. Naime, obrazovne reforme u Srbiji su usmerene na deinstitucionalizaciju i uključivanje sve većeg broja dece kojoj je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja redovnih škola, ali i na uspostavljanje kontinuiranih različitih obrazovnih okruženja, odnosno različitih oblika i stepena podrške, među kojima postoji razvijena prohodnost i fleksibilnost.

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, u školsku 2014/2015. godinu u redovne škole se upisalo ukupno 558869 (271875 učenica) učenika u svih osam razreda, dok se u 211 specijalnih škola i specijalnih odeljenja<sup>1</sup> iste školske godine upisalo ukupno 4840 učenika (1861 učenica) u Republici Srbiji<sup>2</sup>.

Međutim, postojeće publikacije ukazuju na ozbiljnost nedostatka podataka o obuhvatu obrazovanjem dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Srbiji. O većem obuhvatu dece sa smetnjama u razvoju redovnim osnovnim obrazovanjem može posredno da se zaključuje i na osnovu trenda smanjenog upisa ove dece u škole za učenike sa smetnjama u razvoju. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku<sup>3</sup>, u periodu između 2010. i 2013. godine broj dece u školama za učenike sa smetnjama u razvoju je smanjen sa 6300 na 5000, što predstavlja smanjenje od oko 20%.

Posebnu pažnju je potrebno skrenuti na zastupljenost romskih učenika u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju. Naime, u izveštaju Evropske komisije protiv rasizma i netolerancije (European Commission against Racism and Intolerance - ECRI) iz 2011. godine, kao jedna od preporuka vlastima u Srbiji navodi se preuzimanje koraka da romsku decu koja su neopravdano smeštena u specijalne škole premeste u redovne škole i unaprede proces selekcije u ovom kontekstu (Kovač Cerović i Orlandić, 2016). Uprkos brojnim naporima koji su uloženi u okviru Dekade inkluzije Roma (2005-2015), poslednji nalazi ukazuju da je segregacija romskih učenika i dalje u velikoj meri prisutan fenomen. Tako se, na primer, u izveštaju Evropskog centra za prava Roma iz 2014. navodi se da se, na uzorku škola u Vojvodini, udeo romske dece u okviru celokupne učeničke populacije u obrazovanju za učenike sa smetnjama u razvoju smanjio sa 28,26% u 2010/2011. na 26,15% u 2012/2013, što je i dalje zabrinjavajući podatak.

Sa ciljem da se sagleda broj i struktura učenika u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i specijalnim odeljenjima, u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja prikupljeni su podaci od školskih uprava o broju škola i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju za školsku godinu 2014/2015.

Dobijeni podaci o specijalnim odeljenjima u osnovnim i srednjim školama (Prilog 2) pokazuju da **raspored ovih odeljenja značajno varira u odnosu na školske uprave kojima pripadaju**, tako da u Leskovcu ne postoji nijedno specijalno odeljenje u okviru osnovnih škola, dok su specijalna odeljenja najbrojnija u Zrenjaninu (82), a potom u Požarevcu/Podunavskom okrugu (37) i Novom Sadu (31). Slično je i sa srednjim školama. Čačak, Zaječar, Leskovac i Zrenjanin u okviru srednjih škola nemaju nijedno specijalno odeljenje, dok se Požarevac/Podunavski okrug izdvaja kao školska uprava u kojoj postoji najveći broj specijalnih odeljenja (37). S obzirom da je incidencija smetnji u razvoju ravnomerno raspoređena, ostaje pitanje faktora koji stoje u osnovi ovakve raspodele.

Pored toga, broj **specijalnih odeljenja u srednjim školama je za 50% manji nego u osnovnim školama**, dok specijalna odeljenja srednjih škola pohađa 42,3% učenika manje nego specijalna odeljenja redovnih osnovnih škola. Takođe, izrazite su razlike u broju učenika koji pohađaju specijalna odeljenja između školskih uprava. U specijalnim odeljenjima osnovnih škola ovaj broj se u proseku po školskoj upravi kreće od 3,33 u Kragujevcu do 17,13 u Beogradu, dok je u specijalnim odeljenjima srednjih škola variranje u broju učenika još više izraženo – od 2 učenika u Kraljevu do 23,5 učenika u Kruševcu. Posmatrano kroz prosečne vrednosti, specijalna odeljenja osnovnih škola u proseku pohađa 5,71 učenik, dok je u srednjim školama prosečan broj učenika po odeljenju nešto veći – 6,74 učenika.

---

<sup>1</sup> U metodologiji Republičkog zavoda za statistiku odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju se prikazuju kao školske jedinice, te ne postoje odvojeni podaci o broju učenika u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju.

<sup>2</sup> Učenici osnovnih škola u Republici Srbiji po opštinama početak 2014/2015. školske godine, Republički zavod za statistiku.

<sup>3</sup> Republički zavod za statistiku – DevInfo baza „Pregled stanja i opština“, indikator „Broj dece obuhvaćene osnovnim obrazovanjem za decu sa smetnjama u razvoju“.

Pored toga, prikupljeni su podaci o školama za učenike sa smetnjama u razvoju u Republici Srbiji, pri čemu nisu uzete u obzir osnovne škole za obrazovanje odraslih (Prilog 2). Kako je u značajnom broju škola za učenike sa smetnjama u razvoju integrisano osnovno i srednje obrazovanje, tamo gde su postojali raspoloživi podaci, prikazani su podaci za oba sistema obrazovanja. Pored toga, u 17 škola za učenike sa smetnjama u razvoju u 33 grupe organizovan je predškolski program koji pohađa 117 dece.

Prema podacima Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, u školskoj 2014/2015. godini, u Republici Srbiji je radilo radi 45 osnovnih i srednjih škola za učenike sa smetnjama u razvoju u okviru kojih se školovalo 4955 učenika. Osnovno obrazovanje u ovim školama pohađa 3818 učenika u 680 odeljenja, u proseku 5,61 učenik po odeljenju. Broj učenika po odeljenju značajno varira od škole do škole (3,09 do 13,50 učenika po odeljenju). Srednje obrazovanje se sprovodi u 19 škola za učenike sa smetnjama u razvoju u kojima je u najvećoj meri osnovno i srednje obrazovanje integrisano. U 203 odeljenja nastavu pohađa 1137 učenika, što je za 70% manje od broja učenika u osnovnim školama za učenike sa smetnjama u razvoju. Prosečno odeljenje, kao i osnovnim školama za učenike sa smetnjama u razvoju, čini 5,60 učenika, pri čemu ovaj broj varira od škole do škole (od 2,77 do 10 učenika po odeljenju).

Prema navedenim podacima, neki oblik specijalnog obrazovanja pohađa 7185 učenika, odnosno nešto manje od 1% ukupne učeničke populacije. Međutim, ostaje pitanje strukture učenika koji pohađaju ovaj vid obrazovanja i kvaliteta obrazovanja koje dobijaju. Još jedan značajan podatak bi bio broj dece koja ostaju izvan obrazovnog sistema, što je prema procenama Republičkog zavoda za statistiku oko 2% (oko 11500 učenika osnovnoškolskog uzrasta)<sup>4</sup>.

Takođe, podaci govore da je specijalnim srednjim obrazovanjem obuhvaćeno 1953 učenika, što je za oko 60% manji broj učenika u odnosu na specijalno obrazovanje u osnovnim školama. Ovaj nalaz se može interpretirati na više različitih načina, može biti rezultat manje stope upisa, prelaska učenika iz specijalnog u redovno srednje obrazovanje, ali takođe i toga što je zakonska regulativa počela sa primenom 2010. godine, pa te generacije možda još uvijek nisu stigle do srednjeg obrazovanja. Svakako ostaje neodgovoreno značajno pitanje šta se dešava sa učenicima koji pohađaju škole i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju nakon završetka osnovnog obrazovanja.

## ZAKLJUČAK

Pregled brojnih istraživanja dat u ovom poglavlju upućuje na nekoliko trendova/tema značajnih za dalji razvoj obrazovnog sistema koji odgovara na potrebe svih učenika koji će biti predstavljeni u nastavku.

- Razvoj inkluzivnog obrazovanja i uključivanje sve većeg broja učenika kojima je potrebna dodatna podrška u redovna odeljenja redovnih škola doveo je do promene strukture učenika koji pohađaju specijalne škole i specijana odeljenja. Naime, istraživanja ukazuju na trend uključivanja učenika sa blažim i umerenim smetnjama u razvoju, koji su se do skoro obrazovali u segregiranim okruženjima, u redovna odeljenja. S druge strane, deca su višestrukim i težim oblicima smetnji u razvoju bivaju uključena u segregirane obrazovne kontekste. Ovaj trend je u nekim zemljama praćen dilemom oko svrhe specijalnog obrazovanja, odnosno pitanjem da li specijalno obrazovanje treba da se razvija u

---

<sup>4</sup> Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, obuhvat osnovnim obrazovanjem u 2013/2014. godini je bio 97,98%.

smeru daljeg specijalizovanja u pružanju određene vrste i stepena podrške ili pak u smeru razvoja kapaciteta za odgovaranje na raznovrsne potrebe učenika koji pohađaju ovaj oblik obrazovanja.

- Menjanje strukture učenika koji pohađaju neke od oblika specijalnog obrazovanja ima značajan uticaj na praksu. Naime, pregled međunarodnih istraživanja ne daje jednoznačne rezultate u pogledu kompetencija specijalnih edukatora da odgovore na potrebe novog profila učenika.
- Takođe, u skladu sa savremenim koncepcijama obrazovanja zasnovanim na podacima, otvara se pitanje kvaliteta nastave u specijalnom obrazovanju. Jedna od dilema na koju ukazuje pregled međunarodnih istraživanja jesu oblasti kompetencija nastavnika u specijalnom obrazovanju, odnosno odnos kompetencija za oblast i nastavu, s jedne strane, i kompetencija, odnosno specijalizacije za obezbeđivanje učenja relevantnih kompetencija u odnosu na raznovrsnost učeničke populacije.
- Uloga specijalnog obrazovanja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja je aktuelna tema za sve odgovorne obrazovne sisteme u Evropi, pri čemu različite zemlje nalaze način da na ovu temu odgovore na idiosinkratičan način. Jedna od uloga "specijalnih servisa" koja se najčešće spominje jeste uloga resurs centra, u okviru koje se resursi specijalnog obrazovanja prvenstveno stavljaju u funkciju razvoja inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama. Na ovaj način definisana uloga specijalnog obrazovanja, otvara pitanje preduslova da bi neke specijalne škole bile resurs centri. Kada govorimo o preduslovima, govorimo s jedne strane o fizičkim karakteristikama i opremljenosti škole, otvorenosti škole za saradnju, ali i kompetencijama zaposlenih da budu podrška redovnim školama.
- Pregled međunarodnih izveštaja ukazuje i na trend u državama Evrope da razvijaju nove i unapređuju postojeće mehanizme koji povezuju specijalno i redovno obrazovanje, odnosno primetno je kretanje od kategoričkog pristupa koje postavlja alternative ili specijalno ili redovno obrazovanje ka razvoju kontinuuma podrške za učenike kojima je dodatna podrška potrebna. Način na koji će se graditi ovaj kontinuum takođe se razlikuje od zemlje do zemlje i zavisi, između ostalog, od kapaciteta oba ova oblika obrazovanja da se međusobno pozicioniraju i podrže u izgradnji inkluzivnog obrazovanja (kao dinamičnog procesa) za sve učenike.

Navedene dileme su prisutne i u stručnoj javnosti u Srbiji. Međutim, ono što nedostaje kako bi se donosile informisane odluke o daljem razvoju obrazovnog sistema jesu podaci o načinu na koji se realizuje obrazovanje u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u obrazovanju u Srbiji. Naime, poslednju deceniju karakterišu značajne reforme obrazovanja učenika kojima je potrebna dodatna podrška, kako na nivou politike, tako i na nivou prakse i kulture. Međutim, podaci o načinima na koje se ove reforme sprovode u specijalnom obrazovanju, izostaju. Stoga, istraživanje koje je pred vama ima za cilj da omogući uvid u kvalitet obrazovanja u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju, kroz:

- prikaz relevantnih karakteristika škola i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju,
- opis kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju,
- prikaz uloge koju škole i odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju imaju u inkluzivnom obrazovanju, ali i kroz prikaz percepcija značajnih aktera o ulozi koju ova obrazovna okruženja mogu imati ubuduće.

Dobijeni nalazi će omogućiti formulisanje preporuka za dalji razvoj obrazovanja u Srbiji u odnosu na napred navedene teme/dileme.

## II. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 1. INDIKATORI KVALITETA OBRAZOVANJA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETIM

Za svaki od postavljenih ciljeva istraživanja definisani su indikatori i izabrane odgovarajuće metode prikupljanja podataka.

1) KARAKTERISTIKE SPECIJALNIH ŠKOLA/ODELJENJA				
Indikatori	Metode prikupljanja podataka			
	Upitnik za škole	Opservacija	Fokus grupa	Dubinski intervju
<b>STRUKTURA ŠKOLSKOG OSOBLJA</b>				
Stručni kadrovi prema angažovanju u nastavi	X			
Direktor škole		X		
Timovi, stručna tela i komisije u školi	X			<i>Stručni saradnici</i>
Dodatne obuke za zaposlene i potrebe za novim	X			<i>PP služba, nastavnici</i>
<b>STRUKTURA UČENIKA</b>				
Prema dominantnom tipu smetnje (A, B, C)	X			
Ukupan broj (udeo) Roma u školi	X			
Razmeštaj Roma po odeljenjima		X		
Prema školskim postignućima	X			
Prema vrsti potrebe za dodatnom podrškom u obrazovanju	X			
<b>ORGANIZACIJA RADA ŠKOLE</b>				
Broj smena, trajanje i broj časova po smenama	X			
Aktivnosti tokom radne nedelje – vrste nastave	X	X		<i>Stručni saradnici</i>
Broj odeljenja	X			
Broj učenika po odeljenju	X			
<b>UPISNA POLITIKA I PODELA U ODELJENJA</b>				
Mišljenje IRK	X			
Kriterijumi formiranja odeljenjskih grupa i pregrupisanje učenika	X	X		<i>Stručni saradnici, nastavnici</i>
2) ULOGA SPECIJALNIH ŠKOLA/ODELJENJA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU I MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA				
Indikatori	Metode prikupljanja podataka			
	Kvantitativni deo – upitnik za škole	Opservacija	Fokus grupa	Dubinski intervju
<b>SARADNJA REDOVNE I SPECIJALNE ŠKOLE</b>				
Zajedničke aktivnosti specijalne i redovne škole	X	X	<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici</i>
Podrška detetu za integraciju u redovnu školu	X		<i>Roditelji</i>	
Pružanje stručne podrške redovnoj školi	X			



Interakcija učenika iz redovnih i specijalnih odeljenja	X	X		<i>Stručni saradnici, nastavnici, učenici</i>
Primeri dobre prakse inkluzije dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole				<i>Stručni saradnici, nastavnici</i>
<b>RESURSI I BARIJERE ZA UNAPREĐENJE INKLUZIVNE PRAKSE</b>				
Fizički prostor škole – pristupačnost za učenike		X		
Specijalizovani prostori za individualni ili grupni rad sa učenicima		X		
Stepen opremljenosti	X	X		
Prevoz učenika	X			
Prepreke za unapređenje inkluzivne prakse	X		X	<i>Stručni saradnici, nastavnici</i>
<b>SARADNJA SA INSTITUCIJAMA NA NIVOU LOKALNE SAMOUPRAVE</b>				
Saradnja prema vrsti ustanove, cilju saradnje, učestalosti i ishodima	X		<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici</i>
<b>3) KVALITET NASTAVE U SPECIJALNIM ŠKOLAMA/ODELJENJIMA</b>				
<b>Indikatori</b>	<b>Metode prikupljanja podataka</b>			
	<b>Kvantitativni deo – upitnik za škole</b>	<b>Opservacija</b>	<b>Fokus grupa</b>	<b>Dubinski intervju</b>
<b>KVALITET NASTAVE U SPECIJALNIM ŠKOLAMA/ODELJENJIMA</b>				
<b>1. SOCIJALNA DIMENZIJA:</b>				
Ponašanje učenika u odsustvu nastavnika		X		<i>Učenici</i>
Odlike interakcije sa nastavnikom		X		<i>Nastavnici, učenici</i>
Nastavnikovo upravljanje grupnom dinamikom i podsticanje interakcije		X		<i>Nastavnici, učenici</i>
<b>2. OBRAZOVNA DIMENZIJA</b>				
Aktivnosti na raspolaganju učenicima	X	X	<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici</i>
Terapije i medicinski tretmani		X	<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici</i>
IOP – procedura izrade, dinamika i načini revizije	X	X		<i>Stručni saradnici, Nastavnici</i>
Način organizacije rada na času – vrste nastave	X		<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici</i>
Ocenjivanje – načini, učestalost				<i>Nastavnici</i>
Evaluacija časa – načini, upotreba				<i>Nastavnici</i>
Nastavak obrazovanja			<i>Roditelji</i>	<i>Nastavnici</i>
<b>3. DIMENZIJA OSAMOSTALJIVANJA</b>				
Priprema učenika za svakodnevni život			<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici</i>
Razvoj samoefikasnosti učenika, osnaživanje “jakih strana”		X	<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici, učenici</i>
Učenička motivacija			<i>Roditelji</i>	<i>Stručni saradnici, Nastavnici, učenici</i>

Zadovoljstvo u školi i učenika dobrobit			Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici, učenici
Participacija učenika i roditelja u školskom životu	X		Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici, učenici
<b>4. BEZBEDNOST I ANTIDISKRIMINACIJA</b>				
Bezbednost učenika u školi-fizički prostor, izloženost nasilju		X	Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici, učenici
Prisustvo diskriminacije			Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici
<b>PERCEPCIJA SOPSTVENE NASTAVNE PRAKSE I REFLEKSIJA NA INKLUZIVNU PRAKSU UOPŠTE</b>				
Potrebe za stručnim usavršavanjem nastavnika	X			Stručni saradnici, Nastavnici
Primeri dobre prakse kvaliteta obrazovanja u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima			Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici
Promene nastale uvođenjem inkluzivnog obrazovanja			Roditelji	Stručni saradnici, Nastavnici

Da bi se procenili definisani indikatori korišćene su dve grupe primarnih podataka: kvantitativni podaci i kvalitativni podaci.

## 2. KVANTITATIVNO ISTRAŽIVANJE

Kvantitativno istraživanje je sprovedeno sa ciljem da se upoznaju osnovne karakteristike škola i odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kako je navedeno u gornjoj tabeli indikatora.

Podaci su prikupljeni direktno od škola po sledećoj metodologiji.

### Skup škola

Ciljna grupa škola je obuhvatala pet tipova škola u okviru kojih se obrazuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom: redovne osnovne škole sa specijalnim odeljenjima, redovne srednje škole sa specijalnim odeljenjima, osnovne škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, osnovne škole za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koje u svom sastavu imaju i srednjoškolsko obrazovanje i srednje škole sa obrazovanjem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Budući da je istraživanje bilo usmereno na redovne i specijalne škole u kojima se obrazuju učenici sa različitim i višestrukim smetnjama, nisu uzete u obzir škole koje su specijalizovane za određenu vrstu smetnje (kao što su smetnje u sluhu, vidu).

U saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja prikupljen je spisak škola sa kontaktima u školi i lokacijom škola. Upitnik je poslat svim školama sa početnog spiska. U kontaktu sa školama pokazalo se da neke od njih ne spadaju u definisani skup, pa je konačan skup sadržao 163 škole. Na upitnik je odgovorilo 127 škola, odnosno 78%. Rezultati kvantitativnog dela istraživanja odnose se na ovaj konačni skup škola koje su odgovorile na upitnik. (Detaljni prikaz broja škola u osnovnom skupu i stope odgovora po tipovima škola nalazi se u Prilogu 1).

### Metod prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni upitnicima koje su škole same popunjavale. Upitnici su poslani na elektronske adrese škola, uz priloženo pismo kancelarije UNICEF u Beogradu i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, u kome je objašnjen cilj istraživanja.

Upitnici su bili prilagođeni tipu škole, tako da su postojale dve forme upitnika: jedan za redovne osnovne i srednje škole sa specijalnim odeljenjima i drugi za osnovne i srednje škole za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. (Upitnici su priloženi u Prilogu 2).

### Vreme prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni u periodu od 20. avgusta do 20. septembra 2015. godine.

## **3. KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE**

Kvalitativno istraživanje je sprovedeno sa ciljem da se bolje razumeju i verifikuju rezultati koji su dobijeni u kvantitativnom delu istraživanja i da se dobiju dodatne procene indikatora sa tačke gledišta učesnika u obrazovanju koji nisu učestvovali u kvantitativnom istraživanju (nastavnici, stručni saradnici, roditelji i učenici) i da se dobije neposredan uvid istraživača u one aspekte rada škole koji se najteže identifikuju posrednim putem (pogled na same časove i na sadržaj IOPa).

### Škole u kojima je realizovano kvalitativno istraživanje

Kvalitativno istraživanje je realizovano u 10 osnovnih škola: 5 osnovnih specijalnih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i 5 redovnih škola u kojima postoje specijalna odeljenja sa obrazovanjem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Škole su izabrane po 3 osnovna kriterijuma:

- Regionalno raspršenje, tako da bar jedna škola bude izabrana iz svakog od 6 regiona (Vojvodina, Beograd, Zapadna Srbija, Centralna Srbija - Šumadija, Istočna Srbija i Južna Srbija).
- Veličina škole - u svakom regionu izabrane su škole sa najvećim brojem učenika
- Škole koje su odgovorile na upitnik, tako da postoje podaci o osnovnim karakteristikama škole dobijeni iz upitnika<sup>5</sup>

Kvalitativno istraživanje realizovano je u dve škole iz Beograda (beogradskih opština), dve škole iz Vojvodine, dve škole iz Istočne Srbije, dve škole iz Šumadije i u po jednoj školi iz Zapadne i Južne Srbije. (Lista škola po tipovima i lokaciji prikazana je u Prilogu 1).

### Metode prikupljanja podataka

Korišćene su tri metode prikupljanja podataka: 1) razgovor u fokus grupama, 2) individualni intervjui i 3) opservacije. Pored toga, iz svih odeljenja u kojima su rađene opservacije analizirani su Individualni obrazovni planovi (IOP).

U svakoj od škola, realizovani su:

- Intervju sa stručnim saradnikom
- Intervjui sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Dve primarno izabrane škole su morale biti zamenjene jer su u periodu istraživanja u školama bili radovi ubog kojih nisu bili u mogućnosti da obezbede uslove za rad istraživača

<sup>6</sup> Za sve učenike koji su učestvovali u istraživanju škole su pribavile saglasnost roditelja da njihova deca učestvuju u ovom istraživanju

- Fokus grupa sa nastavnicima
- Fokus grupa sa roditeljima
- Opservacija časova
- Opservacija škole

U redovnim školama sa specijalnim odeljenjima vođen je i razgovor u fokus grupi sa đacima iz redovnih odeljenja.

Preliminarne verzije instrumenata su bile testirane u pilot istraživanju koje se obavilo tokom maja 2015. godine u Osnovnoj i srednjoj školi za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom "Milan Petrović" u Novom Sadu. (Vodici za fokus grupe i individualne intervju priloženi su u Prilogu 3, a instrumenti za opservacije škola i časova u Prilogu 4).

Kvalitativno istraživanje su sprovodili psiholozi koji su na završnoj godini, master i doktorskim studijama psihologije na Filozofskom fakultetu u Beogradu. Svi istraživači su prošli dvodnevnu obuku. Obuka istraživača je uključivala detaljno upućivanje u cilj projekta i detaljnu analizu instrumenata. Obuka za opservacije časa uključivala je i vežbu ocenjivanja indikatora iz protokola za opservacije.

U svaku školu je išlo po dva istraživača koji su izabrani tako da se u svakom paru istraživača nalazi jedan istraživač koji je na višem stepenu studija (Master ili Doktorskih studija).

Kvalitativno istraživanje je izvedeno tokom septembra i oktobra 2015. godine. U proseku, istraživači su u školi boravili dva do tri vezana dana tokom jedne radne nedelje, a realizacija čitavog istraživanja je ukupno trajala četiri nedelje.

Svi učesnici istraživanja su izabrani u saradnji istraživača sa stručnim saradnikom škole prema unapred definisanim kriterijumima.

#### Fokus grupe sa nastavnicima

Fokus grupa sa nastavnicima je organizovana u svakoj školi sa ciljem sticanja uvida u njihovo shvatanje tema vezanih za kvalitet obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, njihovo razumevanje uloge koju škola u kojoj su zaposleni ima u inkluzivnom obrazovanju i prepreka sa kojima se susreću u ovom procesu.

U fokus grupama su učestvovali nastavnici razredne ili razredno – predmetne nastave, dok se u redovnim osnovnim školama, fokus grupa vodila samo sa nastavnicima koji su uključeni u specijalna odeljenja u ovim školama.

Fokus grupe sa nastavnicima su trajale približno 90 minuta, a broj učesnika na fokus grupama se kretao u između 5 i 6 nastavnika.

#### Fokus grupe sa roditeljima

Cilj sprovođenja fokus grupe sa roditeljima je bio da se ispita i njihovo viđenje tema vezanih za kvalitet obrazovanja koji se pruža njihovoj deci, kako bi se stekao uvid u viđenja i iskustva različitih aktera koji su direktno i indirektno uključeni u obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Fokus grupe sa roditeljima su organizovane tako da u svakoj fokus grupi budu roditelji učenika sa različitim smetnjama i iz različitih razreda, ali sa fokusom na roditelje učenika iz trećeg i sedmog razreda (i susednih uzrasta). Takođe, kad god je to bilo moguće, bar jedan od roditelja u grupi je bio Rom / Romkinja i bar jedan roditelj učenika sa invaliditetom.

Fokus grupe sa roditeljima su trajale približno 90 minuta, a broj učesnika na fokus grupama se kretao u između 5 i 6 roditelja.

### Fokus grupe sa učenicima iz redovnih odeljenja

Fokus grupe sa učenicima iz redovnih odeljenja škola u kojima postoje specijalna odeljenja, organizovane su sa ciljem ispitivanja njihovog stava prema učenicima iz specijalnih odeljenja.

U fokus grupama su učestvovali učenici iz starijih razreda, različiti po školskom uspehu, romski učenici ukoliko se obrazuju u redovnim odeljenjima, kao i učenici koji imaju neku vrstu otežanog ili nemogućeg kretanja (u kolicima su). Broj učenika u fokus grupama bio 5 ili 6 učenika, a prosečno trajanje razgovora sa učenicima je bilo 30 minuta.

### Individualni intervjui sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom

Individualni intervjui sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom organizovani su sa ciljem da se dobije uvid u iskustva i stavove samih učenika prema njihovoj školi, životu u školi, nastavi i učenju.

Učenici koji su učestvovali u individualnim intervjuima su bili izabrani iz posmatranih odeljenja, sa fokusom na učenike iz trećeg i šestog razreda. Učenici su morali da imaju dovoljno razvijene komunikacijske sposobnosti. U svakoj školi individualni intervjui su obavljani sa tri učenika / učenice, od kojih je (kad god je bilo moguće) jedan bio romski učenik / učenica i jedan / jedna sa otežanim kretanjem (ili u invalidskim kolicima). Ukupno je sprovedeno 39 intervjua. (Struktura učenika koji su učestvovali u intervjuima prikazana je u Prilogu 1).

### Individualni intervjui sa stručnim saradnicima

Intervju sa stručnim saradnicima je sproveden sa ciljem rasvetljavanja podataka dobijenih u kako u kvantitativnoj tako i kvalitativnoj fazi istraživanja. U okviru intervjua, poseban fokus se stavljao na viđenje stručnog saradnika načina na koji funkcioniše škola u kojoj je on zaposlen, sa posebnim akcentom na njihovo viđenje problema sa kojima se škola susreće, mogućim načinima za njihovo prevazilaženja i generalno njihovu ocenu kvaliteta obrazovanja koja njihova škola pruža učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Stručni saradnici koji su učestvovali u intervjuu su bili psiholozi, pedagozi, socijalni radnici ili logopedi. Intervju je trajao oko 90 minuta.

### Opservacije škole

Opservacije škole pružile su uvid u pristupačnost i adekvatnost fizičkog prostora škole sa jedne strane, a sa druge u opštu organizaciju i atmosferu škole kroz posmatranje učenika izvan nastave i rukovodilaca izvan kancelarija. Stavke za procenu u protokolu grpisane su u osam osnovnih tema :

- Pristupačnost škole invalidskim kolicima
- Pristupačnost škole za učenike sa smetnjama u vidu i sluhu
- Adekvatnost zgrade i samih prostorija
- Procena prostorija za stimulaciju
- Procena načina rukovođenja školom
- Princip razmeštanja učenika po odeljenjima
- Posmatranje učenika van nastave
- Procena opšte atmosfere u školi

(Protokol u celini je priložen u Prilogu 4)

### Opservacije časova

U svakoj školi je posmatrano između pet i šest časova, tako da je u svih deset škola ukupno posmatrano 55 časova. Budući da je u svakom odeljenju posmatran samo po jedan čas, broj posmatranih časova jednak je broju posmatranih odeljenja, odnosno nastavnika.

Prvenstveni fokus posmatranaj bili su treći i šesti razred, ali se većina odeljenja sastojala od učenika različitog uzrasta / razreda. Najčešće kombinacije razreda su bile između mlađih učenika, prvi do četvrti razred, i starijih, peti do osmi razred, ali je bilo i odeljenja u kojima su bili učenici i iz starijih i mlađih razreda. (Broj posmatranih časova / odeljenja po tipu škola i po razredima učenika, prikazan je u Prilogu 1)

Protokol za opservacije se sastojao iz tri dela. U prvom delu istraživači su procenjivali karakteristike plana posmatranog časa koji je dobijen od nastavnika. U drugom delu procenjeno je opšte prisustvo četiri aspekta nastavno obrazovnog procesa na času:

- Procena obrazovnog aspekta časa
- Procena socijalizacijskog aspekta časa
- Procena afektivnog-motivacijskog aspekta časa
- Procena usmerenosti na osamostavljanje i život sa drugima

U trećem delu ocenjivano je prisustvo relevantnih aktivnosti nastavnika i učenika u trominutnim sekvencama. (Protokol u celini je priložen u Prilogu 4)

### Analiza individualnih obrazovnih planova

Analizirano je ukupno 53 individualna obrazovna plana, 27 iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i 26 iz specijalnih odeljenja redovnih škola. Radi poverljivosti podataka, individualni obrazovni planovi su analizirani nezavisno od učenika kojima pripadaju, odnosno imena su bila prikrivena.

### III. OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU U SRBIJI: PREGLED STANJA

U ovom delu izveštaja saopšteni su podaci prikupljeni od škola o uslovima školovanja, tipičnim rešenjima u organizaciji života u školi, preprekama i planovima za unapređenje kvaliteta obrazovanja u školama i odeljenjima redovnih škola u kojima se školuju deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

Podaci su prikupljeni na uzorku od 78% svih škola u kojima se školuju ova deca. Reč je o zavidno visokom broju škola na osnovu kojeg možemo da dobijemo pouzdanu sliku o stanju u ovom segmentu obrazovanja. Ipak, pri zaključivanju i uopštavanju nalaza uvek bi trebalo imati jednu dozu opreza jer istraživanjem nije obuhvaćeno 22% škola za koje možemo da pretpostavimo da postoji neki selekcionni mehanizam na osnovu kojeg nisu ušle u istraživanje (npr. arhiviranje i ažuriranje podataka u školi nije omogućilo popunjavanje upitnika).

U ovom delu izveštaja dat je pregled stanja obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koja se školuju u specijalnim školama i odeljenjima, onako kako je to bilo školske 2014/2015. godine. S obzirom da je inkluzivnost obrazovanja od 2009. godine postala obaveza obrazovnog sistema u Srbiji, i ovaj segment obrazovanja od tada je u stalnoj tranziciji. Dakle, slika koja je ovde dobijena predstavlja referentnu tačku u jednom razvojnom procesu koji teče prethodnih 5 školskih godina, a o čijim karakteristikama nemamo sistematski prikupljane podatke. Drugim rečima, ovo istraživanje predstavlja ne samo uvid u stanje ovog segmenta obrazovanja, već i početnu tačku za poređenje za naredna praćenja i istraživanja.

Nalazi su saopšteni po osnovnim temama, i ilustrovani tabelarnim i/ili grafički prikazom podataka. Podaci prikazani u tekstu izabrani su na osnovu svog doprinosa opštem pregledu stanja, a u Prilogu 2 date su sve tabele i grafikoni koji prate instrument kojim su podaci prikupljeni.

#### 1. O UČENICIMA U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

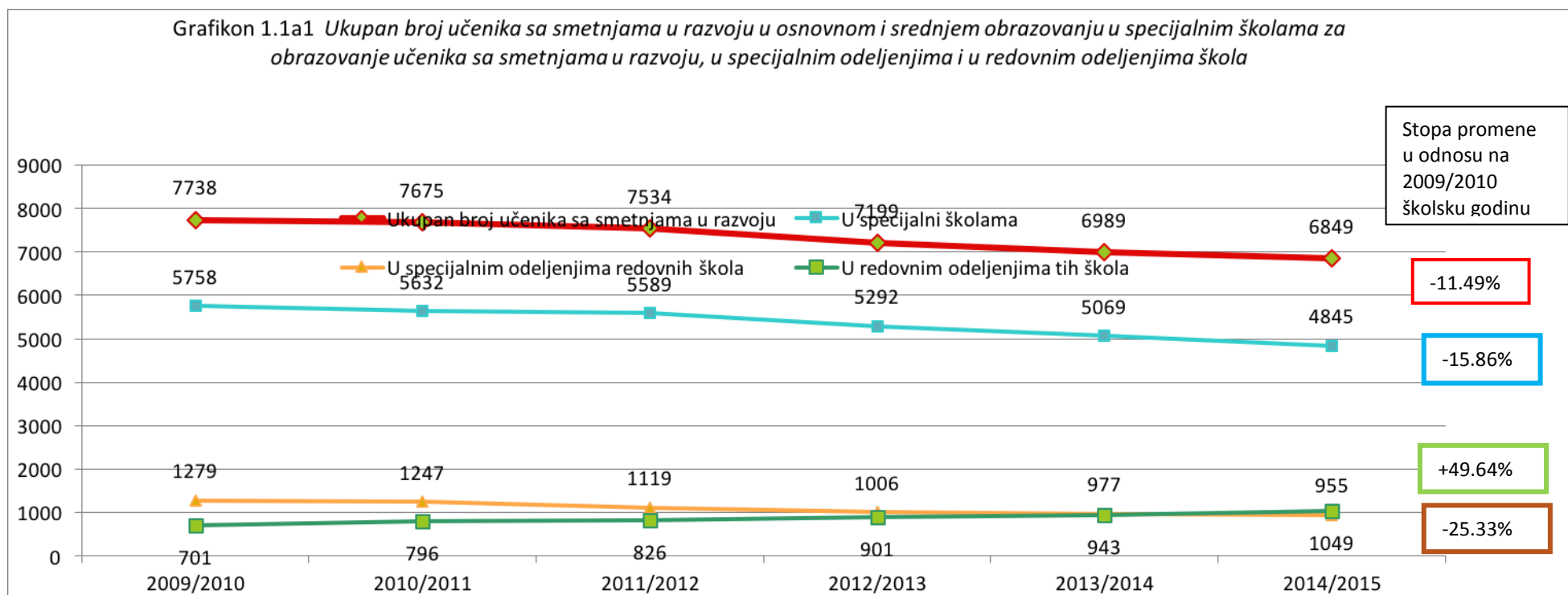
Prema podacima dobijenim od 78% osnovnih i srednjih specijalnih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovnih škola koje imaju specijalna odeljenja za obrazovanje ovih učenika, u školskoj godini 2014/2015 bilo je upisano 6849 učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.<sup>7</sup> Velika većina ovih

<sup>7</sup> Kao što je ranije već navedeno (Odeljak 2. Metodologija) na upitnik je odgovorilo 78% osnovnih i srednjih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovnih škola koje imaju specijalna odeljenja za obrazovanje ovih učenika.

učenika (71%) bila je upisana u specijalne škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; u specijalna odeljenja redovnih škola bilo je upisano 14% učenika, a u redovna odeljenja ovih škola 15% učenika.<sup>8</sup> (Tabela 1.1a1 i Grafikoni 1.1a1 i 1.1a2)

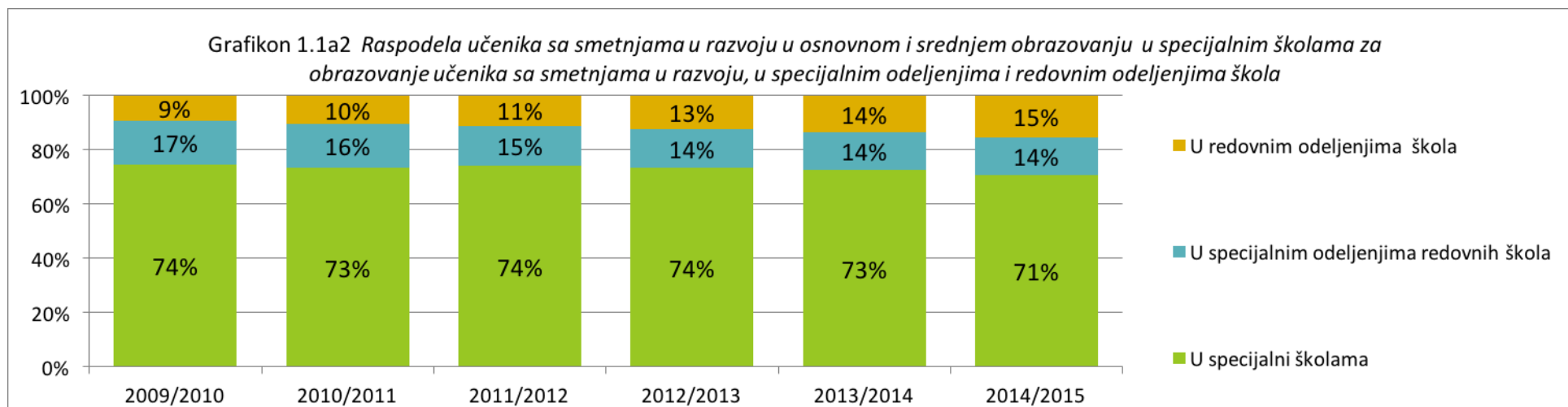
### Broj odeljenja i broj učenika u odeljenjima

U 2014 /2015 školskoj godini, u specijalnim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i u specijalnim odeljenjima redovnih škola bilo je ukupno 1034 odeljenja, sa prosečno 6 učenika po odeljenju. Broj učenika u odeljenju se najčešće kreće između 6 i 10 učenika (51% odeljenja), a zatim do najviše 5 učenika (45% odeljenja), dok je u samo 4% odeljenja bilo preko 10 učenika. (Tabela 1.1d.1 i Grafikon 1.1.d1).



<sup>8</sup> Podaci o broju učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima odnose se samo na redovna odeljenja u školama u kojima postoje specijalna odeljenja za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a koje su učestvovalе u ovom istraživanju





Na osnovu podataka prikupljenih za potebe ove studije (78% škola), znatno veći procenat učenika sa smetnjama u razvoju školovao se u školskoj godini 2014/2015 u osnovnom nego u srednjem obrazovanju. Od ukupnog broja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom upisanih u 2014/2015 školsku godinu, u osnovnom obrazovanju bilo je upisano 74% učenika, a u srednjem obrazovanju 26% učenika. (Tabela 1.1b1 I Grafikoni 1.1b1 I 1.1.b2)<sup>9</sup>. Poređenja radi, prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, od ukupnog broja svih učenika upisanih u osnovne i srednje škole u Srbiji u školskoj godini 2014/2015, u osnovne škole bilo je upisano 68% učenika, a u srednje škole 32% učenika (Grafikon 1.1b2a). To znači da je stopa prelaska iz osnovne u srednju školu značajno niža kada je reč o učenicima sa smetnjama u razvoju u odnosu na opštu populaciju učenika.

#### *Stopa promene broja učenika upisanih u 2014/2015 školskoj godini u odnosu na broj učenika upisanih u 2009 /2010 školskoj godini*

U okviru ove studije praćeno je i kako se kretao broj učenika sa smetnjama u razvoju u različitim obrazovnim programima: u specijalnim školama, u specijalnim odeljenjima redovnih škola, u redovnim odeljenjima redovnih škola. Kao osnovna tačka poređenja za utvrđivanje trenda uzeta je školska 2014/2015 godina, jer je tada, Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, inkluzivno obrazovanje postalo obaveza obrazovnog sistema u Srbiji.

Prema podacima iz škola koje su učestvovalе u ovoj studiji, broj učenika koji se 2014/2015 školske godine školovao u specijalnim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i u redovnim školama koje imaju specijalna odeljenja za obrazovanje ovih učenika, znatno je smanjen u odnosu na 2009/2010 školsku

<sup>9</sup> Za detalje o broju učenika u osnovnom i srednjem obrazovanju po tipu škola videti odeljke 1.1b2 i 1.1b3

godinu. Ukupna stopa promene je -11.49% (Tabela 1.1c1.2 I Grafikon 1.1c.1.1), i znatno je veća u osnovnom (-13.09%) nego u srednjem (- 6.68%) obrazovanju. (Tabela 1.1b1.2 I Grafikon 1.1b1)<sup>10</sup>.

Najveća promena bila je u specijalnim odeljenjima redovnih škola u kojima je broj učenika sa smetnjama u razvoju od 2009. godine smanjen za 913 (25.33%), dok je istovremeno u redovnim odeljenjima ovih škola broj dece sa smetnjama u razvoju porastao za 348 (49.64%).

U specijalnim školama se broj učenika u odnosu na školsku godinu 2009 /2010 smanjio za 324 učenika (15.86%). (Tabele 1.1a2 I Grafikon 1.1a1).

Stopa opadanja broja učenika upisanih u specijalne škole i specijalna odeljenja u 2014/2015 školskoj godini u odnosu na 2009/2010 školsku godinu je veća od stope opadanja ukupnog broja učenika upisanih u osnovne i srednje škole u Srbiji u istom periodu. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, ukupan broj učenika upisanih u osnovne i srednje škole u školskoj godini 2014/2015 smanjio se u odnosu na broj učenika upisanih u 2009/2010 školskoj godini za 6.17%. Iako ova dva podatka nisu direktno uporediva, sigurno je da bar deo razlike u procentima objašnjava tendencija povećanja broja učenika sa smetnjama u razvoju koji se upisuju u redovno u odnosu na specijalno obrazovanje. Takođe, logično je da je broj učenika sa smetnjama u razvoju u većoj meri smanjen u osnovnom nego u srednjem obrazovanju (-13.9%, odnosno -6.68%), zbog odluke starijih učenika i njihovih roditelja da ostanu u istom obratovnom programu u kojem su i započeli školovanje. Pretpostavka je da će do osetnijeg smanjenja broja učenika u srednjim školama / odeljenjima za školovanje dece sa smetnjama u razvoju doći kada mlađe generacije, koje su započele školovanje posle 2010, dođu u srednjoškolski uzrast. Nasuprot ovom trendu, u opštoj školskoj populaciji osetnije je smanjenje ukupnog broja učenika upisanih u srednje škole u Srbiji nego u osnovne (-8.96%, odnosno - 4.82%).

#### *Struktura učenika prema dominantnom tipu smetnje i etničkoj pripadnosti*

Prema dominantnom tipu smetnje, velika većina učenika (84%) je u školskoj godini 2014/2015 svrstana u kategoriju učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (dominantan tip smetnji A). Svaki deseti učenik svrstan je u kategoriju učenika sa specifičnim teškoćama u učenju (dominantan tip smetnji B), a 6% u kategoriju učenika iz socijalno-ekonomski depriviranih sredina (dominantan tip smetnji C).

Kada se pogleda distribucija učenika po tipovima škola, vidi se da u specijalnim osnovnim školama (osnovnim i osnovnim sa srednjom školom) ubedljivo dominiraju učenici sa razvojnim smetnjama i invaliditetom (preko 90% od sve dece u školi). Neočekivano, u specijalnim srednjim školama velika je zastupljenost učenika iz B grupe (specifični problemi u učenju) i C grupe (socijalna deprivacija), što bi moglo da znači da specijalne srednje škole imaju jednu posebnu ulogu, a to je obezbeđivanje kratkog i sigurnog puta do diplome, odnosno do sticanje kvalifikacije i zapošljavanja.

Takođe, u specijalnim odeljenjima osnovnih škola relativno je veliki broj učenika iz C grupe (15%) što bi imalo smisla jedino u slučaju da se u uslovima specijalnog odeljenja ostvaruje intenzivniji kompenzatorni efekat. Takođe, to bi imalo smisla samo kao tranzicija ka redovnim odeljenjima.

Od ukupnog broja učenika u specijalnom obrazovanju, 18% je bilo iz romskih porodica. Više od polovine romskih učenika bilo je u osnovnim školama za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koje u svom sastavu imaju i srednje škole.<sup>11</sup> (Tabela 1.1e.1 i Grafikon 1.1e.1)

<sup>10</sup> Za detalje o stopi promene u osnovnom i srednjem obrazovanju po tipu škola videti 1.1b2 i 1.1b3

To je daleko više nego što je njihova zastupljenost u % u opštoj populaciji i u redovnom obrazovanju. (pokušaću da nađem podatke). Takođe, romski učenici su prezastupljeni u specijalnim odeljenjima redovnih škola (35%). Pitanje je koji razlozi objašnjavaju ovaj nalaz i da li izatoga stoji neka smisljena strategija čija je namera da olakša njihovu integraciju u zajednicu.

#### *Promene statusa učenika u toku 2014/ 2015 školske godine prema dominantnom tipu smetnje i etničkoj pripadnosti učenika*

Većina učenika, 91%, ostala je do kraja 2014/2015 školske godine u istom statusu u kome je upisana u tu školsku godinu. Među učenicima koji su promenili status više je bilo onih koji su iz redovnog obrazovanja prešli u specijalnu školu ili specijalno odeljenje, nego onih koji su iz specijalnog obrazovanja prešli u redovno obrazovanje. (Tabela 1.1f.1 i Grafikon 1.1f.1)

Manje od 1% učenika je prešlo iz specijalnog u redovno obrazovanje, a nešto više od 4% je iz redovnih škola prešlo u neku specijalnu školu ili specijalno odeljenje. Kada se ovi podaci pogledaju po grupama učenika, vidi se da je broj prelazaka ravnomerno raspoređen po grupama: među učenicima sa dominantnom smetnjom tipa A iz redovnog u specijalno obrazovanje je prešlo nešto više od 4% učenika, među učenicima sa dominantnom smetnjom tipa B blizu 6% učenika, među učenicima iz socijalno-ekonomski depriviranih porodica 4.5%, a među učenicima iz romskih porodica nešto manje od 4% učenika. (Tabela 1.1f.1 i Grafikon 1.1f.1)

Najmanja fluktuacija učenika je u specijalnim osnovnim i specijalnim osnovnim školama koje u sastavu imaju i srednju školu.

Ukupno 189 učenika (nešto više od 3%) odustalo je od daljeg školovanja, što je zabrinjavajuće visok procenat. Među učenicima sa dominantnom smetnjom tipa A školovanje je napustilo blizu 3% učenika, među učenicima sa dominantnom smetnjom tipa B nešto više od 3% učenika, među učenicima iz socijalno-ekonomski depriviranih porodica blizu 10% učenika, a među učenicima iz romskih porodica blizu 7% učenika. (Tabela 1.1f.1 i Grafikon 1.1f.1)<sup>12</sup> Dakle, u najvećem riziku od napuštanja školovanja su učenici iz socijalno-ekonomski depriviranih sredina, kao i učenici iz romskih porodica (a ove dve grupe učenika se u velikoj meri preklapaju). Najveće osipanje romskih učenika je iz specijalnih srednjih škola, od kojih je odustao svaki treći romski učenik tokom školske 2014/2015 godine - njih 16 ili 32% (Tabela 1.1f.6).

---

<sup>11</sup> Tri škole su navele da nemaju podatak o etničkoj pripadnosti učenika, tako da se navedenih 18% romskih učenika odnosi na 124 škole koje su dostavile podatke

<sup>12</sup> Za detalje po tipu škola videti Tabele 1.1f.2 do 1.1f.6

## 1.1C REGIONALNA RASPODELA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

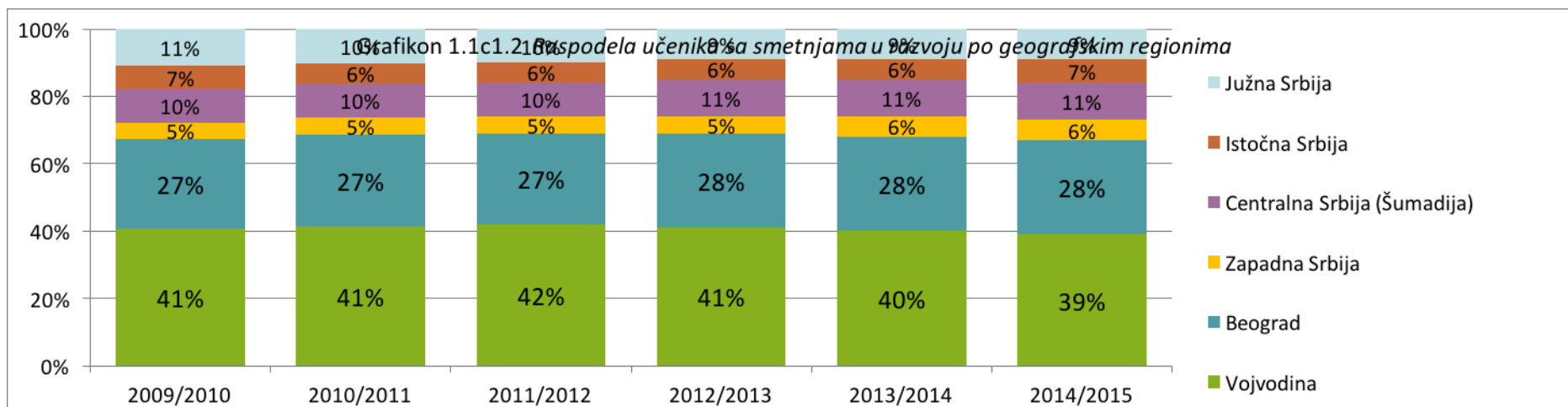
### 1.1c1 UKUPAN BROJ UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U OSNOVNOM I SREDNJEM OBRAZOVANJU U SPECIJALNIM ŠKOLAMA ZA OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU, U SPECIJALNIM ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I U REDOVNIM ODELJENJIMA ŠKOLA

Tabela 1.1c1.1: Ukupan broj učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnom i srednjem obrazovanju u specijalnim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, u specijalnim odeljenjima za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i u redovnim odeljenjima škola

	Broj škola	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015	
		Broj učenika	% od ukupnog broja učenika	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika
Ukupno	127	<b>7738</b>	<b>100%</b>	<b>7675</b>	<b>100%</b>	<b>7534</b>	<b>100%</b>	<b>7199</b>	<b>100%</b>	<b>6989</b>	<b>100%</b>	<b>6849</b>	<b>100%</b>
Vojvodina	49	3160	41%	3182	41%	3139	42%	2948	41%	2828	40%	2660	39%
Beograd	25	2068	27%	2092	27%	2048	27%	1993	28%	1953	28%	1892	28%
Zapadna Srbija	13	389	5%	398	5%	384	5%	391	5%	385	6%	407	6%
Centralna Srbija (Šumadija)	15	802	10%	794	10%	785	10%	772	11%	761	11%	785	11%
Istočna Srbija	17	506	7%	479	6%	449	6%	420	6%	423	6%	461	7%
Južna Srbija	8	813	11%	730	10%	729	10%	675	9%	639	9%	644	9%

Tabela 1.1c1.2: Stopa promene u ukupnom broju učenika odnosu na 2009/2010 školsku godinu (bazna stopa promene)

	Broj škola	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015	
		Broj učenika	Stopa promene	Broj učenika	Stopa promene	Broj učenika	Stopa promene	Broj učenika	Stopa promene	Broj učenika	Stopa promene	Broj učenika	Stopa promene
Ukupno	127	<b>7738</b>		<b>7675</b>	<b>-0.81%</b>	<b>7534</b>	<b>-2.64%</b>	<b>7199</b>	<b>-6.96%</b>	<b>6989</b>	<b>-9.68%</b>	<b>6849</b>	<b>-11.49%</b>
Vojvodina	49	3160		3182	0.70%	3139	-0.66%	2948	-6.71%	2828	-10.51%	2660	-15.82%
Beograd	25	2068		2092	1.16%	2048	-0.97%	1993	-3.63%	1953	-5.56%	1892	-8.51%
Zapadna Srbija	13	389		398	2.31%	384	-1.29%	391	0.51%	385	-1.03%	407	4.63%
Centralna Srbija (Šumadija)	15	802		794	-1.00%	785	-2.12%	772	-3.74%	761	-5.11%	785	-2.12%
Istočna Srbija	17	506		479	-5.34%	449	-11.26%	420	-17.00%	423	-16.40%	461	-8.89%
Južna Srbija	8	813		730	-10.21%	729	-10.33%	675	-16.97%	639	-21.40%	644	-20.79%



Podaci govore sledeće:

Distribucija učenika sa smetnjama u razvoju po regionima veoma je neravnomerna, postoje regioni sa visokom koncentracijom škola/odeljenja za školovanje ove dece, kao i onih u kojima su školski kapaciteti veoma mali ili ih uopšte nema. Pitanje je koje sve probleme proizvodi ovakva teritorijalna organizacije mreže škola – od pitanja dostupnosti obrazovanja za pojedine učenike / grupe učenika, pa zbog toga odustaju od bilo kakvog obrazovanja( do finansijskih i organizacionih problema za porodice koje su, u tom slučaju, primorane da dete školuju izvan mesta stanovanja (i da obezbeđuju smeštaj, ishranu, troškove putovanja...). Takođe, pitanje je i njihove integracije u matičnu sredinu po završetku školovanja.

Drugi upadljiv nalaz je da broj učenika u srednjim u odnosu na osnovne škole najviše opada tamo gde su oni u najvećem broju prisutni u osnovnom obrazovanju (konkretno, Vojvodina). Objašnjenje može da bude dvojako: učenici su osnovnim obrazovanjem dobro pripremljeni za nastavak školovanja, obrazovni nedostaci su kompenzovani, te su oni osnaženi da školovanje nastave u redovnim srednjim školama. Drugo objašnjenje je da oni jednostavno ne nastavljaju školu ili se sele u neku drugu sredinu zbog nepovoljnog odnosa broja nastavnika i broja učenika. Da bi se argumentovale ove pretpostavke, potrebna su dodatna istraživanja o obrazovnoj tranziciji iz osnovnog u srednje školovanje.

## 1.1E STRUKTURA UČENIKA PREMA DOMINANTNOM TIPU SMETNJI I UČENIKA IZ ROMSKIH PORODICA U ŠKOLSKOJ 2014/2015 ŠKOLSKOJ GODINI

Tabela 1.1e.1 Broj i procenat učenika prema dominantnom tipu smetnji I broj i procenat učenika iz romskih porodica po tipovima škola

	Ukupno		OŠ koja ima specijalna odeljenja		SŠ koja ima specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika*	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika*	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika*	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika*	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika*	Broj učenika	% od ukupnog broja učenika**
Broj škola	127		82		6		14		23		2	
Ukupan broj učenika	5800		864		91		1054		3519		272	
Učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (A)	4869	84%	511	59%	79	87%	921	87%	3272	93%	86	32%
Učenici sa specifičnim teškoćama u učenju (B)	598	10%	225	26%	11	12%	115	11%	148	4%	99	36%
Učenici iz socijalno – ekonomski depriviranih sredina (C)	333	6%	128	15%	1	1%	18	2%	99	3%	87	32%
Učenici iz romskih porodica *	1043	18%	300	35%	12	13%	152	14%	529	15%	50	18%

\* Procenti se sabiraju do ukupne sume učenika sa smetnjama A, B i C, koji odgovara ukupnom broju učenika u školi; učenici iz romskih porodica su već razvrstani u grupe A, B i C

\*\*Tri škole su navele da nemaju podatak o etničkoj pripadnosti učenika: jedna osnovna škola sa specijalnim odeljenjima sa ukupno 4 učenika, jedna specijalna osnovna škola sa 132 učenika i jedna specijalna osnovna škola koja u sastavu ima i srednju školu sa 167 učenika. Navedeni procenti važe za 124 škole koje su navele podatak u odnosu na ukupan broj učenika

## 1.1F PROMENE STATUSA UČENIKA U TOKU ŠKOLSKE 2014/2015 GODINE, PREMA DOMINANTNOM TIPU SMETNJI I UČENIKA IZ ROMSKIH PORODICA

Tabela 1.1f.1 Promene statusa učenika u toku školske 2014/2015 godine, prema dominantnom tipu smetnji i učenika iz romskih porodica, ukupno u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima u osnovnom i srednjem obrazovanju (procenat u odnosu na broj učenika upisanih na početku školske godine)

UKUPNO U SPECIJALNIM ŠKOLAMA I SPECIJALNIM ODELJENJIMA (127 škola)	UKUPNO		Učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (A)		Učenici sa specifičnim teškoćama u učenju (B)		Učenici iz socijalno – ekonomski depriviranih sredina (C)		Učenici iz romskih porodica**	
Broj učenika	5800		4869		598		333		1043	
	Broj učenika*	% u odnosu na ukupan broj učenika	Broj učenika	% u odnosu na broj učenika sa smetnjom A	Broj učenika	% u odnosu na broj učenika sa smetnjom B	Broj učenika	% u odnosu na broj učenika sa smetnjom C	Broj učenika	% u odnosu na broj učenika iz romskih porodica
Učenici koji su tokom školske godine prešli u redovno obrazovanje	28	0.48%	22	0.45%	2	0.33%	4	0.00%	5	0.48%
Učenici koji su tokom školske godine prešli u drugu “specijalnu školu” ili u “specijalno” odeljenje redovne škole	47	0.81%	36	0.74%	9	1.51%	2	0.60%	11	1.05%
Učenici koji su odustali od daljeg školovanja	189	3.26%	136	2.79%	20	3.34%	33	9.91%	80	6.71%
Učenici koji su tokom školske 2014/2015 godine došli u datu specijalnu školu ili specijalno odeljenje iz redovnih škola.	254	4.38%	204	4.19%	35	5.69%	15	4.50%	39	3.74%

\* Broj učenika je suma učenika sa smetnjama A, B i C (budući da su učenici iz romskih porodica već svrstani u neku od ovih kategorija)

\*\* Tri škole su navele da nemaju podatak o etničkoj pripadnosti učenika: jedna osnovna škola sa specijalnim odeljenjima sa ukupno 4 učenika, jedna specijalna osnovna škola sa 132 učenika i jedna specijalna osnovna škola koja u sastavu ima i srednju školu sa 167 učenika. Navedeni brojevi važe za 124 škole koje su navele podatak u odnosu na ukupan broj učenika

## 2. STRUČNI KADROVI U ŠKOLAMA ZA OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I ŠKOLAMA SA SPECIJALNIM ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

*Broj i procenat angažovanih nastavnika i saradnika u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u toku 2014 / 2015 školske godine i broj učenika po jednom nastavniku i stručnom saradniku*

Prema podacima dobijenim od 78% specijalnih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovnih škola koje imaju specijalna odeljenja za obrazovanje ovih učenika, u toku 2014/2015 školske godine 2465 nastavnika i stručnih saradnika je bilo angažovano u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. U većini škola, u proseku, više od 90% zaposlenih u školama su bili nastavnici. Izuzetak čine stručni kadrovi angažovani u radu sa učenicima u specijalnim odeljenjima osnovnih škola, u kojima je, u proseku, bilo 66% nastavnika i 34% stručnih saradnika. (Tabela 2.1a1). Većina stručnih saradnika (88%) i nastavnika (80%) zaposleni su s punim radnim vremenom (Tabela 2.1c1). U ispitivanim školama, znatno je veći procenat nastavnika koji su nastavnici predmetne nastave u odnosu na nastavnike razredne nastave (Grafikon 2.1.c1c).

U proseku, na 2 do 3 učenika angažovan je jedan nastavnik, a 24 učenika jedan stručni saradnik. Posmatrajući samo nastavnike, odnos nastavnika i učenika je jako nizak, u proseku 1:2.6, dok je ovaj odnos čak manji od 1 u srednjim specijalnim školama. U školama sa specijalnim odeljenjima, jedan stručni saradnik angažovan je u proseku na 5 do 7 učenika iz specijalnih odeljenja. Ali stručni saradnici u ovim školama rade i sa učenicima iz svih drugih odeljenja, tako da, u nekim slučajevima, ima i do 350 učenika po jednom stručnom saradniku. U proseku, u ovim školama angažovana su 2 do 3 stručna saradnika. (Tabela 2.1b1).

Od ukupnog broja zaposlenih nastavnika, 9% nastavnika je zaposleno isključivo kao nastavnik u individualnoj nastavi, a 35% škola angažuje nastavnike za individualnu nastavu. Posmatrano po tipovima škola, gotovo sve osnovne škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju koje u svom sastavu imaju i srednje škole (96%), kao i gotovo sve osnovne škole za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju (93%) angažuju nastavnike individualne nastave, dok je to slučaj samo sa 11% osnovnih škola koje imaju specijalna odeljenja. Ni u jednoj srednjoj školi koja ima specijalna odeljenja niti u srednjim školama za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju nema nastavnika u individualnoj nastavi. Većina ovih nastavnika zaposlena je s punim radnim vremenom (99%). (Tabela 2.1c2, Grafikon 2.1c2a).

*Dodatne podrške drugim školama / odeljenjima*

Manje od jedne trećine škola (29%) navodi da su nastavnici iz njihovih škola angažovani u pružanju dodatne podrške drugim odeljenjima ili drugim školama. Svega 11% nastavnika pruža dodatnu podršku drugim školama i drugim odeljenjima. Od nastavnika koji pružaju dodatnu podršku, 81% je angažovano na ovom poslu sa određenim procentom radnog vremena, od čega 19% radi isključivo na pružanju dodatne podrške. Ukupan procenat radnog vremena u kome su nastavnici angažovani na pružanju dodatne podrške varira između škola od 20% do 725% radnog vremena, a u proseku iznosi 163%, (Tabela 2.1d1, Grafikon 2.1d1a).



Pitanje je zašto je ovaj važan i potencijalno delotvoran mehanizam unapređenja kvaliteta inkluzivnog obrazovanja ovako slabo iskorišćen, ali je sigurno da je lokalna samouprava, uključujući i nadležnu Školsku upravu, ona adresa koja bi trebalo da se angažuje u harmonizovanju usluga pružanja dodatne podrške i uspostavljanju saradnje među školama i nastavnicima, a posledično i u uspostavljanju interakcija među decom. Tako bi se rešilo i pitanje nastavnika koji su prezaposleni, jer rade s normom koja je u nekim slučajevima i višestruko veća od planirane.

#### *Tip stručnih saradnika zaposlenih u školama i odeljenjima za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom I stručni kadrovi koji nedostaju školama*

Najveći broj stručnih saradnika koji su zaposleni u školama su psiholozi (40%) i pedagozi (37%). Svaki deseti je socijalni radnik (10%), 6% su logopedi, dok je ostalih stručnih saradnika znatno manje (Tabela 2.2a1). Gotovo 90% stručnih saradnika je zaposleno s punim radnim vremenom (Tabela 2.2a2, Grafikon 2.2a2a).

Više od polovine škola (57%) navodi da su im potrebni dodatni stručni kadrovi unutar škola. Kadrovi najviše nedostaju specijalnim osnovnim školama (79%) i specijalnim osnovnim školama koje imaju u sastavu i srednju školu (78%). (Tabele 2.3a1, 2.3a2; Grafikon 2.3a1a).

Među kadrovima koji nedostaju, škole najčešće navode oligofrenologe (36%), defektologe (29%), logopede (24%), medicinske sestre / fizioterapeute (13%) i pedagoške asistente (10% škola) (Tabela 2.3a2). Drugim rečima, nedostaju im stručnjaci koji su specijalizovani za određenu vrstu podrške, odnosno tip smetnje. Istraživanja inkluzivnosti obrazovanja (npr. Kovač Cerovic, T. i sar, 2014) pokazuju da su zaposleni u redovnim školama procenili da su glavni oslonci u implementaciji rešenja u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem upravo školski psiholozi i pedagozi, a ne stručnjaci određenog profila.

#### *Stručna tela i stručni timovi u školama*

U skoro svim osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima (96%) i svim srednjim školama sa specijalnim odeljenjima, svi nastavnici angažovani u specijalnim odeljenjima učestvuju u radu stručnih timova i tela u školi. (Tabela 2.4a1).

Najzastupljeniji stručni tim u školama je Tim za inkluzivno obrazovanje, koji navodi 87% škola. Nešto manje od polovine škola navodi Tim za zaštitu učenika od nasilja, zanemarivanja i zlostavljanja (49%), a nešto više od trećine Tim za razvojno planiranje (35%). (Tabela 2.4a2, Grafikon 2.4a2a).

#### *Programi stručnog usavršavanja*

Škole su navele dvadeset i jedan program stručnog usavršavanja koje smatraju najvažnijim programima koje su pohađali zaposleni. Značaj koji škole pridaju pojedinim programima znatno varira između škola. Izdvojile su se tri obuke koje škole najčešće navode kao najvažnije za njihov rad. To su obuke o primeni savremenih metoda u nastavi - informacione i asistivne tehnologije (22% škola), obuke o autizmu (17% škola) i obuke o primeni i razvoju inkluzivnog obrazovanja (17% škola). (Tabele 2.5a1, 2.5a2, Grafikon 2.5a1a)

Većina škola (73%) navodi da su njihovim zaposlenima potrebna dodatna stručna usavršavanja (Tabela 2.5a3, Grafikon 2.5a3a). Oblasti za koje škole najčešće navode da su potrebna stručna usavršavanja zaposlenih su iz domena autizma (23%), metoda rada sa decom sa posebnim potrebama (16%) i iz domena senzorne integracije (14%), (Tabela 2.5a4, Grafikon 2.5a4a)

Dakle, dve oblasti u kojima postoji potreba za daljim usavršavanjem su usko stručne, i verovatno se vezuju za rad sa određenom decom u odeljenju. Jedna od identifikovanih oblast je načelna i usmerena na opšte (nastavne) pristupe u radu s decom sa smetnjama u razvoju. Ipak, potrebu za ovakvom vrstom obuke je iskazalo samo 16% škola.

Takođe, u vezi sa ovim je i nalaz da čak jedna četvrtina škola uopšte nema potrebu za dodatnim usavršavanjem. Šta objašnjava ovaj nalaz? Zaposleni su već ovladali svim relevantnim saznanjima u oblasti koja se stalno inovira i koja je, bar kada je o Srbiji reč, u periodu razvoja i tranzicije?

## 2.1A BROJ ZAPOSLENIH KOJI RADE SA UČENICIMA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 2.1a.1 Ukupan broj nastavnika i stručnih saradnika i procenat u odnosu na ukupan broj zaposlenih koji rade sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Koliko je ukupan broj nastavnika i stručnih saradnika angažovanih u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom? Koliko je nastavnika razredne nastave u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom? Koliko je nastavnika predmetne nastave u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?)

	Ukupno		OŠ koje imaju specijalna odeljenja		SŠ koje imaju specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koje u sastavu imaju i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%
Broj škola	127		82		6		14		23		2	
Ukupan broj zaposlenih nastavnika i stručnih saradnika	2465	100%	445	18%	149	6%	401	16%	1320	54%	150	6%
Stručni saradnici (prosečno po školi)	243 (1.9)	10%	150 (1.8)	34%	12 (2.0)	8%	19 (1.4)	5%	57 (2.5)	4%	5 (2.5)	3%
Nastavnici (prosečno po školi)	2222 (17.5)	90%	295 (3.6)	66%	137 (22.8)	92%	382 (27.3)	95%	1263 (54.9)	96%	145 (72.5)	97%
Nastavnici razredne nastave	685	31%*	129	44%*	2	1%	209	55%*	345	27%*	0	0%
Nastavnici predmetne nastave	1304	59%*	155	53%*	135	99%	112	29%*	757	60%*	145	100%

\*Procenti su u odnosu na ukupan broj nastavnika. Procenti se ne sabiraju do 100% jer ukupan broj nastavnika uključuje i nastavnike koji su isključivo angažovani u individualnoj nastavi, a neki su angažovani u različitim nastavnim aktivnostima

## 2.1B BROJ NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA U ODNOSU NA BROJ UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 2.1b.1 Odnos broja učenika i broja nastavnika / stručnih saradnika

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Ukupan broj učenika	5800	864	91	1054	3519	272
Ukupan broj zaposlenih nastavnika i stručnih saradnika	2465	445	149	401	1320	150
Ukupan broj stručnih saradnika	243	150	12	19	57	5
Ukupan broj nastavnika	2222	295	137	382	1263	145
Prosečan broj učenika po jednom zaposlenom stručnom kadru	2.4	1.9	0.6	2.6	2.7	1.8
Prosečan broj učenika po stručnom saradniku	23.9	5.8*	7.6*	55.5	61.7	54.4
Prosečan broj učenika po nastavniku	2.6	2.9	0.7	2.8	2.8	1.9

\*Ovde je prikazan prosečan broj učenika iz specijalnih odeljenja po stručnom saradniku. Međutim, stručni saradnici u školama koje imaju specijalna odeljenja angažovani su za sve učenike u školi, a ne samo učenike iz specijalnih odeljenja, pa je ukupan broj učenika po stručnom saradniku znatno veći.

## 2.1C RADNO VREME NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA

Tabela 2.1c.1 Broj nastavnika i stručnih saradnika sa punim radnim vremenom (Koliki je broj nastavnika i stručnih saradnika sa punim radnim vremenom? Koliki je broj nastavnika razredne nastave sa punim radnim vremenom? Koliki je broj nastavnika predmetne nastave sa punim radnim vremenom?)

	Ukupno		OŠ koja ima specijalna odeljenja		SŠ koja ima specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%
Ukupan broj stručnih saradnika	243		150		12		19		57		5	
Ukupan broj nastavnika	2222		295		137		382		1263		145	
Stručni saradnici sa punim radnim vremenom (Procenat u odnosu na ukupan broj stručnih saradnika)	215	88%	133	89%	11	92%	19	100%	51	89%	1	20%
Nastavnici sa punim radnim vremenom (Procenat u odnosu na ukupan broj nastavnika)	1785	80%	226	77%	77	56%	335	88%	1038	82%	109	75%
Nastavnici razredne nastave sa punim radnim vremenom (Procenat u odnosu na broj nastavnika razredne nastave)	657	96%	118	91%	0	0%	198	95%	341	99%	0	0%
Nastavnici predmetne nastave sa punim radnim vremenom (Procenat je u odnosu na broj nastavnika predmetne nastave)	854	65%	95	61%	77	57%	69	62%	528	70%	85	59%

## 2.1D NASTAVNICI KOJI PRUŽAJU DODATNU PODRŠKU DRUGIM REDOVNIM ŠKOLAMA I ODELJENJIMA

Tabela 2.1d.1 Podaci o nastavnicima koji pružaju dodatnu podršku redovnim školama ili redovnim odeljenjima (Da li u Vašoj školi postoje nastavnici -defektolozi, logopedi- koji su angažovani u pružanju dodatne podrške redovnim odeljenjima ili školama?)

	Ukupno		OŠ koja ima specijalna odeljenja		SŠ koja ima specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%
Ukupan broj škola	127		82		6		14		23		2	
Ukupan broj nastavnika	2222		295		137		382		1263		145	
Broj škola u kojima postoje nastavnici koji pružaju podršku drugim odeljenjima/školama	37	29%	13	16%	0	0%	11	79%	12	52%	1	50%*
<b>UKUPAN broj i procenat nastavnika koji pružaju podršku redovnim školama / odeljenjima, sa procentom vre / (Baza: sve škole)</b>												
Ukupan broj nastavnika koji pružaju podršku drugim odeljenjima/školama (ne računajući volontere)	247	11%	13	4%	0	%	103	27%	131	10%	0	0%
<b>Broj zaposlenih nastavnika koji su angažovani SA PROCENTOM RADNOG vremena kao nastavnici za dodatnu podršku redovnim odeljenjima / školama i ukupan procenat radnog vremena u kome su ti nastavnici angažovani za dodatnu podršku (Baza: samo nastavnici koji su zaposleni za dodatnu podršku)</b>												
Broj zaposlenih nastavnika sa procentom radnog vremena za podršku drugim školama i procenat u odnosu na ukupan broj nastavnika angažovanih na dodatnoj podršci	199	81%	13	100%	0	0%	95	92%	91	61%	0	0%
Ukupan procenat radnog vremena u kome su nastavnici angažovani na dodatnoj podršci po školi - prosek po školi	163%		55%		0%		225%		218%		0%	
<b>Broj zaposlenih nastavnika koji su angažovani SAMO kao nastavnici za dodatnu podršku redovnim odeljenjima / školama i ukupan procenat radnog vremena u kome su ti nastavnici angažovani za dodatnu podršku (Baza: samo nastavnici koji su zaposleni za dodatnu podršku)</b>												
Broj nastavnika koji ISKLJUČIVO rade na pružanju podrške i procenat u odnosu na ukupan broj nastavnika angažovanih na dodatnoj podršci	48	19%	0	0%	0	0%	8	2%	40	3%	0	0%

Broj koji su zaposleni isključivo na pružanju podrške sa punim radnim vremenom I procenat u odnosu na ukupan broj nastavnika koji ISKLJUČIVO rade na pružanju podrške	43	90%	0	0%	0	0%	8	35%	35	88%	0	0%
---	----	-----	---	----	---	----	---	-----	----	-----	---	----

\*Jedna škola u kojoj nema stalno zaposlenih nastavnika koji pružaju pomoć redovnim školama ali imaju 6 volontera koji to rade

## 2.2A. TIP STRUČNIH SARADNIKA ZAPOSLENIH U ŠKOLAMA U KOJIMA SE OBRAZUJU UČENICI SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 2.2a1 Tip stručnih saradnika i broj zaposlenih po tipu stručnosti (Koji stručni saradnici postoje u Vašoj školi? Koliki je broj zaposlenih stručnih saradnika u Vašoj školi?)

	Ukupno		OŠ koja ima specijalna odeljenja		SŠ koja ima specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%
Ukupno stručnih saradnika	243	100%	150	100%	12	100%	19	100%	57	100%	5	100%
Psiholog	96	40%	53	35%	6	50%	10	53%	24	42%	3	60%
Pedagog	91	37%	71	47%	6	50%	4	21%	9	16%	1	20%
Socijalni radnik	25	10%	5	3%	0	0%	3	0%	16	28%	1	20%
Logoped	14	6%	9	6%	0	0%	0	0%	5	9%	0	0%
Pedagoški asistent	8	3%	8	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Defektolog	5	2%	4	3%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Profesor za korektivne vežbe	1	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	0	0%
Andragog	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%

Tabela 2.2a2 Broj različitih tipova stručnih saradnika zaposlenih u školama u kojima se obrazuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom sa punim radnim vremenom  
(Koji je broj zaposlenih stručnih saradnika sa punim radnim vremenom?)

	Ukupno		OŠ koja ima specijalna odeljenja		SŠ koja ima specijalna odeljenja		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju		OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ		SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	
	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%	broj	%
Ukupno stručnih saradnika	243	100%	150	100%	12	100%	19	100%	57	100%	5	100%
Psiholog	89	37%	49	35%	6	50%	10	53%	24	42%	1	20%
Pedagog	77	32%	60	40%	5	42%	4	21%	8	14%	0	0%
Socijalni radnik	24	10%	5	3%	0	0%	3	0%	16	28%	0	0%
Logoped	13	5%	8	5%	0	0%	0	0%	5	9%	0	0%
Pedagoški asistent	8	3%	8	5%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Defektolog	5	2%	4	3%	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%
Profesor za korektivne vežbe	1	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	0	0%
Andragog	1	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%



## 2.4A. PODACI O UČESTVOVANJU ZAPOSLENIH U TIMOVIMA I STUČNIM TELIMA

Tabela 2.4a2 Podaci o timovima i stručnim telima u školama, odnosno odeljenjima u kojima se školuju deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (*Molimo Vas da navedete koji stručni timovi i stručna tela predviđeni zakonskom regulativom funkcionišu u školi*)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Inkluzivno obrazovanje	87%	88%	100%	71%	87%	100%
Zaštita učenika od nasilja, zanemarivanja i zlostavljanja	49%	33%	67%	86%	74%	100%
Školsko razvojno planiranje	35%	11%	33%	100%	83%	50%
Samovrednovanje rada škole	28%	7%	17%	93%	61%	100%
Plan rada škole	25%	1%	17%	93%	70%	50%
Profesionalna orijentacija	18%	10%	17%	29%	39%	50%
Pružanje dodatne podrške	17%	9%	50%	29%	30%	
IOP- individualni obrazovni plan	10%	11%	0%	14%	9%	
Stručno usavršavanje	9%		0%	29%	35%	
Bezbednost učenika	8%	6%	0%	7%	17%	
Projektno planiranje/ pisanje projekata	8%	4%	0%	29%	13%	
Socijalna zaštita	7%	7%	17%		9%	
Zdravstvena zaštita	6%	4%			13%	50%
Kulturne/ javne aktivnosti	6%	5%	17%		9%	0

U 5% škola i manje se pominju i Tim za medijsku promociju/marketing, Tim za saradnju/ podršku porodici, Tim za izradu godišnjeg plana rada škole, Tim za zaštitu životne sredine, Tim za pojačan vaspitno-obrazovni rad, Tim Crvenog krsta, Tim za podršku školama, Tim za saradnju sa Interresornom komisijom, Tim za polaganje završnog ispita, Tim za podršku/ saradnju nastavnika, roditelja, dece, Komisija za praćenje rada dječakog parlamenta, Tim za sportske aktivnosti, Tim za unapredjenje uloge IKT u nastavi, Tim za krizne situacije, Tim za saradnju sa lokalnom samoupravom/ društvenom sredinom, Tim za podršku pri zapošljavanju, Tim za obrazovnu inkluziju Roma, Tim za praćenje

realizacije školskog programa, Komisija za besplatnu užinu, Tim za predškolsko i pripremno vaspitanje i obrazovanje, Tim za učenike sa posebnim potrebama u određenim delatnostima, Tim za praćenje i izvodjenje praktične nastave, Tim za pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa, Tim za organizaciju humanitarnih aktivnosti, Tim antidiskriminacije, Tim za obrazovanje odraslih, Tim za grupne oblike rada, Tim za nenasilno ponašanje, Tim za obuku odraslih osoba sa invaliditetom, Tim za nabavku udžbenika, Tim za opisno ocenjivanje, Stručni mobilni tim, Tim za ranu intervenciju, Tim za unapređenje obrazovno-vaspitnog rada, Tim za izradu didaktičkog materijala, Tim za realizaciju rada u senzornoj sobi, Dečiji savez, Vršnjački tim, Tim za mere za smanjenje ranog napuštanja obrazovanja.

Ukupno 10% škola je navelo i - Nastavničko, Odeljenjsko i Veća razredne i Predmetne nastave nastave, Stručni aktiv, Pedagoški kolegijum, Školski odbor i Savet roditelja koji nisu ubrojeni u gornju tabelu pošto su to obavezna tela u sastavu škola.



## 2.5A. PODACI O STRUČNOM USAVRŠAVANJU ZAPOSLENIH U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 2.5a1 Procenat j škola u kojima se obrazuju deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom čiji su zaposleni pohađali navedene programe stručnog usavršavanja  
(Navedite programe stručnog usavršavanja koje su zaposleni u Vašoj školi pohađali tokom protekle školske godine? Navedite najviše 5 programa koje smatrate najvažnijim za Vašu školu.)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Savremene metode rada u školama (informaciona tehnologija/ asisitivne tehnologije)	22%	13%	17%	29%	48%	50%
Autizam/ smetnje iz spektra autizma/ ABA metoda	17%	5%		36%	57%	
Teme vezane za primenu i razvoj inkluzivnog obrazovanja	17%	21%	17%	14%	9%	
Senzorna integracija	13%	7%		36%	22%	
Deca sa teškoćama u razvoju – preporuke za rad, savremena saznanja	12%	7%	17%	7%	30%	
Nastavne metode / školska motivacija / strategije efikasnijeg učenja	12%	12%	17%	7%	4%	
Timski rad / saradnja/ tolerancija / prihvatanje različitosti	12%	12%		21%	9%	
Montesori metode rada	10%	4%		36%	17%	50%
Određeni poremećaji ( razvoj govora/ sluha/ čitanja... )	10%	7%		7%	26%	
Pisanje/ primena IOP- a	9%	7%	17%	21%	4%	
Komunikacijske veštine/ asertivna komunikacija	9%	7%	17%	7%	13%	
Preventivno- korektivni rad sa decom sa smetnjama u razvoju	8%	2%	17%	36%	9%	

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Razvoj kreativnosti	8%	5%		14%	17%	
Teme koje se odnose na planove i programe	8%	5%	17%	14%	9%	50%
Prevenција nasilja/ bezbednost/ podrška zlostavljanom detetu	7%	6%	17%	0	9%	50%
Upotreba muzike / drame / vizuelnih umetnosti	7%	2%		50%		
Teme koje se odnose na određene predmete / zanimanja	7%	2%		14%	17%	50%
Razvijanje potencijala / darovitost dece / profesionalna orijentacija	6%	9%			4%	
Projekat Razvionica - podrška razvoju ljudskog kapitala	5%	5%		7%	4%	
Prevenција / pomoć u kriznim situacijama i traumama	5%	2%	17%	14%	4%	

da su tokom školske godine 2014/2015. pohađali obuke iz navedenih oblasti

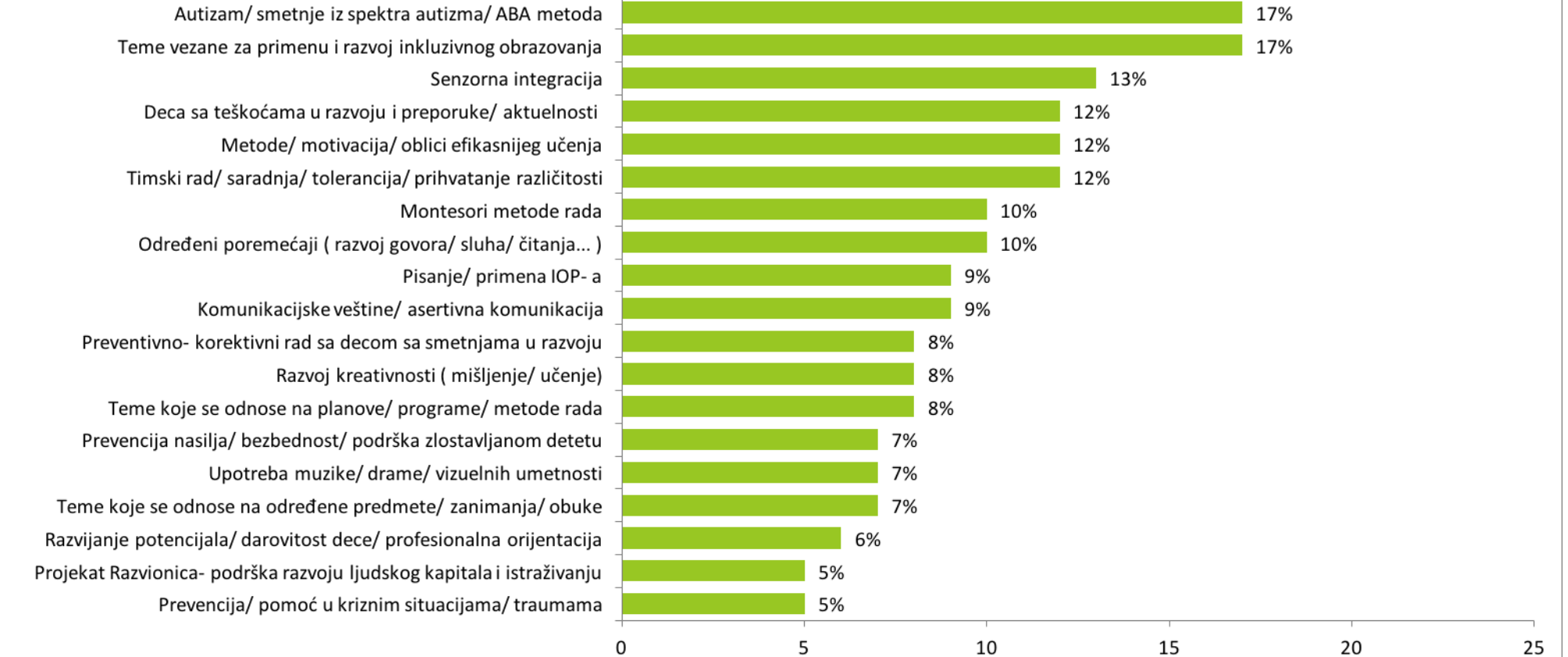


Tabela 2.5a4 Oblasti stručnog usavršavanja za koje su škole navele da postoji potreba (Molim Vas navedite do dve oblasti iz kojih su Vam obuke najpotrebnije)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukušan broj škola koje su navele da su potrebne dodatne obuke	91	52	5	12	20	2
Autizam/ smetnje iz spektra autizma	23%	21%		33%	30%	
Metode rada sa decom sa posebnim potrebama	16%	17%	40%	8%	15%	
Senzorna integracija/ obuka za rad u senzornoj sobi	14%	6%		17%	40%	
Podrška/ motivacija/ profesionalno usmeravanje	11%	12%		33%	5%	
Upravljanje odeljenjem/ kvalitet, metodika nastave	11%	10%		17%	25%	50%
Deca sa višestrukim razvojnim poremećajima	9%	10%		17%	25%	
Hiperaktivnost/ ADHD sindrom	7%	10%	20%		5%	
Poremećaji ponašanja	7%	13%				
Specijalizovana znanja/ metode rada/ inovativne metode	7%	2%		17%	20%	
Montesori metod	6%	10%			5%	

U manjem procentu (<5%) se navode i individualizovana nastava/ izrada IOP-a, korišćenje asistivnih tehnologija, oblici komunikacije/ saradnje, rad/ saradnja sa roditeljima, poremećaji u govoru/ razvoj jezičkih sposobnosti, rad sa decom sa cerebralnom paralizom/ telesnim invaliditetom, disleksija, disgrafija, diskalkulija, psihomotorika, različite vrste terapija i vežbi, primena IKT, psihoterapije/ deca sa psihijatrijskim oboljenjima, prevencija bolesti zavisnosti, primena Zakona o ostvarivanju prava upisa dece u specijalna odeljenja, reagovanje u vanrednim situacijama, oblast zdravstvene zaštite.

### 3. INFRASTRUKTURA I PODRŠKA

#### *Domski smeštaj*

Domskim smeštajem za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom raspolaže 8% škola (Tabela 3.1a1, Grafikon 3.1.a1a). Više od polovine tih škola (53%) ocenjuje da su kapaciteti domskog smeštaja zadovoljavajući (Tabela 3.1a2, Grafikon 3.1a2a).

#### *Raspoloživost resursa (prostor, oprema, nastavna sredstva)*

Resursi kojima škole raspolažu variraju od škole do škole u maksimalnom opsegu. Od ponuđenih 12 resursa, ima škola koje raspolažu svim, ali i onih koji imaju svega 2, a jedna škola je navela da ne raspolaže ni jednim resursom (škola za osnovno obrazovanje koja u sastavu ima i srednju školu, „Vožd“ iz Beograda). Specijalne osnovne i srednje škole navele su veći broj resursa (7 do 8) od škola sa specijalnim odeljenjima (srednje škole sa specijalnim odeljenjima raspolažu u proseku sa 4 resursa, a osnovne škole sa specijalnim odeljenjima sa 4 resursa).

Gotovo sve škole (91%) raspolažu prilagođenim kompjuterima za učenike, ali 13% škola ne može da obezbedi besplatne udžbenike za učenike, u svakoj četvrtoj školi (25%) nema besplatnih obroka, tek nešto više od polovine škola ima prilagođena nastavna sredstva i prilagođene udžbenike, ni u svakoj drugoj od ovih škola nema prilagođenih sala za fizičko (43%) ni prostor prilagođen deci koja se otežano kreću (45%), tek svaka četvrta škola (25%) ima prilagođene toalete. a svaka peta (21%) biblioteku koju mogu da koriste i deca sa smetnjama u vidu. Najmanji procenat škola raspolaže Brajevim štampačem, 5%. (Tabele 3.1b1, 3.1b1b i 3.1b1c, Grafikon 3.1b1a).

Kada je reč o resursima koje se tiču obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima, a kojima škole trenutno ne raspolažu, kao potrebne se najčešće navode lični pratioci (45%) i prilagođeni udžbenici (41%). Što se tiče fizičke opremljenosti škola, po 40% škola navodi i da su im potrebni prilagođeni toaleti, prilagođena sala za fizičko vaspitanje i asistivne tehnologije, dok ostale resurse navodi trećina ili manje od trećine škola (Tabela 3.1b2, Grafikon 3.1b2a).

Samo 27% škola ocenilo je da su dobro opremljene da podrže potrebe učenika (23% dobro i 4% veoma dobro opremljene), 35% škola ocenjuje da su osrednje opremljene, a 38% da su slabo ili veoma slabo opremljene (po 19%). Opremljenost škola najbolje ocenjuju osnovne škole za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju; 78% ovih škola ocenjuje da su dobro opremljene (71% dobro opremljene i 7% veoma dobro opremljene). Opremljenost škola najlošije je ocenjena među osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima; samo 12% ovih škola ocenjuje da su dobro opremljene (11% dobro opremljene i 1% veoma dobro opremljene). (Tabela 31.d1)

Škole iz Beograda ocenjuju da su dobro opremljene, sledi južna pa centralna Srbija, a po opremljenosti tek pri dnu su škole iz Vojvodine. Ocena opremljenosti je potpuno obrnuta u odnosu na broj učenika koji se školuje u određenom regionu. Vrlo je nepovoljno da su najslabije opremljene škole u kojima ima najviše učenika. S druge strane, moguće je da u tim školama imaju razvijena i dobro definisana očekivanja i potrebe u vezi sa opremom, te su otuda postojeće stanje ocenili kao loše.

### *Korisnici resursa*

U školama za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, resurse najčešće koriste učenici iz samih škola, dok u redovnim školama većinu resursa koriste učenici i iz redovnih i iz specijalnih odeljenja. (Tabele 3.1c1-3.1c10).

### *Korišćenje resursa izvan škole*

Tek nešto više od polovine škola (52%) koristi resurse koji su raspoloživi izvan škole. Škole su navele 18 resursa koje koriste izvan škole, a najčešće korišćeni resurs su usluge zdravstvenih ustanova (29%). (Tabele 3.1d3; 3.1d4, Grafikoni 3.1d3a; 3.1d4a). Sve ostale resurse na lokalnu školu koriste u vrlo malom broju i sporadično.

Tipična praksa u školama sa specijalnim odeljenjima je da raspoložive resurse koriste svi učenici, a verovatno se i planiraju tako da bi mogli da ih koriste i jedni i drugi. Nema zabeležene prakse da se resursi dele s drugim školama, ali objašnjenje za ovo može da bude teritorijalna raspšenost škola, tako da one u blizini ni nemaju drugu školu sa kojom bi mogle da dele.

Raspolaganje resursima, posebno onima koji su specifični i namenjeni uskom krugu korisnika, trebalo bi da se planira na nivou lokala i to tako da se nabavljaju u skladu s potrebama i racionalno koriste.

Praksa deljenja je raširenija u specijalnim školama, ali to je zahvaljujući činjenici da su neke od njih već u statusu resurs centra.

Više zabrinjava podatak o sadašnjem stepenu opremljenosti škola i njihovim potrebama za dodatnom opremom. Na primer, posebno je zabrinjavajući podatak da škole ne mogu da obezbede besplatne obroke učenicima. (procenat škola koje to uspevaju kreće se od u zavisnosti od kategorije škole, od 33 do 100%)

### *Resursi koji su pored postojećih najpotrebniji školama*

Resursi koje škole navode kao najpotrebnije za učenike su didaktički materijali (29%), prilagođen prostor (26%) i računari i srodne tehnike (25%) (Tabela 3.1d6, Grafikon 3.1d6a).

Ipak, upadljivo je da škole pod resursima i pod potrebama uglavnom misle na opremanje fizičkog prostora i na kadrove. Ni jedna ili gotovo ni jedna škola ne iznosi potrebe koje se odnose na kulturu, sport i rekreaciju, izlete i ekskurzije, druženje i upoznavanja, saradnju s drugima, zabavu...

Većina škola (74%) se obraćala institucijama i organizacijama radi pomoći u obezbeđivanju ovih resursa. Od škola koje su se obraćale za pomoć, najveći broj se obraćao opštini (72%), više od polovine škola se obraćalo humanitarnim organizacijama (52%), a znatan procenat se obraćao i lokalnim privrednicima (39%) i privatnim licima (24%). (Tabele 3.1d8; 3.1d9; Grafikoni 3.1d8a, 3.1d9a).



### 3.1A DOMSKI SMEŠTAJ

Tabela 3.1a1: Podaci o postojanju domskog smeštaja u okviru škola za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom prema tipu škole i broju učenika koji je koristio domski smeštaj tokom školske godine 2014/2015. (Da li u Vašoj školi postoji domski smeštaj? Koliko broj učenika je koristio domski smeštaj tokom školske godine 2014/2015?)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola u okviru kojih postoji domski smeštaj	8%	1%	0%	7%	35%	0%
Ukupan broj učenika koji je tokom školske godine 2014/2015. koristio domski smeštaj	414	0	0	27	387	0

### 3.1B RASPOLOŽIVOST RESURSA (PROSTOR, NASTAVNA SREDSTVA I OPREMA)

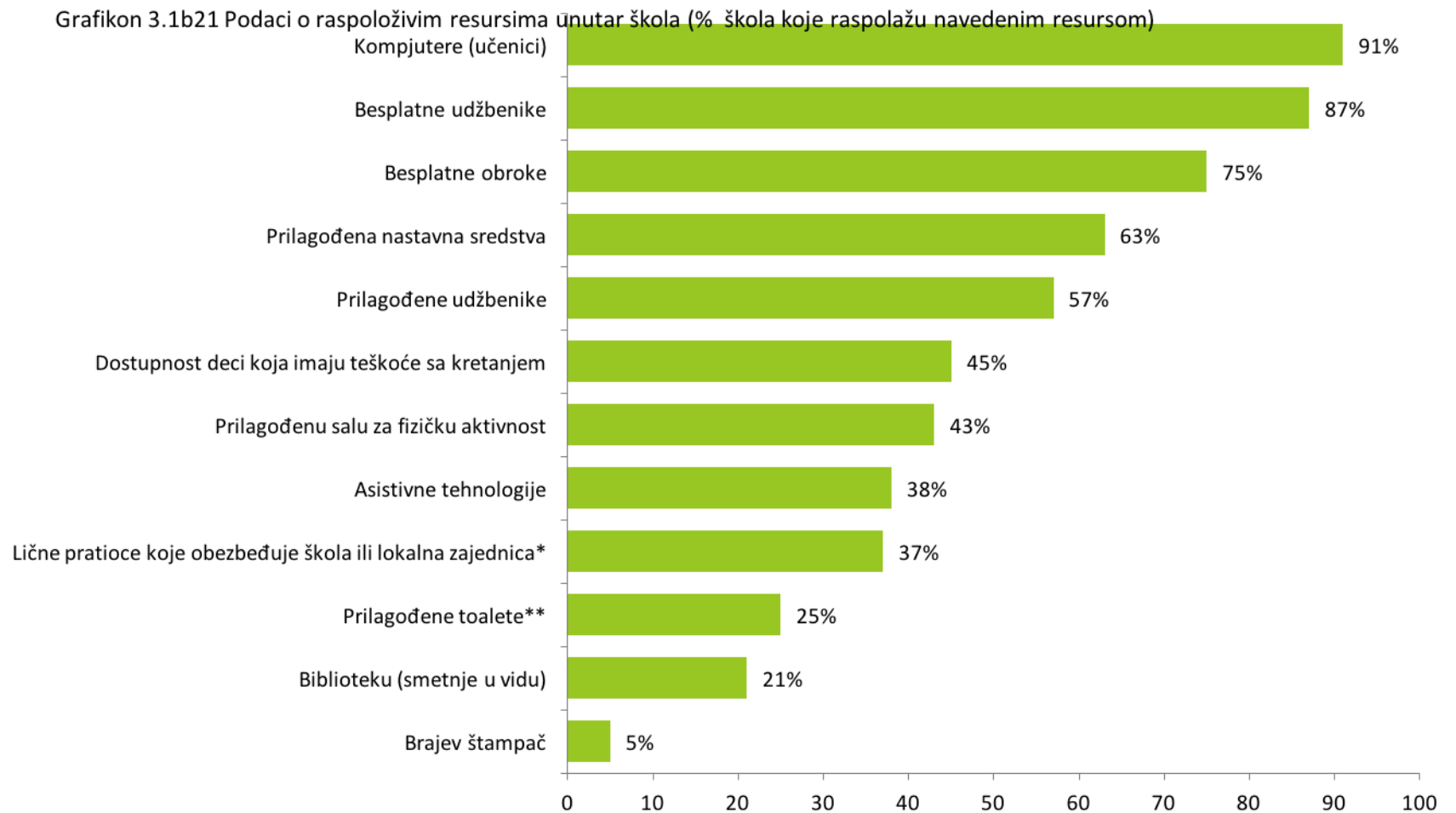


Tabela 1.3.a.2 Procenat škola koje ne raspolažu navedenim resursom, a koje imaju potrebu za tim resursom (Da li ima potrebe za time?)

	Ukupno		Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima		Srednje škole sa specijalnim odeljenjima		Specijalne osnovne škole		Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole		Specijalne srednje škole	
	Ukupan broj škola	127	82		6		14		23		2	
	Broj škola	%	Broj škola	%	Broj škola	%	Broj škola	%	Broj škola	%	Broj škola	%
Biblioteka (smetnje u vidu)	27	21%	18	22%	0	0%	7	50%	2	9%	0	0%
Kompjuteri (učenici)	10	8%	8	10%	2	33%	0	0%	0	0%	0	0%
Prilagođeni toaleti	51	40%	34	41%	4	67%	5	36%	8	35%	0	0%
Besplatni udžbenici	13	10%	6	7%	4	67%	1	7%	2	9%	0	0%
Besplatan obrok	25	20%	19	23%	3	50%	1	7%	2	9%	0	0%
Lične pratioce koje obezbeđuje škola ili lokalna zajednica	57	45%	42	51%	2	33%	4	29%	8	35%	1	50%
Prilagođeni udžbenici	52	41%	38	46%	2	33%	8	57%	4	17%	0	0%
Prilagođena nastavna sredstva	39	31%	34	41%	2	33%	0	0%	2	9%	1	50%
Dostupnost deci koja imaju teškoće sa kretanjem	38	30%	27	33%	3	50%	4	29%	4	17%	0	0%
Prilagođenu salu za fizičku aktivnost	51	40%	34	41%	3	50%	8	57%	6	26%	0	0%
Brajev štampač	16	13%	9	11%	0	0%	1	7%	6	26%	0	0%
Asistivne tehnologije	51	40%	44	54%	2	33%	0	0%	5	22%	0	0%

### 3.1D OCENA POSTOJEĆIH RESURSA I PODACI O KORIŠĆENJU RESURSA VAN ŠKOLA ZA OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

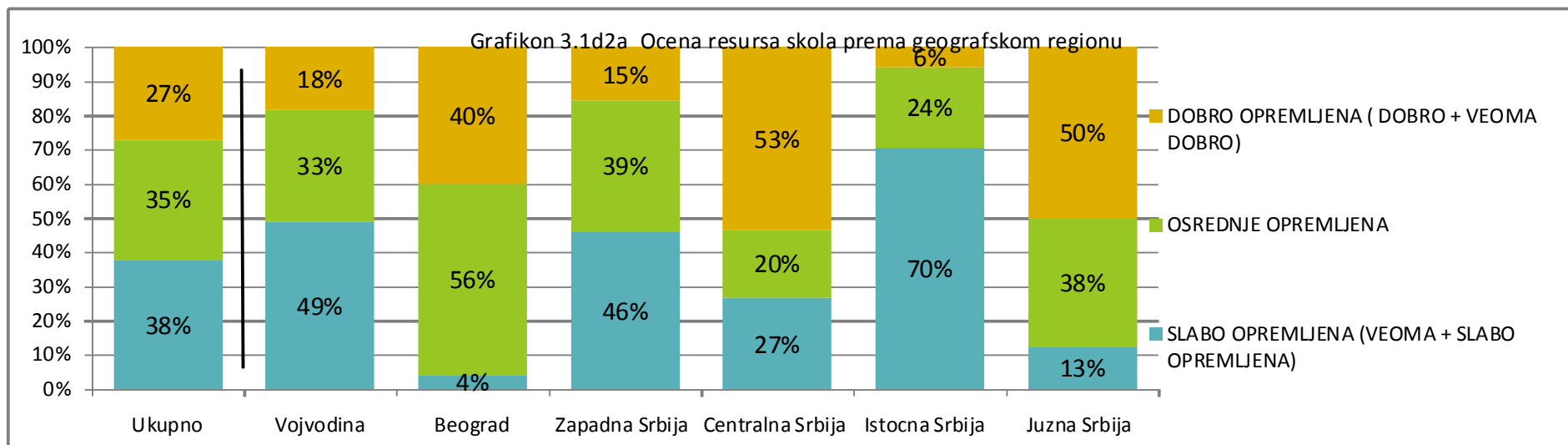


Tabela 3.1d3.: Procenat škola koje koriste resurse van škole

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje koriste resurse izvan škole prema tipu škole	52%	43%	50%	64%	78%	50%

Tabela 3.1d4.: Resursi koje škole koriste van škole (Koje resurse škola koristi na nekoj drugoj lokaciji, izvan škole (u drugim ustanovama, institucijama sa kojima škola saraduje)? Navedite najviše do 5 resursa)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje koriste resurse van škole	52%	43%	50%	64%	78%	50%
Procenat od broja škola koje koriste resurse van škole						
Dom zdravlja/ KBC/ zdravstvene ustanove	29%	20%	33%	44%	39%	
Biblioteka/ muzej/ pozorište..	18%	11%		22%	33%	
Centar za socijalni rad	18%	14%	67%		22%	100%
Sportski tereni/ sala/ igralište	18%	11%		44%	22%	
Logopedski tretman	17%	26%			11%	
Radionice/ kreativne radionice	15%	7%		22%	11%	
Rad sa defektologom/ udruženje defektologa	14%	14%		11%	17%	
Bazen	14%	6%		11%	33%	
Dnevni boravak	14%	20%		11%	16%	
Vežbe ( psihomotorne/ psihološke/ motoričke..)	12%	11.4%		11%	17%	
Crveni Krst	11%	11%	33%	11%		100%
Preduzeća/ organizacije/ radna praksa	11%	2%			33%	
IRK- interresorna komisija	9%	9%	33%	11%		100%
Stručna pomoć/ savetodavno-instruktivni rad	9%	3%	33%	22%	11%	
Udruženja invalida/ mentalno i fizički oštećenih lica	8%	6%	33%		11%	
Osnovne i srednje škole	8%	6%		22%	6%	

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
NVO	8%	11%	33%			
Hipodrom/ hipoterapija	6%	13%		11%	11%	
Škole za decu sa posebnim potrebama	6%	26%	33%		6%	
Usluge pomoći u kući/ pratilac/ popravke aparata	5%	6%			6%	
Humanitarna organizacija	5%	3%		11%	6%	
Dom za smeštaj dece/ učenika	5%	3%	33%		6%	
Senzorna soba	5%	6%			6%	
Park/ zoološki vrt/ radionice u prirodi	5%	6%		11%		
Razvojno savetovalište	3%	6%				
Besplatan prevoz/ užina/ udžbenici	3%	6%				
Lokalna samouprava/ društvene institucije	3%	3%			6%	

Tabela 3.1d8.: Procenat škola koje su se obraćale za pomoć različitim institucijama i organizacijama radi obezbeđivanja resursa (Da li ste se nekome obraćali za pomoć, u obezbeđivanju ovih resursa?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
% škola koje su se obraćale za pomoć u obezbeđivanju resursa	74%	65%	67%	93%	96%	50%

Škole su prilično prilično proaktivne u traženju podrške izvan same škole. Opština im je prva i najlogičnija adresa, posle toga obraćaju se na lokalnu humanitarnim organizacijama, lokalnoj privredi uključujući i privatna lica. Sve ostale adrese nisu od bitnog značaja i ne opažaju se kao neko ko može/hoće da pomogne, uključujući i resorno ministarstvo. Druga ministarstva se ni ne pominju, npr. zdravstvo, socijalni rad, omladina i sport, kultura, a svi oni imaju i trebalo bi da imaju direktan uticaj u rad sa ovom decom.

Tabela 3.1d9.: Procenat škola koje su se obraćale navedenim institucijama I organizacijama za pomoć (Molimo vas navedite kome ste se obraćali za ovu vrstu pomoći? Možete da označite više odgovora) (Baza: Samo škole koje su se obraćale za pomoć bar jednoj instituciji / organizaciji)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Broj škola koje su se obraćale za pomoć	92	52	4	13	22	1
Opštini	79%	77%	75%	85%	82%	100%
Humanitarnim organizacijama	52%	39%	25%	69%	73%	100%
Lokalnim privrednicima	39%	27%	75%	54%	59%	100%
Privatnim licima	24%	13%	50%	39%	46%	
Ministarstvu prosvete/resorsnom ministarstvu	7%	6%			9%	100%
Ambasadama	7%	2%		15%	14%	100%
Nevladinim organizacijama	5%	6%		15%		
Školskoj upravi	4%	8%			5%	
Pokrajinskim organima vlasti	2%	2%			5%	100%
UNICEF-u, EU fondovima	2%	2%				



## 4. USLOVI ŠKOLOVANJA: PREVOZ

Znatna većina učenika (73%) je tokom školske godine 2014/2015. imala potrebu za prevozom do škole. (Tabela 4.1a; Grafikon 4.1a1).

Od učenika kojima je bio potreban prevoz, najveći procenat (67%) je koristio redovan gradski odnosno međugradski prevoz. Trećina učenika koja je koristila ovu vrstu prevoza dolazila je u školu sa pratiocem. Za 18% učenika bio je obezbeđen specijalni prevoz. (Tabela 4.1b; Grafikon 4.1b1).

U proseku, polovina škola je ocenila da nije imala nikakvih problema sa prevozom u toku prošle školske godine. Samo 6% je ocenilo da su problemi sa prevozom bili veliki. Kao najveće probleme škole su navele neusklađenost prevoza sa radnim vremenom škole (58%), neadekvatnost prevoza potrebama učenika (44%) i nedostatak prevoza vikendom (15%). Nešto ređe se navode opšti nedostatak prevoza, nedostatak ličnih pratilaca i finansijski problemi. (Tabele 4.1c; 4.1d).

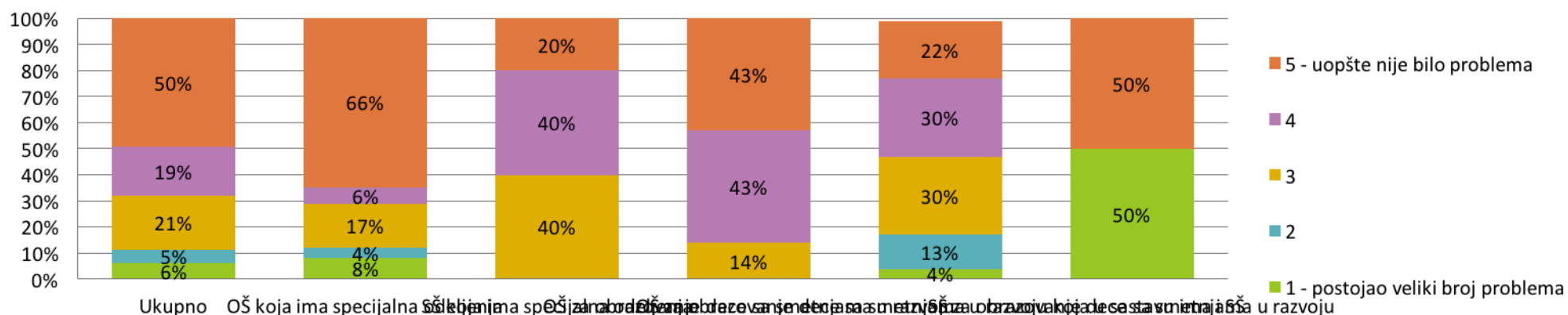
Tabela 4.1a Procenat učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji je tokom školske godine 2014/15. imao potrebu za prevozom (Koliko učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je u toku školske godine 2014/15 imalo potrebu za prevozom do škole?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom	5800	864	91	1054	3519	272
% učenika koji je imao potrebu za prevozom	73%	39%	70%	70%	80%	98%

Tabela 4.1b Procenat učenika koji su koristili različite oblike prevoza tokom školske godine 2014/15. (Koliko učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je u toku školske godine 2014/15 koristilo redovan gradski/ međugradski prevoz? Koliko učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je u toku školske godine 2014/15 dolazilo redovnim/međugradskim prevozom sa pratiocem? Za koliko učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je u toku školske godine 2014/15 bio obezbeđen poseban prevoz (od strane škole, opštine ili nekog drugog?) Baza: Učenici kojima je bio potreban prevoz

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj učenika koji je tokom 2014/2015. Imao potrebu za prevozom	4241	334	64	743	2831	267
% učenika koji je tokom koristio redovan gradski/ međugradski prevoz	67%	64%	78%	55%	69%	70%
% učenika koji je koristio redovan gradski/međugradski prevoz sa pratiocem	32%	31%	11%	30%	36%	4%
% učenika za koji je bio obezbeđen poseban prevoz	18%	15%	9%	39%	12%	30%

Grafikon 4.1c1 Ocena stanja u prevozu tokom školske godine 2014/2015 - procenti škola prema količini problema sa prevozom



## 5. ORGANIZACIJA NASTAVE

### *Organizacija nastave po smenama, dužina časova i produženi boravak*

U polovini škola (51%) nastava se odvija u jednoj smeni, u 45% u dve smene. U u 4% škola nastava se odvija u tri smene. (Tabela 5.1a1, Grafikon 5.1a1a).

U svim srednjim školama sa specijalnim odeljenjima i u velikoj većini osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima nastava (88%) i veliki odmori (82%) počinju u isto vreme za učenike iz redovnih i specijalnih odeljenja. (Tabela 5.1a2, Grafikon 5.1a2a).

U većini škola (64%), časovi traju po 45 minuta, u 30% časovi traju 30 minuta, a u 6% škola između 30 i 40 minuta.<sup>13</sup> (Tabela 5.1a3, Grafikon 5.1a3a).

U više od polovine škola (54%) postoji i produženi boravak za učenike. (Tabela 5.1a4). Produženi boravak je organizovan u 54% osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima, u 57% specijalnih osnovnih škola i u 70% specijalnih osnovnih škola koje uključuju i srednje škole. U srednjim školama sa specijalnim odeljenjima i specijalnim srednjim školama produženi boravak nije bio organizovan. Upadljivo je da u 64% osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima u kojima je bio organizovan produženi boravak, nijedan učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom nije koristilo produženi boravak. Produženi boravak najviše su koristili učenici specijalnih osnovnih škola koje u sastavu imaju i srednje škole - u 75% ovih škola produženi boravak je koristilo preko 30% učenika. (Tabela 5.1a5, Grafikon 5.1a5a).

### *Sastav odeljenja i promene sastava tokom školske godine*

Odeljenja se u najvećem procentu škola formiraju tako da budu što više, koliko je moguće, homogena po uzrastu i po tipu smetnje učenika (80% odnosno 88% škola). Ovaj princip najviše se primenjuje u srednjim školama (100%), a najmanje u slučaju osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima, gde se primenjuje u 68% škola kada je u pitanju uzrast, i u 62% škola kada je u pitanju tip smetnje. (Tabela 5.1b1, Grafikon 5.1b1a).

U trećini škola (32%) sastav odeljenja, odnosno grupa, se menjao tokom školske godine. Sastav odeljenja se menjao u skoro polovini specijalnih osnovnih škola koje u sastavu imaju i srednje škole (48%), u 32% osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima i 28% specijalnih osnovnih škola. Sastav odeljenja se nije menjao tokom školske godine ni u jednoj srednjoj školi.

Sastav odeljenja se najčešće menjao jednom u polugodištu, ili jednom u toku školske godine (u 36% odnosno 32% škola), dok se to ređe dešavalo jednom u tromesečju (u 22% škola). U 10% škola sastav odeljenja se menjao i češće, kada je to bilo u skladu s potrebama dece. (Tabele 5.1b2; 5.1b3; Grafikoni 5.1b2a; 5.1b3a).

Osnovni razlozi za promenu sastava odeljenja su bili dolazak novih učenika (u 39% škola), prelazak učenika iz redovnih u specijalna odeljenja (u 29% škola), ispisivanje učenika iz škole (u 27% škola) i bezbednost dece (u 5% škola). (Tabela 5.1b4, Grafikon 5.1b4a)

---

<sup>13</sup> Opservacije 55 časova u deset škola, pokazale su međutim da dužina časova često odstupa od zvaničnog vremena, odnosno da formalni deo časa, predviđen planom časa, traje kraće nego što je predviđeno, u zavisnosti od procene nastavnika

Odluku o promeni sastava odeljenja najčešće su donosili sama škola ili školska uprava (u 27% škola), IRK (u 27% škola), roditelji (u 27% škola), stručna služba škole (u 24% škola) i Stručni tim za inkluzivno obrazovanje (u 24% škola) (Tabela 5.1b5).

#### *Individualna nastava*

Individualna nastava za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je u školskoj godini 2014/2015 bila organizovana u 78% škola. Individualna nastava je bila organizovana u znatno većem broju specijalnih škola, nego škola sa specijalnim odeljenjima. Individualna nastava održava u gotovo svim specijalnim školama (93%) i čak u svim specijalnim osnovnim školama koje u sastavu imaju i srednje škole, a u 71% osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima i 67% srednjih škola sa specijalnim odeljenjima. (Tabela 5.1c1, Grafikon 5.1c1a).

Individualna nastava je bila organizovana za ukupno 54% učenika. Ovaj oblik nastave bio je organizovan za znatno veći procenat učenika u specijalnim školama, nego u školama sa specijalnim odeljenjima i za znatno veći procenat učenika u osnovnom nego u srednjem obrazovanju: za 74% učenika iz specijalnih osnovnih škola i 53% učenika iz specijalnih osnovnih škola koje u svom sastavu imaju i srednje škole, a za 49% učenika iz specijalnih osnovnih škola i 31% učenika iz srednjih škola sa specijalnim odeljenjima; u specijalnoj srednjoj školi individualna nastava je bila organizovana za 11% učenika. (Tabela 5.1c3).

#### *Zajedničke aktivnosti učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz redovnih odeljenja*

Skoro sve škole (98%) navode da organizuju aktivnosti u kojima zajednički učestvuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i drugi učenici (Tabela 5.1d1; Grafikon 5.1d1a). U većini škola, 52%, ovih aktivnosti se organizuju 2-3 puta tokom polugodišta; 14% škola navodi da 23% škola navodi da se to dešava bar 2-3 puta mesečno, ili češće, a 11% da se to dešava jednom u polugodištu ili ređe. (Tabela 5.1d2, Grafikon 5.1d2a).

Kao zajedničke aktivnosti škole najčešće organizuju sportske aktivnosti (44%), školske priredbe (42%) i kreativne radionice (26%). (Tabela 5.1d3; Grafikon 5.1d3a).

Zajedničke nastavne aktivnosti za učenike iz redovnih i specijalnih odeljenja se organizuju u više od dve trećine škola (66%). Zajedničke nastavne aktivnosti koje se najčešće organizuju su fizičko vaspitanje (71%), likovna kultura (28%) muzička kultura (24%) (Tabele 5.1d4; 5.1d5; Grafikoni 5.1d4a; 5.1d5a).

Većina škola (74%) organizuje i zajedničke nastavne aktivnosti za učenike iz redovnih i specijalnih odeljenja. Najčešće zajedničke nastavne aktivnosti su sportske aktivnosti (40%) i izleti i ekskurzije (25%) (Tabele 5.1d6; 5.1d7; Grafikoni 5.1d6a; 5.1d7a).

Iako broj škola koje navode da organizuju zajedničke aktivnosti za učenike redovnih i specijalnih odeljenja nije veliki (najviše do 44%), ipak je impresivna i lista zajedničkih aktivnosti, kao i podaci o učestalosti dešavanja takvih aktivnosti. Ipak, ove podatke dobijene direktno od škola trebalo bi uzeti u obzir s izvesnom dozom opreza, jer podaci dobijeni kroz intervju i fokus grupne diskusije (posebno sa roditeljima, učenicima iz specijalnih odeljenja i učenicima iz redovnih odeljenja) ne govore da je ova praksa baš vidljiva i razvijena u školama. Srećom, postoje i veoma upečatljivi primeri koji govore kako je ovo moguće učiniti tako da svi imaju dobrobit od toga. No, čak i da je u izveštavanju škola bilo previše entuzijazma, dobro je da postoje liste zajedničkih aktivnosti kao podsetnik ili lista ideja za škole šta sve bi moglo da se organizuje. Takođe,

dobar izvor ideja školama šta bi sve moglo još da se odigrava u školama je i lista sekcija koje škole navode kao sekcije koje se nude u njihovim školama (Tabela 6.1b2). Navedena je duga lista sekcija koje se, pretežno, upražnjavaju tek u ponekoj školi.

U vezi sa ovim je i nalaz o aktivnostima koje učenici sami iniciraju: škole izveštavaju o širokom spektru aktivnosti koje učenici sami iniciraju (npr. Tabela 6.1c5). Kada se pogleda priroda učeničkih inicijativa, vidi se da su to pretežno aktivnosti koje se odigravaju izvan škole, u širem okruženju i u interakciji sa drugim učenicima /ljudima. Reč je o aktivnostima iz oblasti kulture i sporta, javnim manifestacijama, izletima i ekskurzijama.

Skoro polovina redovnih škola (43%) nije razmatrala drugačiju organizaciju nastave koja bi omogućila češću i intenzivniju interakciju učenika iz specijalnih i redovnih odeljenja. Nešto manje od trećine škola (28%) navodi da nema uslova za drugačiju organizaciju, a isti procenat škola ističe da ima predloge za promenu u organizaciji koje će i sprovesti (Tabela 5.1d8, Grafikon 5.1d10a). Promena koje su škole najčešće navele kao one koje bi volele da sprovedu su zajednički časovi učenika iz specijalnih i redovnih odeljenja (60%) i rad sekcija ili radionica (20%) (Tabela 5.1d9; Grafikon 5.1d9a). Takođe, 4% škola od onih koje su navele da bi volele da postoje promene u njihovoj organizaciji nastave, navode da su upravo potrebna dodatni resursi (sredstva, prostor ili stručni kadrovi) da bi se desila promena u organizaciji.

## 5.1.A ORGANIZACIJA NASTAVE PO SMENAMA, DUŽINA ČASOVA I PRODUŽENI BORAVAK

Grafikon 5.1a1. Procenat škola u kojima se nastava odvijala u jednoj, dve, ili tri smene (Da li se u vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine nastava za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom odvijala u jednoj ili u dve smene?)

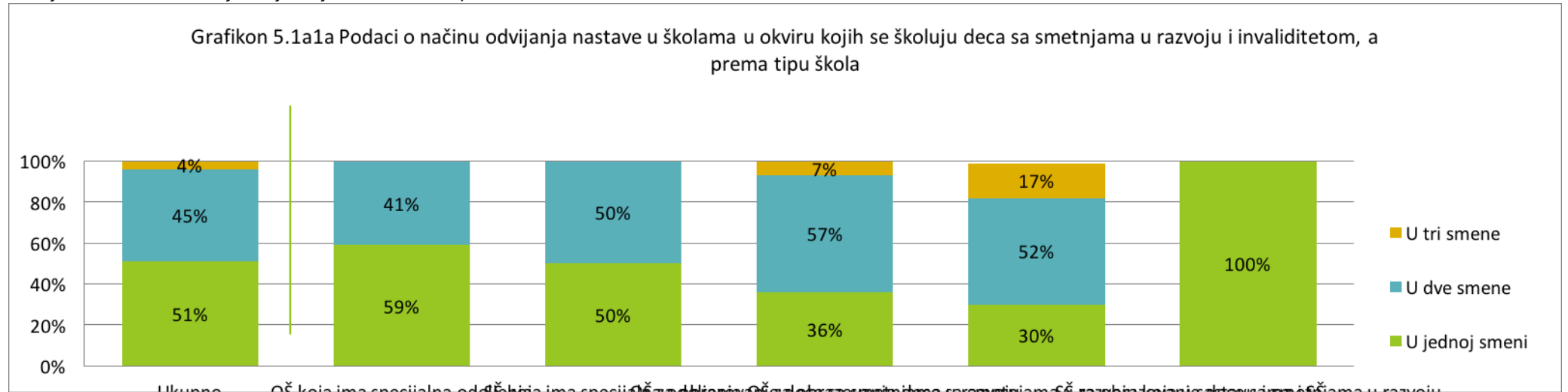


Tabela 5.1a5. Procenat škola i procenat učenika koji su koristili produženi boravak (Koliko dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je koristilo produženi boravak u toku školske godine 2014/2015?) Baza: samo škole u kojima je postojao produženi boravak

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ
Ukupan broj škola u kojima postoji produženi boravak	67	44	8	15
Nijedan učenik	42%	64%	0%	0%
10% – 30% učenika	30%	23%	25%	53%
Preko 30% učenika	28%	14%	75%	47%

## 5.1.B PRINCIP FORMIRANJA ODELJENJA I PROMENE SASTAVA ODELJENJA U TOKU ŠKOLSKE GODINE

Tabela 5.1.b1. Procenat škola u kojima su odeljenja fomirana tako da budu što homogenija u pogledu uzrasta i tipa smetnji u razvoju

*U odnosu na uzrast, da li su odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom formirana takao da budu što više homogena ili što više heterogena?*

*U odnosu na tip smetnje, da li su odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom formirana takao da budu što više homogena ili što više heterogena?*

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Što više, koliko je moguće, homogena prema uzrastu	80%	68%	100%	100%	100%	100%
Što više koliko je moguće, homogena prema tipu smetnje	88%	62%	100%	86%	74%	100%

Tabela 5.1b2. Procenat škola u kojima se sastav odeljenja menjao tokom školske godine 2014/2015 (Da li se sastav odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom menjao u toku 2014/2015 godine?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola u kojima se menjao sastav odeljenja, odnosno grupa tokom školske godine 2014/2015.	32%	32%	0%	29%	48%	0%



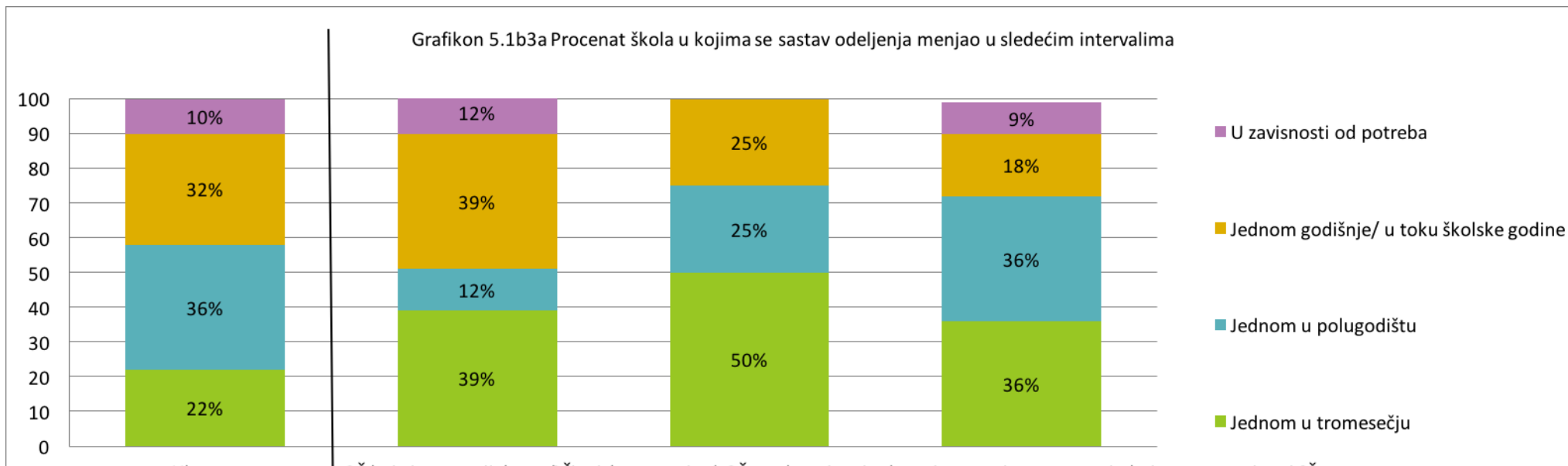


Tabela 5.1b4. Podaci o razlozima za promenu u sastavu odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Koji su bili razlozi za promenu sastava odeljenja u kojima se školuju učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?) Baza: Samo škole u kojima se sastav odeljenja menjao tokom školske godine

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ
Ukupan broj škola u kojima se menjao sastav odeljenja	41	26	4	11
Dolazak novih učenika	39%	31%	100%	36%
Prelazak učenika iz redovnog u specijalno odeljenje	29%	31%		36%
Preseljavanje učenika/ ispisivanje iz škole	27%	35%		18%
Bezbednost/karakteristike dece	5%	4%		9%

## 5.1.C INDIVIDUALNA NASTAVA

Tabela 5.1.c1. Procenat škola u kojima je bila organizovana individualna nastava

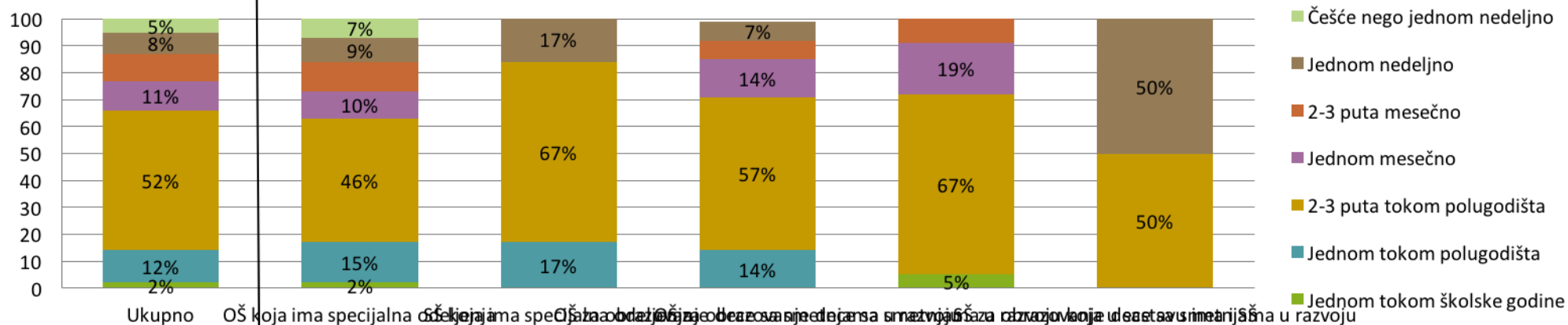
	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola u kojima se održavala individualna nastava	78%	71%	67%	93%	100%	50%

## 5.1.D ORGANIZOVANJE ZAJEDNIČKIH AKTIVNOSTI UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM I UČENIKA IZ REDOVNIH ODELJENJA

Tabela 5.1.d1 Procenat škola koje organizuju zajedničke aktivnosti za učenike sa smetnjama u razvoju i učenika iz redovnih odeljenja (Da li je u školskoj 2014/2015 godini škola organizovala prilike i stvarala okolnosti u kojima zajedno učestvuju deca sa smetanjama u razvoju i invaliditetom i ostala deca)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje su organizovale zajedničke aktivnosti	98%	100%	100%	100%	91%	100%

Grafikon 5.1.d2.a Procenat učestalosti zajedničkih aktivnosti dece iz redovnih i specijalnih odeljenja



Grafikon 5.1.d3a. Procenat škola koje su navele sledeće primere zajedničkih aktivnosti dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i ostale dece:

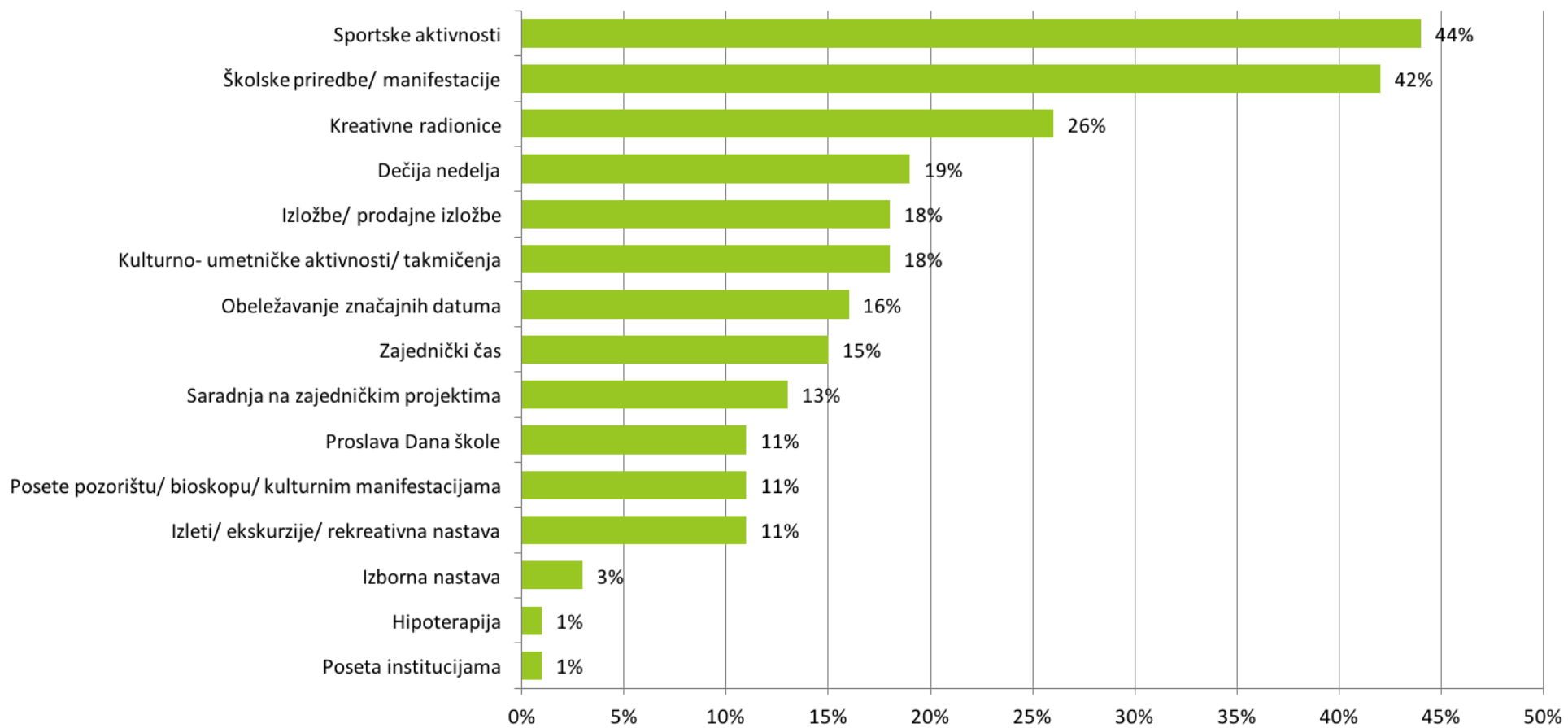


Tabela 5.1.d4 Podaci o nastavnim aktivnostima u redovnim školama koje imaju specijalna odeljenja (*Da li su u školskoj godini 2014/15 tokom radne nedelje učenici redovnih i specijalnih odeljenja imali zajedničke NASTAVNE aktivnosti?*)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja
Ukupan broj škola	88	82	6
Procenat škola koje organizuju zajedničke nastavne aktivnosti za učenike iz redovnih i specijalnih odeljenja	66%	63%	100%

Grafikon 5.1.d5.a. Procenat škola koje su navele sledeće primere zajedničkih nastavnih aktivnosti dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i ostale dece:

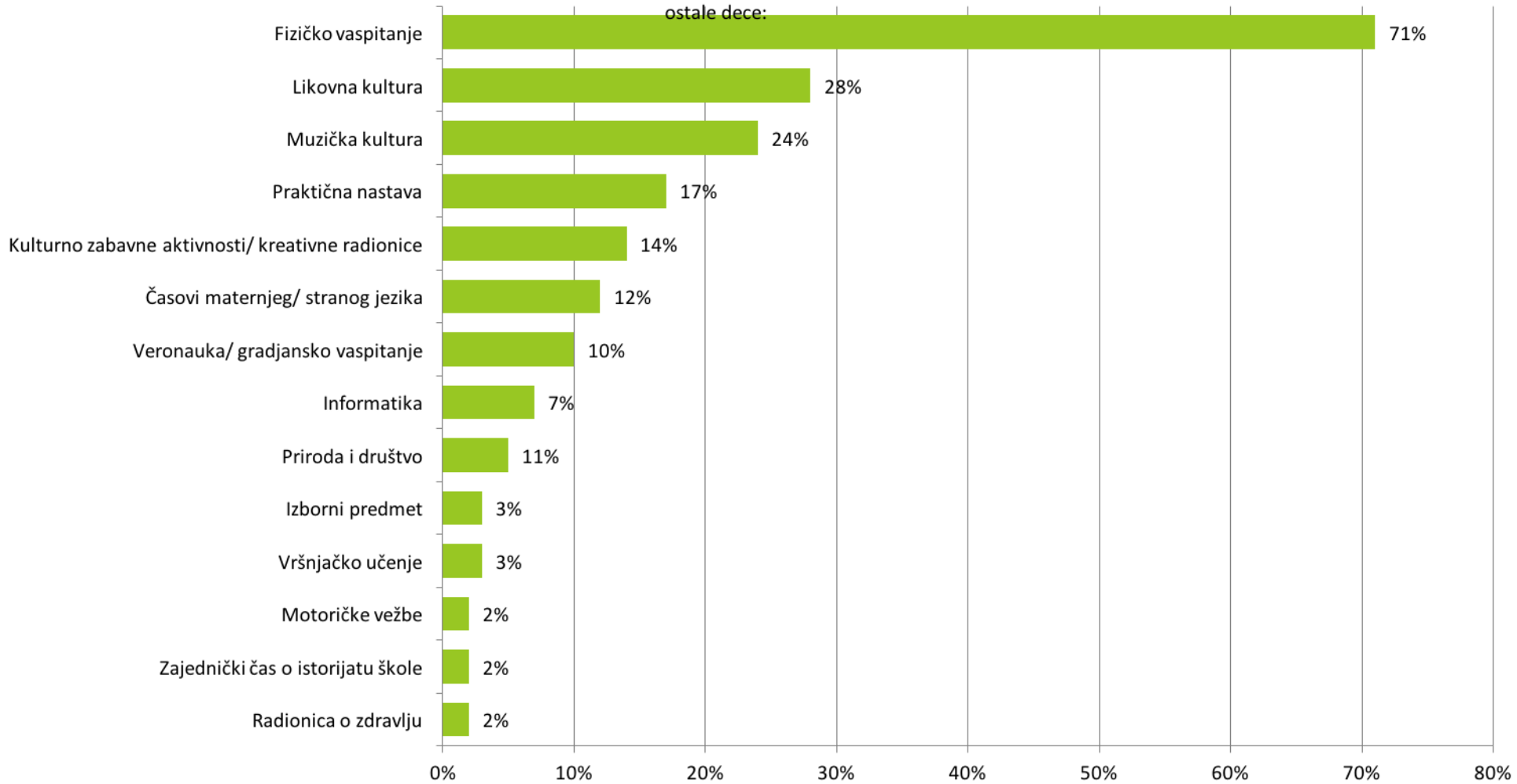


Tabela 5.1.d6 Podaci o vannastavnim aktivnostima u redovnim školama koje imaju specijalna odeljenja (Da li su u školskoj godini 2014/15 tokom radne nedelje učenici redovnih i specijalnih odeljenja imali zajedničke VANNASTAVNE aktivnosti?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja
Ukupan broj škola	88	82	6
Da	74%	73%	83%

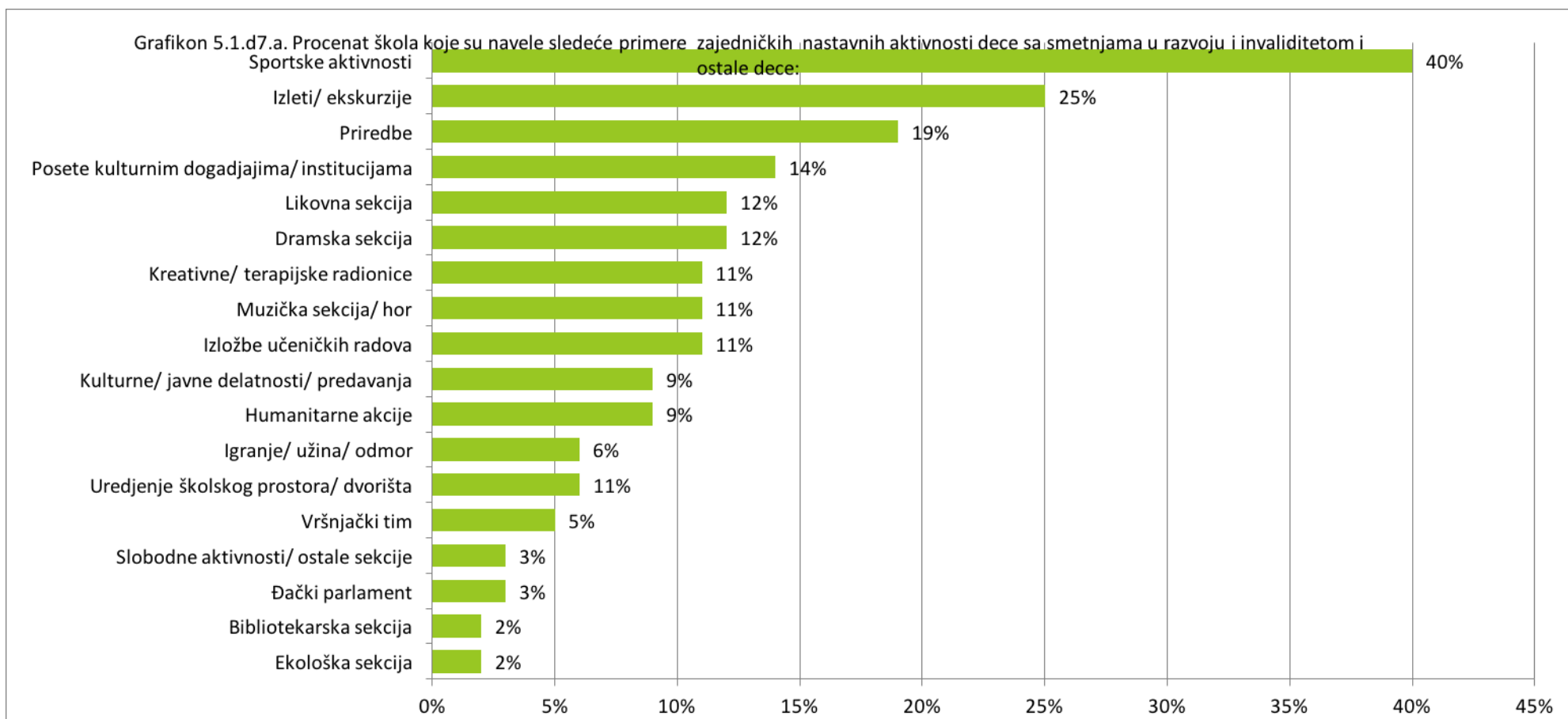


Tabela 5.1.d8 Podaci o potencijalnim promenama u organizaciji nastave u redovnim školama koje imaju specijalna odeljenja (Da li ste razmišljali o drugačijoj organizaciji nastave koja bi omogućila veću interakciju dece iz redovnih i specijalnih odeljenja?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja
Ukupan broj škola	88	82	6
Ne	43%	45%	17%
Da, ali nemamo uslove za drugačiju organizaciju	28%	27%	50%
Da, imamo predloge koje planiramo da sprovedemo	28%	28%	33%

Tabela 5.1.d9 Primeri potencijalnih promena u organizaciji nastave u redovnim školama koje imaju specijalna odeljenja (Molimo Vas da napišete koje promene u organizaciji nastave biste voleli da uvedete?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja
Ukupan broj škola u kojima je razmatrana drugačija organizacija nastave	50	45	5
Zajednički časovi	60%	64%	20%
Rad sekcija/ radionica	20%	20%	20%
Zajedničke akcije/ priredbe	14%	13%	20%
Zajednički izleti/ ekskurzije	12%	11%	20%
Kroz sve ili kroz većinu aktivnosti	8%	9%	
Sportske aktivnosti	4%	4%	
Odbija da odgovori	8%	7%	20%



## 6. NASTAVNI PROGRAM

### *Dopunska nastava*

Veliki procenat škola (81%) organizuje dopunsku nastavu za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Dopunskom nastavom je bio obuhvaćen 51% učenika, i to znatno veći procenat učenika u specijalnim osnovnim školama (preko 90%), nego u osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima (79%). U srednjim školama je dopunskom nastavom bilo obuhvaćeno 50% učenika. (Tabela 6.1a1, Grafikon 6.1a1a)

U školama se pre svega organizuje dopunska nastava iz matematike (u 94% škola) i iz srpskog jezika (84%). U znatno manjem procentu (11%) organizuje se dopunska nastava iz prirode i društva ili sveta oko nas, a još ređe iz drugih predmeta. (Tabela 6.1a2).

### *Sekcije*

Više od dve trećine škola (70%) organizuje i sekcije za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. U sekcijama je učestvovalo 63% učenika. U sekcijama učestvuje znatno veći procenat učenika iz specijalnih škola, nego redovnih škola sa specijalnim odeljenjima: 85% u osnovnim specijalnim školama, 44% u osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima i 36% u srednjim školama sa specijalnim odeljenjima. (Tabela 6.1b1).

Najveći procenat škola organizuje dramsku, literarnu ili recitatorsku sekciju (60%) i likovnu sekciju (58%). (Tabela 6.1.b2)

### *Vannastavne aktivnosti*

U 76% škola se organizuju i vannastavne aktivnosti za učenike, opet značajno češće u specijalnim školama nego u školama sa specijalnim odeljenjima: vannastavne aktivnosti su bile organizovane u svim specijalnim osnovnim i srednjim školama, a u 66% osnovnih i 67% srednjih škola sa specijalnim odeljenjima (Tabela 6.1c1)

Škole najčešće organizuju izlete i ekskurzije (39%), odlaske na kulturne manifestacije (38%) i sportske aktivnosti (34%) (Tabele 6.1c1 i 6.1c2; Grafikon 6.1.c1a).

Najčešći način na koji se određuje u kojoj vannastavnoj aktivnosti će učenik učestvovati je donošenje odluke same škole na osnovu procene potreba učenika (54% škola); u trećini škola (34%) učenik sam bira koju će vannastavnu aktivnost pohađati, dok u petini škola roditelj (22%) odlučuje o ovom pitanju (Tabela 6.1c3).

U skoro trećini škola (27%) učenici su pokazali inicijative u vezi sa vannastavnim aktivnostima. (Tabela 6.1c4). Najčešće usvojene inicijative bile su se izleta i ekskurzija i sportskih aktivnosti (usvojene u 30% škola u kojima su postojale inicijative), i odlascima na kulturne manifestacije (usvojene u 21% škola). (Tabela 6.1c5; Grafikon 6.1c4a). Najzad, više od trećine škola takođe navodi da su im potrebne dodatne vannastavne aktivnosti (39%) (Tabela 6.1.c6, 6.1.c7).

## 6.1A ORGANIZACIJA DOPUNSKE NASTAVE ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 6.1a1 Podaci o organizaciji dopunske nastave za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom prema tipu škole (Da li je u Vašoj školi bila organizovana dopunska nastava za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom tokom školske godine 2014/2015?)

	Total	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	3 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	4 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	5 SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Ukupan broj učenika	5800	864	91	1054	3519	272
Procenat škola u kojima se organizovala dopunska nastava za ove učenike	81%	79%	50%	93%	91%	50%
Ukupan broj učenika koji je bio obuhvaćen dopunskom nastavom	2953	588	16	797	1502	50
Procenat učenika koji je bio obuhvaćen dopunskom nastavom	51%	68%	18%	76%	43%	18%

Tabela 6.1a2 Procenat škola koje organizuju dopunsku nastavu iz pojedinačnih školskih predmeta (Molimo vas navedite iz kojih predmeta je bilo organizovana dopunska nastava za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?) Baza: Samo škole koje organizuju dopunsku nastavu

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje imaju organizovanu dopunsku nastavu	103	65	3	13	21	1
Matematika	97%	98%	67%	100%	95%	100%
Srpski/maternji jezik	91%	88%	33%	100%	100%	100%
Priroda i društvo/ Svet oko nas	11%	9%			24%	
Madjarski jezik	8%	11%			5%	
Maternji jezik	7%	8%			10%	
Jezici	7%	6%			15	
Stručni predmeti	5%		33%		14%	100%
Biologija	3%	2%			10%	
Predmeti iz oblasti prirodnih nauka	3%	2%			10%	
Praktična nastava	2%		67%			
Predmeti iz oblasti društvenih nauka	2%				10%	

## 6.1B ORGANIZACIJA SEKCIJA ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 6.1b1 Podaci o broju učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom za koje su bile organizovane sekcije tokom školske godine 2014/2015 (Da li su u Vašoj školi tokom školske godine 2014/2015 bile organizovane sekcije za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?)

	Ukupno	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	3 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	4 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	5 SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Ukupan broj učenika	5800	864	91	1054	3519	272
Procenat škola u kojima su se organizovale sekcije za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom	70%	56%	67%	100%	100%	100%
Ukupan broj učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji je učestvovao u sekcijama	3682	380	33	895	2184	190
Procenat učenika koji je učestvovao u sekcijama	63%	44%	36%	85%	62%	70%

Tabela 6.1b2 Podaci o vrsti sekcija koje su se organizovale za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom tokom školske godine 2014/2015, prema tipu škole (Molimo Vas navedite koje su sekcije za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom bile organizovane tokom školske godine 2014/2015?)

	Total	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	3 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	4 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	5 SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje imaju organizovane sekcije	89	46	4	14	23	2
Dramska / recitatorska / literarna sekcija	60%	43%	25%	64%	96%	50%
Likovna sekcija	58%	50%	25%	79%	70%	50%
Sportska sekcija	42%	20%	25%	71%	70%	50%
Muzička sekcija / hor / orkestar...	33%	13%	25%	71%	48%	50%
Umetničko kreativna sekcija / kreativna radionica / dečija	26%	22%	25%	29%	35%	
Ekološka sekcija / biološka	18%	7%	25%	36%	30%	
Plesna sekcija / ritmička / folklor...	17%	7%		21%	39%	
Informatička / kompjuterska sekcija	11%		25%	43%	9%	50%
Saobraćajna sekcija	8%			29%	13%	
Tehnička sekcija	7%	7%			13%	
Cvećarska sekcija / aranžiranje cveća	5%	4%			9%	
Foto/ novinarska sekcija	5%			7%	13%	
Jezička sekcija	3%				13%	
Sekcija domaćinstva / kulinarstva	3%	2%		7%	4%	
Šahovska sekcija	2%	2%	25%			
Sekcija profesionalne orijentacije	2%	2%			4%	

## 6.1C ORGANIZACIJA VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI ZA UČENIKE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 6.1c2 Procenat škola koje su organizovale navedene vrste vannastavnih aktivnosti (Molimo Vas navedite koje su vannastavne aktivnosti tokom školske godine 2014/2015 bile organizovane za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?) Baza: Samo škole koje su organizovale vannastavne aktivnosti

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola u kojima su se organizovale vannastavne aktivnosti	97	54	4	14	23	2
Izleti / ekskurzije	39%	41%		21%	52%	50%
Predstave / priredbe / kulturne manifestacije / izložbe	38%	35%		29%	61%	
Sportske aktivnosti	34%	39%	25%	29%	26%	50%
Sekcije / kreativne radionice	29%	22%	25%	43%	39%	
Terapije / Radna aktivnost sa terapeutskim vežbama	16%	9%	25%	36%	17%	
Takmičenja / dečije igre	16%	9%		29%	22%	50%
Muzeji / bioskopi / pozorište / biblioteka	16%	19%	25%	14%	13%	
Posete firmama / drugim organizacijama / institucijama	11%	7%	25%	21%	9%	50%
Prodajne izložbe / Zadruga	8%	7%		7%	9%	
Posete drugim školama	7%	9%			4%	50%
Umetničke ( muzičke/ likovne sekcije)	6%	6%		7%	9%	
Folklor / ples / balet	6%	6%			13%	
Tribine / predavanja	5%	6%		7%	4%	
Društveno-koristan rad /spremanje zimnice	5%	4%			13%	
Sajmovi / bazari / vašari	5%	4%		14%	4%	
Rad đачkih organizacija ( Đački parlament/ Vršnjački timovi	5%	4%			13%	

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Čišćenje i uređenje prostora	3%	4%			4%	
Dečiji kampovi	3%			14%	4%	
Dopunska/ pripremna nastava	3%	2%		21%	9%	

Grafikon 6.1c4a Procenat škola u kojima su učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom iskazivali predloge i inicijative za dodatnim vannastavnim aktivnostima

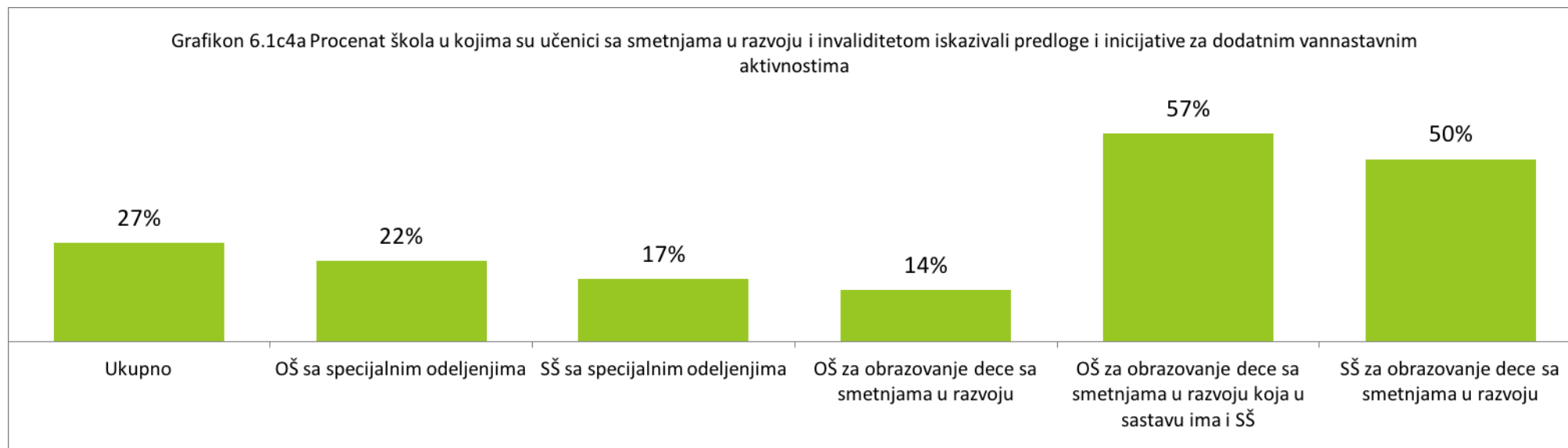


Tabela 6.1c5 Procenat škola koje su usvojile navedene predloge i inicijative od strane učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom za vannastavne aktivnosti  
(Koje inicijative su usvojene?) Baza: Samo škole u kojima su učenici pokazali inicijativu

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ
Ukupan broj škola u kojima su usvojene učenike inicijative za vannastavnim aktivnostima	33	17	2	13	1
Izleti/ ekskurzije	30%	35%	50%	23%	
Sportske aktivnosti	30%	18%		46%	100%
Predstave / priredbe / kulturne manifestacije / izložbe	21%	18%	50%	23%	
Kreativne sekcije	18%	18%		23%	
Informatička sekcija	12%	12%	100%		
Zabave/ zabavne manifestacije	12%	6%		23%	
Prodajne izložbe	6%	12%			
Terapijske aktivnosti	6%	12%			
Inkluzivne aktivnosti	6%			15%	
Takmičenja	6%	6%	50%		
Učešće u humanitarnim akcijama	3%			8%	
Đački parlament	3%			8%	
Muzička/ likovna radionica	3%			8%	
Učešće u kulturnim dešavanjima	3%			8%	



## 7. OSAMOSTALJIVANJE

Većina škola (77%) primenjuje strategije za razvijanje samostalnosti učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Tabela 7.1.a, Grafikon 7.1.a1).

Najčešće primenjivane strategije su osposobljavanje za svakodnevne aktivnosti (31%), profesionalna orijentacija (24%), socijalizacija učenika (22%) i saradnja sa drugim školama, centrima za socijalni rad i drugim ustanovama (21%). (Tabela 7.1b).

Tabela 7.1.a. Procenat škola koje primenjuju strategije za razvijanje samostalnosti učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (*Da li škola primenjuje neke strategije kojima se razvija samostalnost učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i kojima se učenici osnažuju za nastavak školovanja i život u široj zajednici?*)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje su navele da primenjuju strategije	77%	71%	100%	93%	83%	100%

U narednoj tabeli data je lista svih strategija za koje su škole navele da ih koriste u svakodnevnom radu sa učenicima. Trebalo bi znati da su škole same formulisale strategije, a ne birale sa ponuđene liste. Iako su ove formulacije nekada nezgrapne i nedovoljno precizne (ne vidi se tačno šta iza opisa strategije stoji), ipak lista u celini formira jedan dobar opus mogućih pristupa kako decu osamostaliti, i to u pogledu: 1. funkcionisanja u školi (u ispunjavanju osnovnih školskih obaveza), 2. kako ih pripremiti za nastavak školovanja, i 3. kako ih osposobiti za život u zajednici. Za sva tri cilja navedene su njima primerene aktivnosti. Međutim, na nivou konkretne škole, primenjuju se jedna ili dve strategije, ni jedna škola nema strategije koje se odnose na sva tri cilja. Takođe, na osnovu opisa moguće je zaključiti da se ovde pre radi o dobrim idejama nego o eksplicitnim i definisanim aktivnostima.

Tabela 7.1.b. Procenat škola koje primenjuju navedene vrste strategija za razvijanje samostalnosti učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Koje su osnovne strategije podrške osamostaljivanju koje škola pruža?) Baza: Samo škole koje imaju strategije za osamostaljivanje učenika

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su navele da primenjuju strategije za osamostaljivanje učenika	98	58	6	13	19	2
Osposobljavanje za svakodnevne životne aktivnosti	31%	26%	50%	31%	42%	
Profesionalna orijentacija	24%	26%		38%	16%	
Socijalizacija/ komunikacija sa sredinom	22%	24%	50	31%	5%	
Saradnja sa školama/ ustanovama/ centrima za socijalni rad	21%	28%		15%	16%	
Radna praksa/ praktična nastava	16%	9%	33%	23%	26%	50%
Uključivanje u školske aktivnosti/ redovna odeljenja	9%	12%		15%		
Razgovori/ rad sa roditeljima i učenicima	9%	12%			5%	50%
Individualna nastava	7%	3%	17%	8%	16%	
Podrška u daljem obrazovanju/ zapošljavanju	6%	3%		8%	16%	
Odbija da odgovori	2.0%				11%	

## 8. KARAKTERISTIKE NASTAVE

### *Zastupljenost nastavnih praksi*

Prema saopštenju škola, u toku jedne tipične radne nedelje, najzastupljenija praksa je individualni rad sa učenicima (43% nastavnih praksi). Diferencirana nastava je zastupljena u 21% od nastavnih praksi, kooperativno učenje / grupni rad, rad u parovima 19%, a najmanje frontalna nastava, 17%. Od ovog redosleda odstupaju specijalne srednje škole u kojima je najzastupljenija frontalna nastava, 40%, a najmanje zastupljena individualna nastava, 10%. (Tabela 8.1.a, Grafikon 8.1.a1).

Pitanje je šta to provocira ovakve razlike u praksama u specijalnim srednjim školama u odnosu na osnovne. Jedno od mogućih objašnjenja je razlika u strukturi učenika – dok u specijalnim osnovnim školama većinu čine deca sa A tipom smetnji u razvoju, u srednjim specijalnim školama daleko su zastupljenija romska deca, kao i deca sa B i C smetnjama. *Podrška za prelazak učenika iz specijalnog obrazovanja u redovne škole*

Tek svaka treća škola (31%) pruža podršku učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom da nastave svoje školovanje u redovnim školama. (Tabela 8.2a, Grafikon 8.2a1).

Pitanje je koji razlozi objašnjavaju izostanak ove podrške. To može da bude izraz procene da deca koja se nalaze u školi ni ne mogu da se uključe u redovnu školu, ma koliko se truda uložilo, ali može da bude i izraz stava roditelja ili škole da se ne bave pitanjem inkluzije u redovnu školu.

Tamo gde ova podrška postoji, nju najčešće pružaju nastavnici (85%), IOP tim (83%), a zatim roditelji (45%), dok nešto ređe to čini STIO (33%) i nastavnici iz redovnih škola (33%) (Tabela 8.2a).

Ova vrsta podrške se najčešće sprovodi uključivanjem učenika u aktivnosti redovnih odeljenja (25%), kroz individualnu nastavu (23%) ili pružanjem dodatne obrazovne podrške (18%) (Tabela 8.2b, Grafikon 8.2b1).

## 8.1 NASTAVNE PRAKSE U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

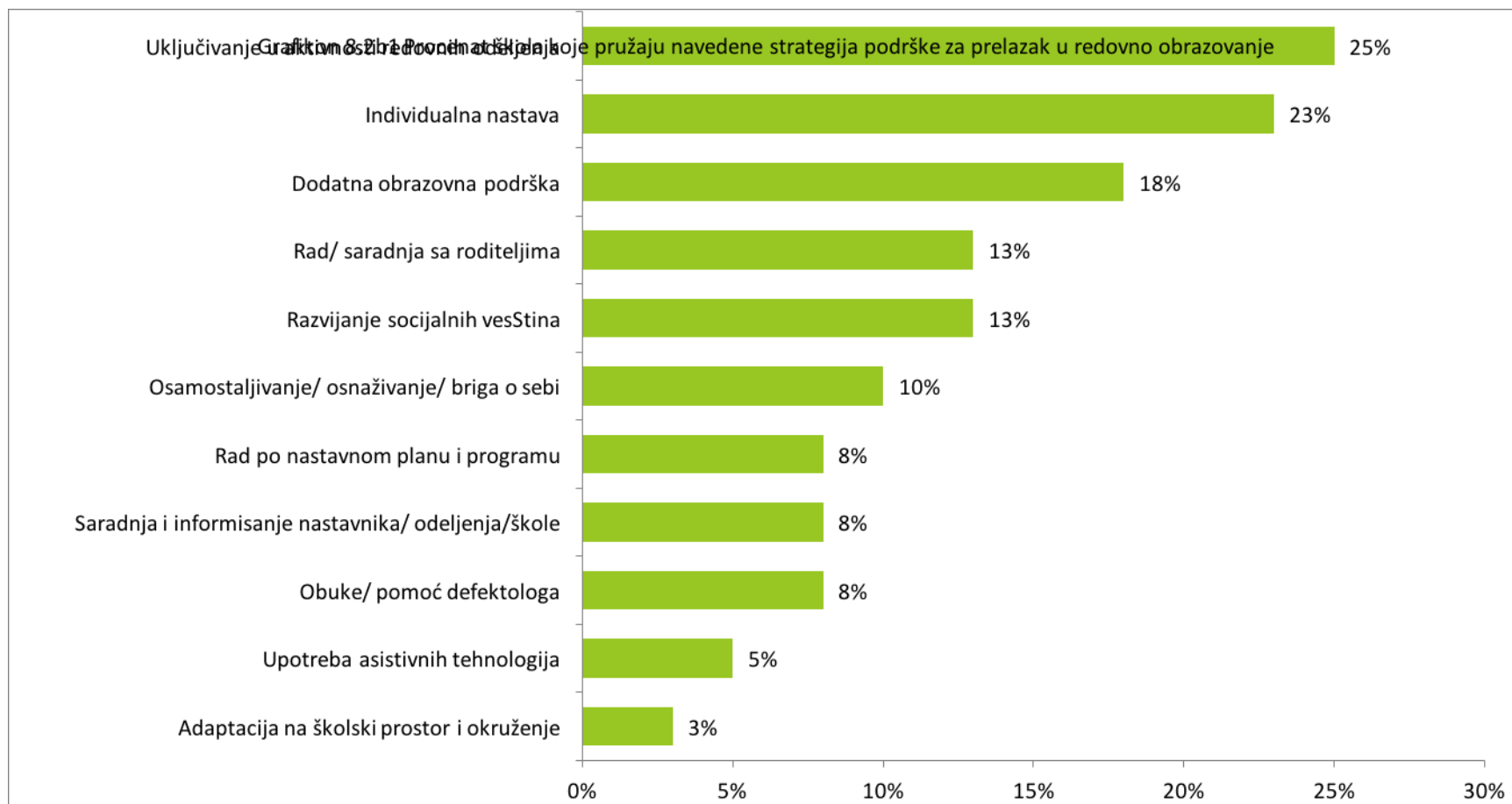
Tabela 8.1.a Procenat zastupljenosti različitih nastavnih praksi. (Koliko su, u proseku, zastupljene sledeće nastavne prakse u radu sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom tokom jedne tipične radne nedelje?)

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	6
Individualni rad sa učenikom	43%	44%	42%	57%	35%	10%
Diferencirana nastava	21%	20%	18%	20%	22%	25%
Kooperativno učenje: grupni rad, rad u parovima	19%	19%	21%	13%	22%	25%
Frontalna nastava, s celim odeljenjem	17%	17%	20%	10%	21%	40%

## 8.2 PODRŠKA ZA PRELAZAK UČENIKA IZ SPECIJALNIH ŠKOLA I SPECIJALNIH ODELJENJA U U REDOVNU ŠKOLU ILI REDOVNA ODELJENJA

Tabela 8.2.a Procenat škola koje pružaju organizovanu podršku za prelazak u redovno obrazovanje (Da li je u Vašoj školi u šk. 2014/15. g. bila organizovana podrška deci za prelazak u redovno obrazovanje? Ko je sve u školi pružao tu podršku?)

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje pružaju podršku za prelazak učenika u redovnu školu/odeljenje	31%	24%	33%	29%	57%	50%
Procenat škola u kojima određeni akteri pružaju podršku (Baza: samo škole u kojima je organizovana podrška)						
Nastavnici iz date škole	85%	75%	100%	100%	92%	100%
IOP tim	83%	85%	100%	100%	77%	0%
Roditelji	45%	40%	50%	75%	46%	0%
Nastavnici iz druge, redovne škole	33%	35%	0%	50%	23%	100%
STIO	33%	20%	50%	75%	38%	0%



## 9. INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN (IOP) I DODATNA PODRŠKA

*Procenat učenika koji su radili po individualnom obrazovnom planu i timovi zaduženi za izradu IOP-a*

Dve trećine učenika (62%) je tokom školske godine 2014/2015 radilo po individualnom obrazovnom planu (IOP-u), od toga je po IOP-u 1 radilo 50% učenika, a po IOP-u 2 12%. Najmanji procenat učenika koji je radio po IOP-u 1 u odnosu na IOP2 bio je u specijalnim osnovnim školama: od ukupno 70% učenika koji su radili po IOP-u 1% je radilo po IOP-u1, a 69% po IOP-u 2. Nasuprot tome, u specijalnim srednjim školama, od 21% učenika koji su radili po IOP-u, 1% je radilo po IOP-u 2, a 20% po IOP-u 1. (Tabela 9.1a1, Grafikon 9.1a1a).

Za izradu IOP-a tokom školske godine 2014/2015 najčešće je bio zadužen Stručni tim za inkluzivno obrazovanje (u 76% škola). Tim za dodatnu podršku konkretnom učeniku navodi 59% škola, a defektologa ili nastavnika 58% škola. (Tabela 9.1a2 Grafikon 9.1a2a).

Za veliku većinu učenika koji imaju IOP (89%) bili su formirani timovi za pružanje dodatne pomoći, a ovi timovi su se najčešće sastajali jednom tokom tromesečja (56%). Samo 8% navodi da su se ovi timovi sastajali dva ili više puta tokom tromesečja (Tabele 9.1a3; 9.1a4; Grafikoni 9.1a3a; 9.1a4a).

*Revizija IOP-a, napredovanje učenika i učešće roditelja*

Revizija IOP-a se najčešće vršila jednom tokom tromesečja (u 46% škola), a u nešto manje od trećine škola (28%) revizija se vršila jednom u toku polugodišta. (Tabela 9.1b1, Grafikon 9.1b1a).

Elementi IOP-a se menjaju po različitoj učestalosti: pedagoški profil i dugoročni ciljevi se u većini škola menjaju ponekad (u 65% , odnosno 71% škola), ishodi se u 50% škola menjaju ponekad, a u 42% često, dok se koraci/ aktivnosti menjaju često u 54% škola. (Tabela 9.1b2.)

U velikom broju škola (80%) stručni tim za inkluzivno obrazovanje je vršio reviziju IOP-a tokom školske godine 2014/2015. (Tabela 9.1b3, Grafikon 9.1b3a).

Većina škola (77%) navodi da su učenici koji rade po IOP-u ostvarili napredak tokom školske godine 2014/2015. Znatno veći procenat učenika napredovao je u osnovnim nego u srednjim školama. Dok je u osnovnim školama napredovalo oko 80% učenika, u srednjim školama sa specijalnim odeljenjima napredovalo je 12% učenika, a u specijalnim srednjim školama 23% učenika. (Tabela 9.1b4, Grafikon 9.1b4a).

Roditelji učenika su znatno češće uključeni u izradu IOP-a, nego u reviziju IOP-a. Blizu polovine škola, 48%, navodi da su roditelji uključeni u izradu IOP-a, a 31% da su roditelji bili uključeni u reviziju IOP-a (Tabele 9.1b5; 9.1b6; Grafikoni 9.1b5a; 9.1b6a). Ipak, kako je osnovna logika da se oko učenika formira tim od ljudi koji dobro poznaju potencijale i karakteristike deteta i koji najviše rade s njim, očekivanje je da roditelj (staratelj ili neka druga odrasla osoba bliska detetu) budu obavezno članovi tima, što znači i da učestvuju u svim aktivnostima tima, uključujući izrad i revizije IOP-a. U tom smislu, preveliki je broj škola koje ignorišu doprinos roditelja i tako propuštaju priliku da roditeljima dodele aktivnu i angažovanu poziciju u procesu obrazovanja njihovog deteta.

### Ključne barijere za unapređenje kvaliteta obrazovanja

Kao ključne barijere za unapređenje kvaliteta obrazovanja škole najčešće navode nedostatak stručnih kadrova (29%), nedostatak saradnje sa roditeljima (24%), nedovoljnu finansijsku podršku (17%) i nedostatak nastavne opreme i udžbenika. (Tabela 9.2a, Grafikon 9.2a1). Drugim rečima, sve barijere se nalaze u nečijem tuđem dvorištu, pa je neko drugi odgovoran za njihovo uklanjanje. Takođe, za škole saradnja s roditeljima ne bi trebalo da bude barijera unapređenju kvaliteta obrazovanja, jer su one same akteri koji kreiraju saradnički odnos.

## 9.1A. BROJ UČENIKA KOJI SU RADILI PO INDIVIDUALNIM OBRAZOVNIM PLANOVIMA U ŠKOLAMA I ODELJENJIMA ZA DECU SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM

Tabela 9.1a Procenat učenika koji su radili po individualnim obrazovnim planovima u školama i odeljenjima za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u školskoj godini 2014/2015 (Koliki broj učenika je na početku školske 2014/15. radio po IOP 1? Koliki broj učenika je na početku školske 2014/15. radio po IOP2?)

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Ukupan broj učenika	5800	864	91	1054	3519	272
Broj učenika sa IOP-om	3619	647	57	743	2114	58
Ukupan procenat učenika koji su radili po IOP	62%	75%	63%	70%	60%	21%
Procenat učenika koji su radili po IOP 1	12%	11%	14%	1%	15%	20%
Procenat učenika koji su radili po IOP 2	50%	64%	48%	69%	45%	1%



Tabela 9.1a3 Procenat učenika sa IOP-om, za koje je tokom školske godine 2014/2015 bio formiran tim za dodatnu podršku (Koliko je učenika koji su u šk.g. 2014/15. radili po IOP-u imalo formirane timove za pružanje dodatne podrške učeniku?)

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Broj učenika sa IOP-om	3619	647	57	743	2114	58
% učenika sa IOP-om za koje su bili formirani timovi za pružanje dodatne pomoći	89%	88%	61%	98%	87%	100%

### 9.1B. PODACI O REVIZIJI IOP-A TOKOM ŠKOLSKE GODINE 2014/2015.

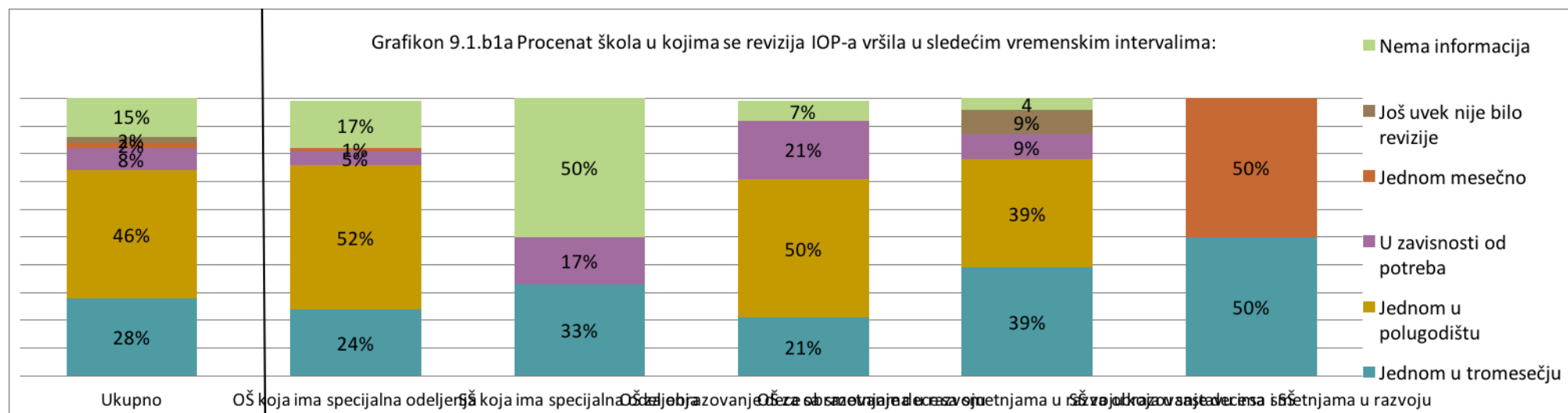


Tabela 9.1b2 Procenat škola u kojima su se promene pojedinih elemenata IOP-a dešavale sa navedenom učestalošću. (Kada radite reviziju IOP-a, koliko često se navedeni elementi IOP-a menjaju?)

		Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Broj škola koje su odgovorile na pitanje		112	72	2	14	22	2
Pedagoški profili učenika	Nikad	19%	21%	50%	14%	14%	
	Ponekad	65%	65%	50%	64%	64%	100%
	Često	12%	11%		7%	18%	
	Uvek	4%	3%		14%	5%	
Dugoročni ciljevi	Nikad	7%	8%		14%		
	Ponekad	71%	74%	100%	57%	73%	50%
	Često	19%	15%		21%	27%	50%
	Uvek	3%	3%		7%		
Ishodi	Nikad	4%	4%		7%		
	Ponekad	50%	51%	100%	29%	50%	100%
	Često	42%	39%		57%	50%	
	Uvek	4%	6%		7%		
Koraci/aktivnosti	Nikad	4%	4%		7%		
	Ponekad	29%	28%	100%	21%	32%	50%
	Često	54%	53%		50%	64%	50%
	Uvek	13%	15%		21%	5%	

Tabela 9.1b3 Procenat škola u kojima je stručni tim za inkluzivno obrazovanje (STIO) vršio analizu revizije IOP-a u toku školske godine 2014/2015. (Da li je stručni tim za inkluzivno obrazovanje vršio analizu revizija IOP-a u toku šk. g. 2014-15)

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Sednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
% škola u kojima je STIO vršio reviziju IOP-a u školi	80%	82%	33%	79%	91%	50%

Grafikon 9.1b4.a Procenat učenika sa IOP-om koji su ostvarili napredak u toku školske godine 2014/15, prema tipu škole

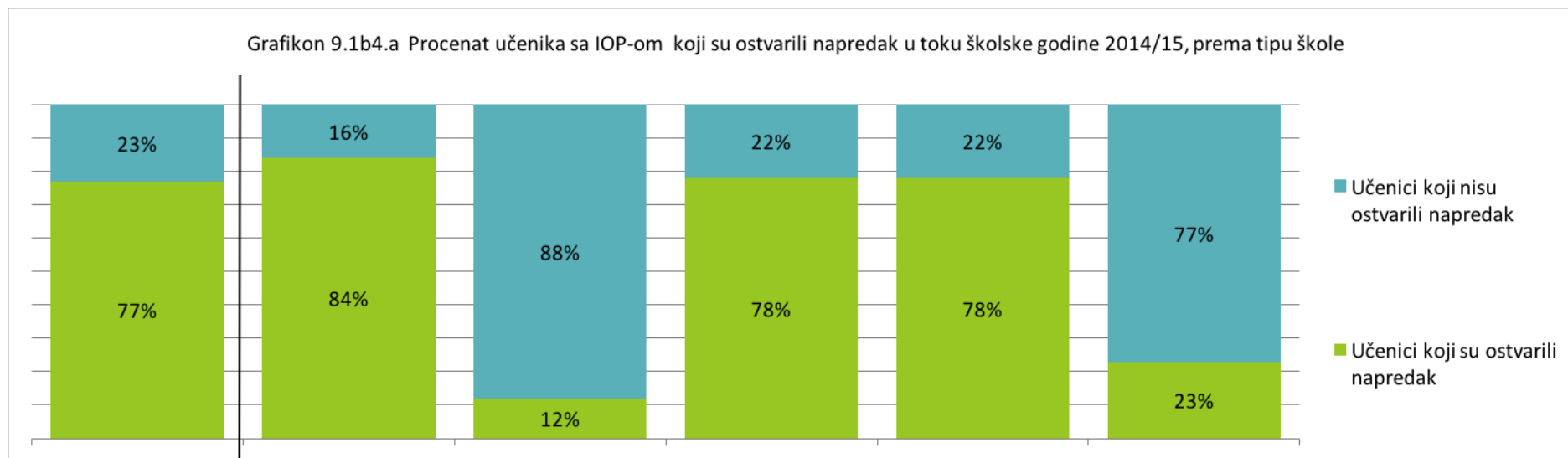


Tabela 9.1b5 Procenat škola koje su navele da su roditelji uključeni u izradu IOP-a (Da li su roditelji bili uključeni u izradu IOP-a?)

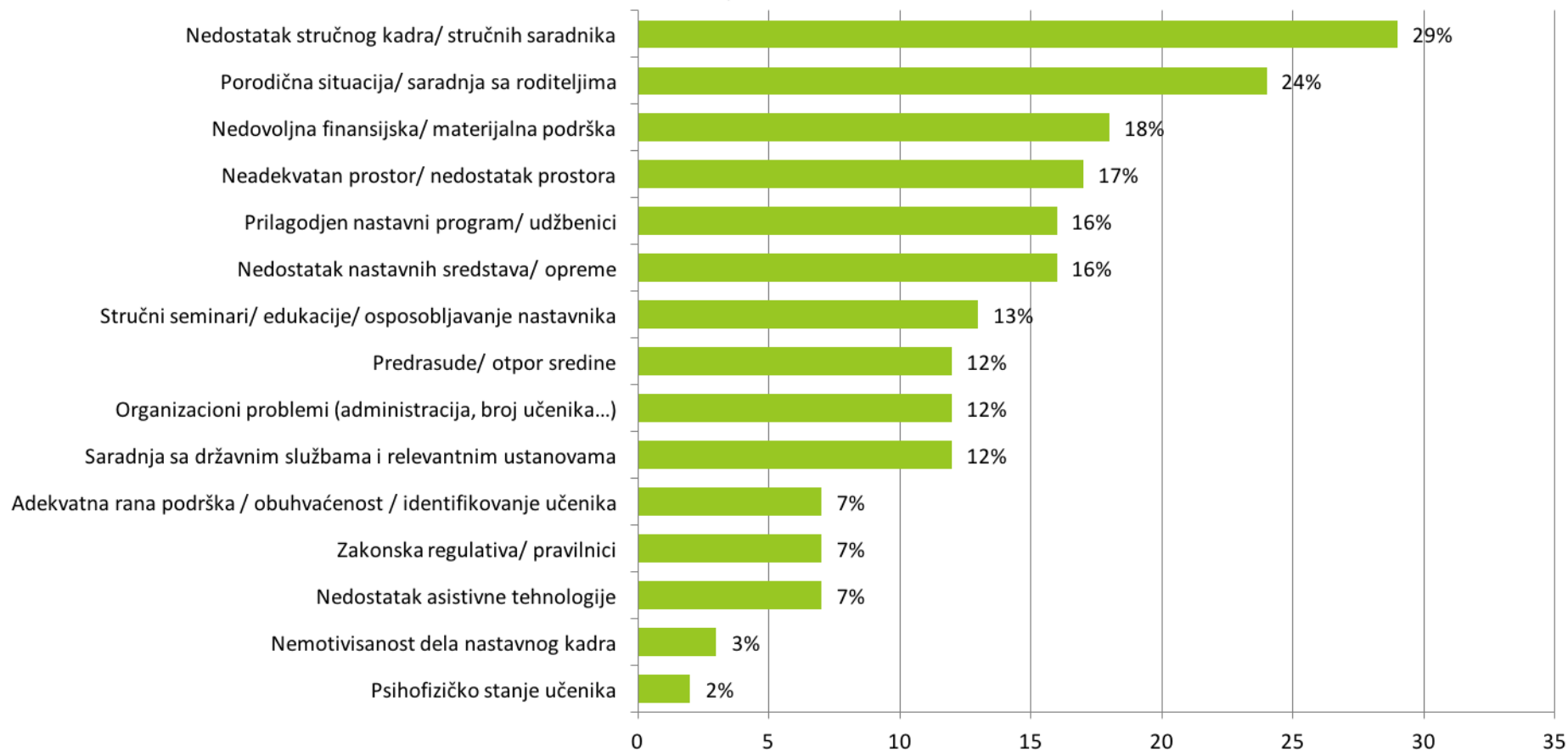
	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Broj škola koje su odgovorile na pitanje	115	73	3	14	23	2
Da, u svim slučajevima	48%	40%	67%	64%	61%	50%
Da, u većini slučajeva	30%	29%	33%	21%	35%	50%
Da, ponekad	16%	23%		7%		
Nisu bili uključeni	7%	8%		7%	4%	

Tabela 9.1b6 Procenat škola prema uključenosti roditelja u reviziju IOP-a (Da li su roditelji bili uključeni u reviziju IOP-a?)

	Ukupno	Osnovne škole sa specijalnim odeljenjima	Srednje škole sa specijalnim odeljenjima	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u sastavu imaju i srednje škole	Specijalne srednje škole
Broj škola koje su odgovorile na pitanje	118	75	5	13	23	2
Da, u svim slučajevima	31%	27%		54%	39%	50%
Da, u većini slučajeva	39%	37%	60%	31%	43%	50%
Da, ponekad	15%	20%		8%	9%	
Nisu bili uključeni	14%	16%	40%	8%	9%	

## 9.2 BARIJERE U UNAPREĐENJU KVALITETA OBRAZOVANJA ZA DECU KOJOJ JE POTREBNA DODATNA PODRŠKA

Grafikon 9.2a1 Ključne barijere u daljem unapređenju kvaliteta obrazovanja po školama za učenike za koje je potrebna dodatna podrška



## 10. PREDSTAVNIČKA TELA RODITELJA I UČENIKA

### *Učešće roditelja u životu škole*

U većini škola roditelji su uključeni u rad predstavničkih tela. U većini redovnih škola sa specijalnim odeljenjima, kao i specijalnim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju roditelji učenika učestvuju u Savetu roditelja (86% odnosno 71%). Oko polovine roditelja čija se deca školuju u specijalnim školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju uključeno je u školski odbor. (Tabela 10.1a1, Grafikon 10.1a1a, Tabela 10.1a3, Grafikon 10.1a3a). U redovnim školama u kojima roditelji nisu uključeni u Savet roditelja koriste se drugi načini za uključivanje roditelja: individualni razgovori sa roditeljima (savetovanje, informisanje), pozivanje roditelja da dolaze na sastanke i poruke Tima za inkluzivno obrazovanje (Tabela 10.1a2). Jasno je, međutim, da ovo nisu kompenzatorne aktivnosti kojima se obezbeđuje stvarna participacija roditelja u procesima odlučivanja i planiranja, već je reč o uobičajenim formama saradnje s roditeljima.

Odluke u vezi sa ekskurzijama, školskim planom, izborom udžbenika i izradom IOP-a se u više od četvrtine škola donose zajedno sa roditeljima (Tabela 10.1a4, Grafikon 10.1a4a). Međutim, samo jedna škola (specijalna koja u svom sastavu ima i srednju školu) navodi da roditelji učestvuju u realizaciji programa rada škole.

U znatno manjem broju škola roditelji su pokazali inicijative za bilo kakve promene u radu škola. U manje od trećine škola (28%) roditelji su pokazivali inicijative da se unapredi kvalitet obrazovanja dece, dok su znatno ređe roditelji predlagali inicijative koje su u vezi sa povezivanjem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom sa njihovim vršnjacima, i sa njihovom integracijom u društvo uopšte (19%) (Tabele 10.1.a5, Grafikon 10.1a5a Tabele 10.1a8 Grafikon 10.1a8a). Međutim, i kada roditelji artikulišu svoje predloge, prilično je velika verovatnoća da se škola ogлуši o to inicijative (od 17 do 50% škola navodi da inicijative roditelja nisu realizovane).

Tako je i u ovom istraživanju potvrđen već hronični nalaz o pasivnoj ulozi roditelja u školi. Ovakvo definisanje uloge roditelja je obostrano – ni škole ne otvaraju veći prostor za uključivanje roditelja, kao što ni roditelji nemaju ambiciju (ili ne znaju način) da više participiraju u životu škole.

Najčešće inicirane aktivnosti koje se tiču unapređenja kvaliteta obrazovanja su bolji uslovi rada (26%), proširenje delatnosti same škole (23%) i dodatne vannastavne aktivnosti (17%) (Tabela 10.1a6). Kada je reč o aktivnostima čiji je smisao bolja integracija učenika u zajednicu, roditelji predlažu organizovanje radionica, hor ili odlazak na izložbu (46%), izlete i ekskurzije (25%) (Tabela 10.1a9).

U školama u kojima je bilo inicijativa roditelja, inicijative koja se tiče unapređenja kvaliteta obrazovanja su realizovane u više od polovine škola (54%), a inicijative u vezi sa socijalnom integracijom dece u preko 80% škola. (Tabele 10.1a7; 10.1a10, Grafikoni 10.1a7a; 10.1a10a).

### Učešće učenika u životu škole

U svakoj drugoj školi (50%) učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom su angažovani u radu Učeničkog parlamenta, u više od trećine škola (35%) učenici su angažovani u Crvenom krstu, u petini škola (21%) u vršnjačkim timovima, dok u trećini škola (32%) učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ne učestvuju ni u jednoj školskoj organizaciji/timu. (Tabela 10.1b1).

Preko polovine škola (54%) koje su navele da učenici nisu aktivni ni u jednoj školskoj organizaciji/timu nije navelo načine na koje motiviše učenike da budu aktivni, dok trećina škola obezbeđuje participaciju učenika u životu škole preko različitih aktivnosti kao što su sport, priredbe i izložbe (Tabela 10.1b2).

Odluke koje se donose u saradnji sa učenicima najčešće se tiču izleta i ekskurzija (u 23% škola), vannastavnih aktivnosti (u 21% škola), priredbi ili svečanosti (17%), generalnog rada škole (12%) i đачkog parlamenta (10%) (Tabela 10.1b3).

## 10.1.A UČEŠĆE RODITELJA U ŽIVOTU ŠKOLE

Tabela 10.1.a1. Procenat škola u kojima roditelji učenika IZ SPECIJALNIH ODELJENJA učestvuju u Savetu roditelja (Da li roditelji učenika iz specijalnih odeljenja učestvuju u radu Saveta roditelja?) (BAZA: SAMO ŠKOLE SA SPECIJALNIM ODELJENJIMA)

ŠKOLE SA SPECIJALNIM ODELJENJIMA	Total	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	2 SŠ koja ima specijalna odeljenja
Ukupan broj škola	88	82	6
Procenat škola u kojima roditelji dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom učestvuju u Savetu roditelja	86%	87%	83%

Tabela 10.1.a3. Aktivnosti u koje su uključeni roditelji u SPECIJALNIM ŠKOLAMA za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom - Procenat škola koje su navele aktivnosti (U koje sve aktivnosti u školi su uključeni roditelji? Molimo Vas navedite tri osnovne aktivnosti u kojima roditelji zauzimaju aktivno učešće?) (BAZA: SAMO SPECIJALNE ŠKOLE)

SPECIJALNE ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU	Total	Specijalne osnovne škole	Specijalne osnovne škole koje u svom sastavu imaju i srednju školu	Specijalne srednje škole
Ukupan broj škola	39	14	23	2
Savet roditelja	77%	64%	83%	100%
Školski odbor	51%	36%	57%	100%
Rad u stručnim organima i timovima	39%	43%	39%	
Vannastavne aktivnosti ( radionice, manifestacije...)	36%	57%	22%	50%
Izrada IOP-a	31%	50%	17%	50%
Školski razvojni plan	8%	7%	9%	
Izbor udžbenika	3%		4%	
Opremanje škole/ investicije	3%		4%	
Organizacija/ realizacija rada i programa	3%		4%	
Ekskurzije/ izleti/ rekreativna nastava	3%		4%	
Škola ostvaruje saradnju preko Centra za socijalni rad	3%		4%	



Grafikon 10.1a4a Procenat SPECIJALNIH ŠKOLA u kojima se navedene odluke donose u saradnji sa roditeljima - tri

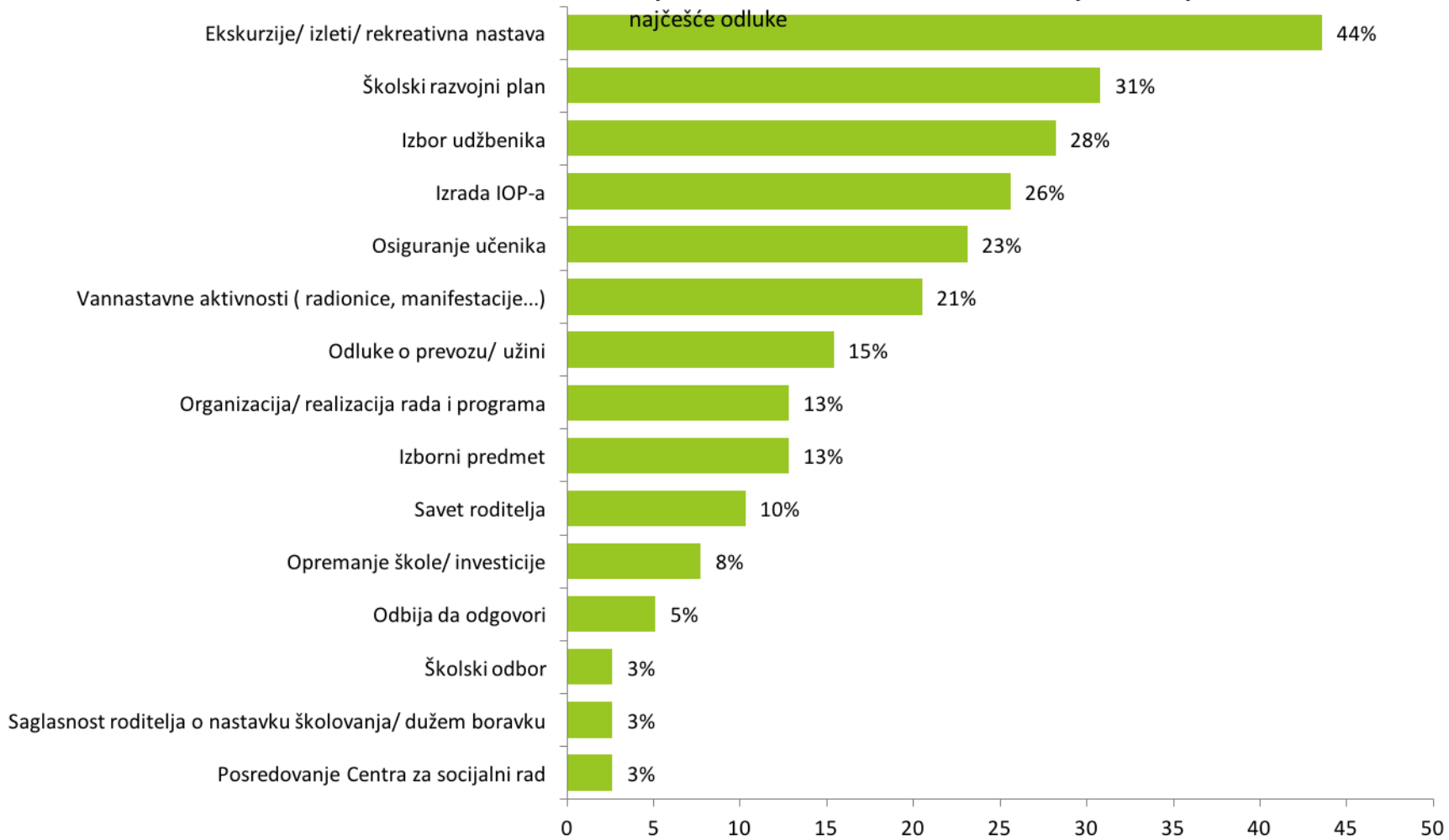


Tabela 10.1.a5 Procenat škola u kojima su postojale inicijative roditelja za unapređenje kvaliteta obrazovanja njihove dece (Da li je bilo inicijativa roditelja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vezi sa unapređenjem kvaliteta obrazovanja njihove dece?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Broj škola koje su navele da su postojale inicijative od strane roditelja za unapređenje kvaliteta obrazovanja	28%	20%	17%	29%	57%	50%

Tabela 10.1.a6. Inicijative roditelja u vezi sa unapređenjem kvaliteta obrazovanja njihove dece - Procenat škola koje su navele date inicijative (Ako je bilo inicijativa roditelja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, navedite te inicijative - OTVORENO, DO DVE INICIJATIVE (BAZA: SAMO ŠKOLE KOJE SU NAVELE DA SU POSTOJALE INICIJATIVE OD STRANE RODITELJA)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su navele da su postojale inicijative od strane roditelja za unapređenje kvaliteta obrazovanja	35	16	1	4	13	1
Bolji uslovi rada/ adekvatniji prostor	26%	25%		25%	31%	
Proširenje delatnosti/ reorganizacija rada škole	23%	6%		25%	46%	
Novo vannastavne aktivnosti	17%	13%		25%	23%	
Angažovanje personalnih asistenata/ ličog pratioca	14%	31%				
Zajednički časovi/ aktivnosti/ ekskurzije	14%	13%	100%		15%	
Uvodjenje novih predmeta/ vežbi/ tehnologija	14%				31%	100%
Posete/ ekskurzije/ rekreativna nastava	11%	19%			8%	
Učešće roditelja ( Savet/ udruženje)	11%	6%		50%	8%	
Ishrana/ prevoz učenika	9%	13%		25%		
Produženi boravak	9%			25%	15%	
Stručna i socijalna podrška	9%	13%			8%	

Tabela 10.1.a9. Inicijativa roditelja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vezi sa aktivnostima kojima se decu povezuju sa vršnjacima i integrišu u društvo - procenat škola u kojima su navedene date inicijative (Ako je bilo inicijativa roditelja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u vezi sa aktivnostima kojima se decu povezuju sa vršnjacima i integrišu u društvo, navedite te inicijative - OTVORENO, VIŠESTRUKI ODGOVORI) (BAZA: SAMO ŠKOLE KOJE SU NAVELE DA SU POSTOJALE TAKVE INICIJATIVE)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su navele da je bilo inicijativa od strane roditelja	24	11		4	8	1
Zajedničke aktivnosti ( radionice/ hor, izložbe...)	46%	36%		75%	50%	
Izleti/ ekskurzije	25%	45%			13%	
Učešće na javnim manifestacijama	17%			25%	38%	
Posete/ druženje sa drugim školama/ vrtićima	13%	9%		25%	13%	
Nastavne aktivnosti/ personalni asistent	8%	18%				
Saradnja sa NVO	8.0%	9%			13%	
Bez odgovora	4.2%					100%

## 10.1.B UČEŠĆE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU I INVALIDITETOM U ŽIVOTU ŠKOLE

Tabela 10.1.b1. Procenat škola u kojima učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom učestvuju radu školskih organizacija/timova (Da li učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom učestvuju u radu sledećih organizacija/timova)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Učenički parlament	50%	32%	67%	71%	91%	100%
Crveni Krst	35%	27%	33%	50%	52%	50%
Vršnjački tim	21%	12%		50%	39%	50%
Udruženja/NVO/klubovi	14%	9%		36%	17%	50%
Dečji savez	4%	4%		7%	4%	
Timovi iz različitih oblasti	2%				13%	
Školski odbor	1%				4%	
Ne učestvuju ni u jednoj	32%	46%	17%	7%		

Tabela 10.1.b3. Odluke koje se donose u saradnji sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Koje odluke u školi se donose u saradnji sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?)

	Total	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	2 SŠ koja ima specijalna odeljenja	3 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	4 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	5 SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Izleti/ ekskurzije	23%	18%	17%	29%	35%	50%
Vannastavne aktivnosti/ sekcije/ radionice	21%	13%	33%	29%	30%	100%
Priredbe/ svečanosti/ kulturno-zabavni život	17%	16%		29%	17%	
Rad škole (rad odeljenja/ nastavna sredstva/ uspeh učenik	12%	13%	17%	7%	9%	
Đački parlament	10%	6%	17%	14%	22%	
Pravila ponašanja	9%	4%	17%	7%	26%	
Proslava mature	9%	5%		14%	17%	50%
Realizacija različitih poseta	9%	7%	17%	14%	9%	
Organizacija slobodnog vremena	8%	9%			13%	
Sportske aktivnosti/ događaji	7%	9%		7%	4%	

	Total	1 OŠ koja ima specijalna odeljenja	2 SŠ koja ima specijalna odeljenja	3 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	4 OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	5 SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Takmičenja/ predavanja/ akcije/ projekti	6%	5%	17%		13%	
Izložbe/ uredjenje panoa/ školskog prostora	6%	5%		14%	9%	
Program Dečije nedelje	6%	9%				
Besplatna užina	4%	5%			4%	
Izborni predmeti	4%	2%		7%	9%	
Humanitarne aktivnosti	3%	2%			9%	
Samovrednovanje	1%			7%		
Individualno- u skladu s potrebama	1%	1%				
Profesionalna orijentacija	1%				4%	
Poboljšanje života i rada u školi i domu učenika	1%				4%	
Ne učestvuju u donošenju odluka	3%	5%				
Odbija da odgovori	26%	34%	33%	21%		

## 11. SARADNJA ŠKOLE SA DRUGIM INSTITUCIJAMA

### *Saradnja sa IRK-om*

Većina škola, 87%, je tokom školske godine 2014/2015 bar jednom kontaktirala IRK tražeći stručno mišljenje. U proseku, škole su se IRK-u obraćale 5 puta, a ima i onih koje su to učinile više od 100 puta.

Tokom 2014/2015 školske godine škole su od IRK-a tražile mišljenje za ukupno 1617 učenika, odnosno za 28% od ukupnog broja učenika. Broj učenika za koje je traženo mišljenje varira po školama u rasponu od 1 do 132 učenika, a u proseku mišljenje je traženo za 12 do 13 učenika po školi. Broj učenika za koje je traženo mišljenje u velikoj meri je povezan sa veličinom škole tako da veće škole traže mišljenje za veći broj učenika.<sup>14</sup> U proseku, škole su tražile mišljenje za 35% učenika. (Tabele 11.1a2 i 11.1a3).

IRK je u velikoj većini slučajeva odgovorio na zahtev škola za mišljenje o učenicima. U proseku, škole su dobile odgovor od IRK-a u 93% slučajeva. (Tabela 11.1a4 i Grafikon 11.1a4).

Većina škola (72%) ocenjuje saradnju sa IRK-om kao dobru, oko petine škola ocenjuje saradnju ni kao dobru ni kao lošu, dok samo 6% škola ocenjuje saradnju sa IRK-om kao lošu (Tabela 11.1a5, Grafikon 11.1a5a). Najčešći problemi koje škole imaju u saradnje sa IRK su neažurnost, retki sastanci i neblagovremeno odgovaranje '(ove probleme navodi 56% škola). (Tabela 11.1a6, Grafikon 11.1a6a). Kada je reč o učestvovanju pojedinih predstavnika škole u radu IRK-a u svojstvu povremenog člana, 39% škola navodi da je imalo ovakvo iskustvo, a 34% navodi da je neko iz IRK-a dolazio u školu radi provere sprovođenja IPP (Tabela 11.1a7, Grafikon 11.1a7a).

### *Saradnja sa opštinama i drugim institucijama, organizacijama i udruženjima*

Velika većina škola (87%) je barem jednom tokom školske godine 2014/2015 tražila neki oblik pomoći od opštine. Najveći broj škola je od opštine tražio besplatne obroke (63%) i prevoz za učenike (62%). Nešto manje od polovine škola (47%) je tražilo stručno usavršavanje i asistivne tehnologije (44%), dok je ostale oblike pomoći tražio manji procenat škola (Tabela 11.1b1; Grafikon 11.1b1a). Besplatne užine i prevoz za učenike su oblici pomoći koje je najveći procenat škola (preko 80%) dobio u celini, dok čak polovina škola koje su tražile asistivne tehnologije nije dobila ovaj oblik pomoći. (Tabele 11.1b3 do 11.1b10, Grafikoni 11.1b3a do 11.1b10a)

Više od polovine škola (59%) je tokom školske godine 2014/2015 dobilo finansijsku podršku i iz drugih izvora, osim iz državnog i opštinskog budžeta. Organizacije i institucije od kojih su škole najčešće dobijale dodatnu finansijsku pomoć bile su kompanije (21% škola), NVO sektor (14%) i humanitarne organizacije (11%). (Tabela 11.1c1, Grafikon 11.1c1a).

Veliki procenat škola je sarađivao i sa drugim organizacijama, institucijama i udruženjima. Najveći broj škola (preko 90%) sarađivalo je sa Domovima zdravlja, Centrom za socijalni rad, Opštinom i Školskom upravom, a najmanje (manje od 50%) sa Kancelarijom za mlade, model školama inkluzivnog obrazovanja, i posebno sa udruženjima roditelja (samo 36% škola). (Tabele 11.1c2 i Grafikon 11.1c2).

<sup>14</sup> Pearson  $r=0.71$   $p<0.01$ ; 50% variranja između škola u broju učenika za koje je traženo mišljenje IRK može se objasniti razlikama u broju učenika u školama



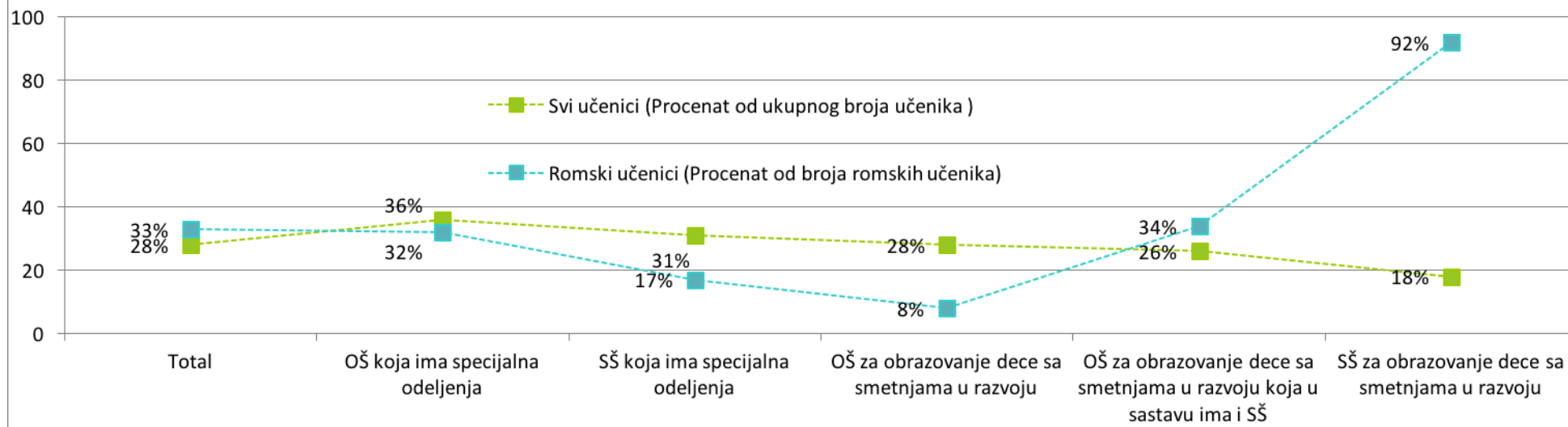
Većina škola je saradnju sa organizacijama i institucijama sa kojima su saradivale ocenile kao dobru ili veoma dobru. Saradnjom su najzadovoljnije škole koje su saradivale sa Školama za učenike sa smetnjama u razvoju, Domovima zdravlja i Školskom upravom (preko 80% škola je saradnju ocenilo kao dobru ili veoma dobru). Najmanje zadovoljstvo izraženo je u pogledu saradnje sa Kancelarijom za mlade (58% ocenilo je saradnju kao dobru ili veoma dobru), sa Udruženjem Roma (56%) i sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju (54%). (Tabele 11.1c2 i 11.1c3 i Grafikoni 11.1c2 i 11c3)

### 11.1A1 SARADNJA ŠKOLA SA IRK-om TOKOM ŠKOLSKE GODINE 2014/2015.

Tabela 11.1a1 Procenat učestalosti sa kojom su škole kontaktirale IRK u vezi sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom tokom školske godine 2014/2015 prema tipu škole (Koliko puta ste kontaktirali IRK tokom školske godine 2014/2015 u vezi sa učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom?)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Prosečan broj kontaktiranja po školi	16.6	4.5	4.7	34.2	46.8	77.5
Nijednom	13%	17%	17%	0%	0%	0%
1 do 2 puta	21%	32%	0%	0%	4%	0%
3 do 5 puta	26%	28%	67%	29%	4%	50%
6 do 10 puta	18%	11%	17%	36%	35%	0%
11 do 20 puta	9%	9%	0%	14%	13%	0%
21 do 50 puta	6%	2%	0%	7%	22%	0%
Više od 50 puta	6%	0%	0%	14%	22%	50%

Grafikon 11.1a3a Procenat učenika za koje su škole TRAŽILE mišljenje IRK u toku školske 2014/2015 godine



Grafikon 11.1a3b: Procenat ROMSKIH učenika i NE ROMSKIH učenika za koje su škole tražile mišljenje IRK u toku školske 2014/2015 godine u odnosu na ukupan broj učenika za koje je traženo mišljenje

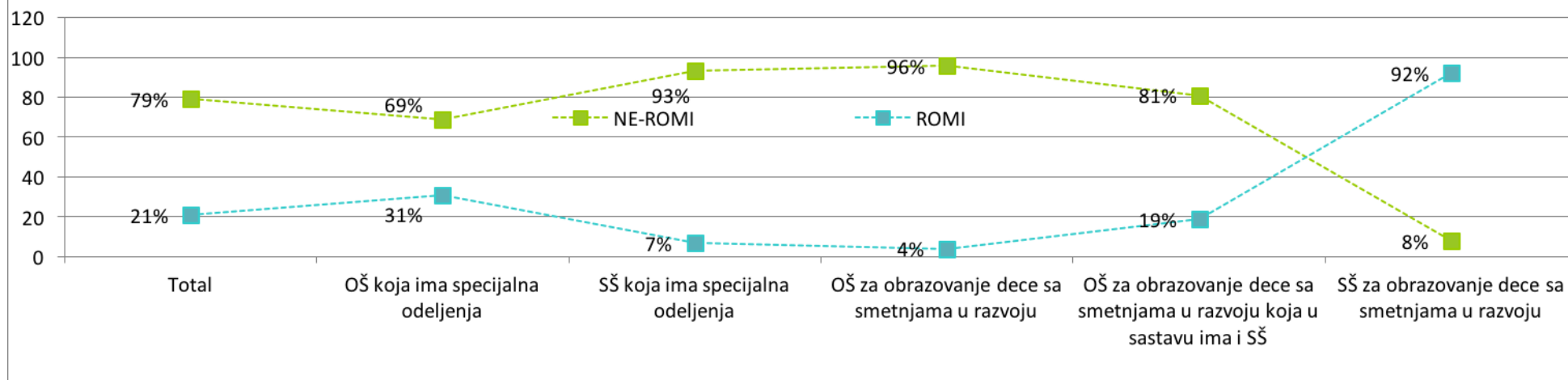


Tabela 11.1.a5 Ocena saradnje sa IRK-om tokom školske godine 2014/2015 prema tipu škole (Ocenite Vašu dosadašnju saradnju sa IRK-om na skali od 1 (veoma loša) do 5 (veoma dobra) Baza: Sve škole

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Veoma loša	2%	2%	0%	0%	0%	0%
Uglavnom loša	4%	5%	0%	0%	0%	0%
Ni dobra ni loša	22%	18%	33%	29%	26%	50%
Dobra	37%	38%	50%	29%	35%	50%
Veoma dobra	35%	35%	17%	36%	39%	0%
Bez ocene (nema podataka)	0.8%	1.2%	0%	0%	0%	0%

Grafikon 11.1a6. Procenat škola koje su navele da se susreću sa sledećim problemima tokom saradnje sa IRK:

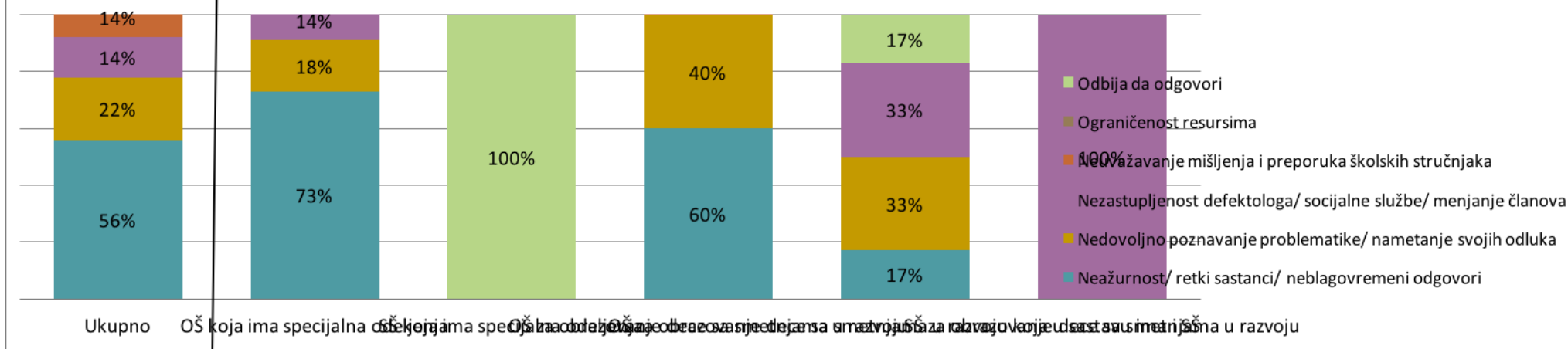


Tabela 11.1a7 Podaci o saradnji škola i IRK; informacije o tome da li neko iz škola učestvuje u radu sa IRK kao povremeni član, kao i da li je neko iz IRK dolazio u školu da proveri kako se sprovodi IPP(individualni plan podrške) prema tipu škole (*Da li je neko iz Vaše škole učestvovao u radu IRK kao povremeni član za decu iz Vaše škole? Da li je neko iz IRK dolazio da porveri kako se sprovodi individualni plan podrške (IPP)?*)

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
Procenat škola koje su navele da je neko iz škole učestvovao u IRK kao povremeni član	39%	57%	33%	79%	57%	
Procenat škola koje su navele da je neko iz IRK dolazio u proveru sprovođenja IPP	34%	68%	83%	64%	57%	50%

## 11.1B SARADNJA ŠKOLE SA OPŠTINOM

Tabela 11.1.b1 Procenat škola koje su BAR JEDNOM tražile od opštine bar jednu od navedenih pomoći tokom školske godine 2014/2015. (Kada je reč o pomoći od opštine za unapređenje obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?)  
Višestruki odgovori, procenti se ne sabiraju do 100%

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
% škola koje su bar jednom tražile neku od navedenih pomoći	87%	82%	83%	100%	100%	50%
Besplatne užine	63%	67%	0%	64%	65%	50%
Prevoz za učenike	62%	51%	67%	86%	91%	0%
Stručno usavršavanje	47%	43%	33%	64%	57%	50%
Finansijska podrška	44%	35%	50%	71%	57%	50%
Asistivne tehnologije	24%	22%	0%	36%	30%	50%
Opremanje/ renoviranje	4%	0%	0%	21%	9%	0%
Lični pratioci	2%	1%	17%	0%	0%	0%
Sredstva za udžbenike/ pribor/ projekte	2%	0%	0%	7%	9%	0%

Tabela 11.1.b2 Prosečan broj puta po školi u kome su škole tražile od opštine različite oblike pomoći tokom školske godine 2014/2015.

Baza: Samo škole koje su tražile pomoć

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Asistivne tehnologije	31.0	18.0	0	5.0	7.0	1.0
Finansijska podrška	3.3	2.4	11.3	2.0	4.4	3.0
Stručno usavršavanje	2.2	1.8	2.5	2.0	3.5	1.0
Prevoz za učenike	1	1	1	1	1	0
Besplatne užine	1	1	1	1	1	1
Ostale pomoći	1.2	2	2	1	1	0

Tabela 11.1.b3 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA STRUČNO USAVRŠAVANJE tokom školske godine 2014/2015. (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile pomoć stručnog usavršavanja

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile pomoć STRUČNOG USAVRŠAVANJA	60	35	2	9	13	1
U CELINI	68%	69%	0%	83%	65%	100%
DELIMIČNO	15%	10%	50%	6%	30%	0%
NISU DOBILE	17%	21%	50%	11%	5%	0%

Tabela 11.1.b4 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA FINANSIJSKU POMOĆ tokom školske godine 2014/2015 (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile finansijsku pomoć

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile FINANSIJSKU pomoć	56	29	2	10	14	1
U CELINI	50%	45%	67%	61%	50%	33%
DELIMIČNO	24%	22%		23%	34%	33%
NISU DOBILE	26%	33%	33%	16%	16%	33%

Tabela 11.1.b5 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA ASISTIVNE TEHNOLOGIJE tokom školske godine 2014/2015 (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile pomoć u asistivnim tehnologijama

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile pomoć u ASISTIVNIM TEHNOLOGIJAMA	30	18	0	5	7	1
U CELINI	31%	19%	0%	40%	57%	0%
DELIMIČNO	19%	17%	0%	20%	29%	0%
NISU DOBILE	50%	64%	0%	40%	14%	100%

Tabela 11.1.b6 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA PREVOZ UČENIKA tokom školske godine 2014/2015 (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile pomoć za prevoz učenika

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile pomoć PREVOZ ZA UČENIKE	79	42	4	12	21	0
U CELINI	86%	90%	50%	91%	81%	0%
DELIMIČNO	4%	3%	0%	0%	10%	0%
NISU DOBILE	11%	8%	50%	9%	10%	0%

Tabela 11.1.b7 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA BESPLATNE UŽINE tokom školske godine 2014/2015 (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile pomoć za besplatne užine

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile pomoć BESPLATNE UŽINE	80	55	0	9	15	1
U CELINI	95%	94%	0%	100%	93%	100%
DELIMIČNO	0%	0%	0%	0%	0%	0%
NISU DOBILE	5%	6%	0%	0%	7%	0%

Tabela 11.1.b8 Prosečan procenat dobijanja tražene pomoći po školi ZA LIČNOG PRATIOCA tokom školske godine 2014/2015 (KOLIKO PUTA ste tražili i koliko puta dobili sledeće oblike pomoći vašoj školi u toku školske 2014/2015 godine?) Baza: Samo škole koje su tražile pomoć za asistenta ili pratioca

	Ukupno	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola koje su tražile LIČNE PRATIOCE	2	1	1			
U CELINI	0%	0%	0%	0%	0%	0%
DELIMIČNO	0%	0%	0%	0%	0%	0%
NISU DOBILE	100%	100%	100%	0%	0%	0%



## 11.1C SARADNJA ŠKOLE SA DRUGIM INSTITUCIJAMA, ORGANIZACIJAMA

Tabela 11.1.c1 Procenat škola koje su dobile dodatno finansiranje iz navedenih izvora, tokom školske godine 2014/2015.

(Osim iz državnog budžeta i budžeta opština, iz kojih još izvora ste dobijali materijalnu/finansijsku podršku za unapređenje rada u Vašoj školi u poslednjih 5 školskih godina?)

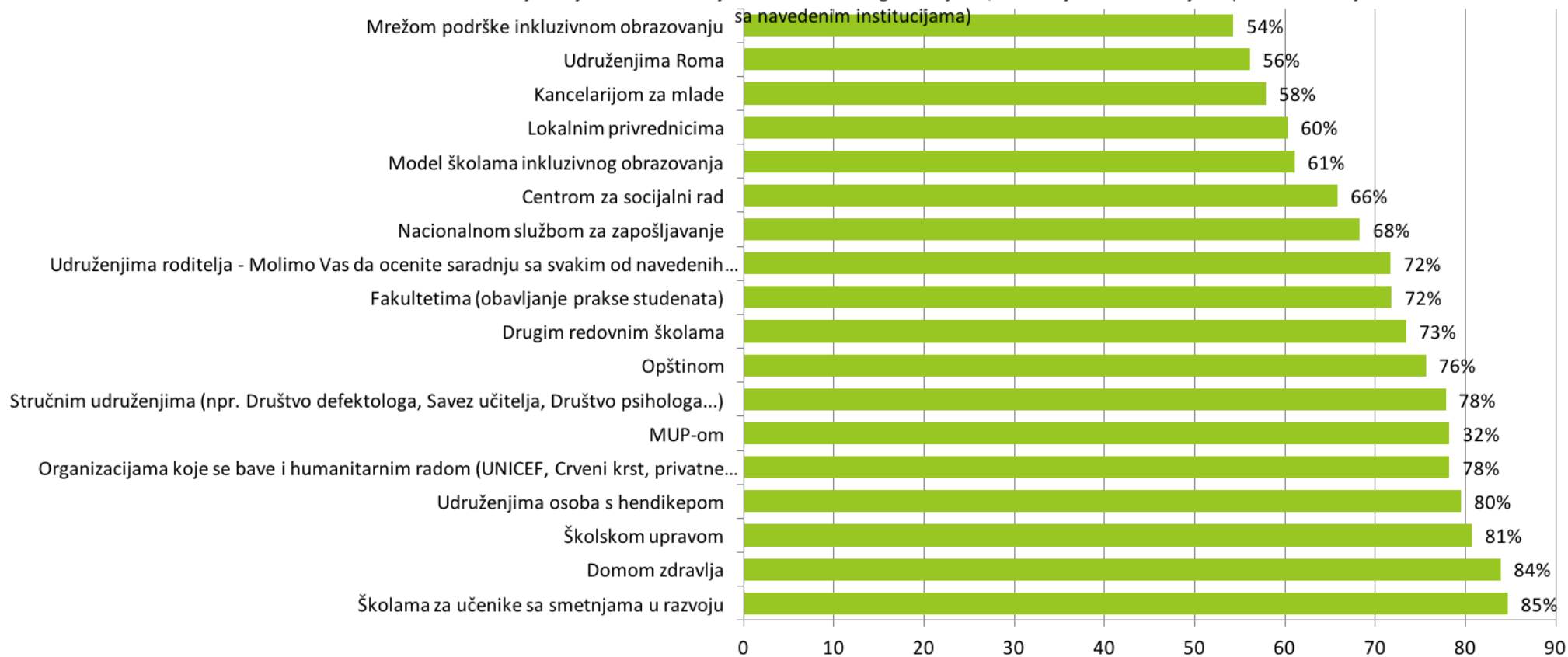
Višestruki odgovori - procenti se ne sabiraju do 100%. Baza: Sve škole

	Total	OŠ koja ima specijalna odeljenja	SŠ koja ima specijalna odeljenja	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju	OŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju koja u sastavu ima i SŠ	SŠ za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju
Ukupan broj škola	127	82	6	14	23	2
% škola koje su dobile dodatno finansiranje bar iz jednog izvora tokom 2014/2015.	59%	45%	50%	93%	87%	100%
Prosečan broj izvora oz koga su škole dobile dodatno finansiranje	1.9	1.6	1	2.5	2.3	2
Procenat škola koje su dobile dodatno finansiranje iz navedenih izvora (od ukupnog brpja škola) - višestruki odgovor (procenti se ne sabiraju do 100%)						
Donacije firmi/ društveno odgovorne kompanije	21%	10%	0%	57%	39%	50%
NVO sektor	14%	10%	0%	43%	17%	0%
Humanitarne organizacije	11%	7%	0%	29%	17%	0%
Donacije/pomoć privatnih lica	18%	6%	0%	58%	39%	50%
Projektne aktivnosti	9%	5%	0%	7%	30%	0%
Ministarstva/ državne institucije/ lokalna samouprava	9%	11%	0%	7%	0%	50%
Sopstvena sredstva/ lično učešće	8%	6%	33%	7%	9%	0%
Medjunarodne organizacije/ ambasade/ Delegacija EU	7%	4%	0%	0%	22%	50%
Projekat DILS	6%	6%	17%	0%	9%	0%
Fondacije	6%	1%	0%	21%	13%	0%
Crveni krst	6%	7%	0%	7%		0%
Specijalna ustanova za lica ometena u razvoju	0.8%	1%	0%	0%	0%	0%

Grafikon 11.1.c2a Procenat škola koje su saradivale sa navedenim organizacijama, institucijama i udruženjima



Grafikon 11.1.c3a Procenat škola koje imaju dobru saradnju sa navedenim organizacijama, institucijama i udruženjima (Baza: škole koje su sarađivale



## IV. ANALIZA ŠKOLSKE DOKUMENTACIJE

Osnovnu školsku dokumentaciju koja određuje način obrazovanja svakog učenika čini pre svega program po kojem se učenik obrazuje i plan svakog časa u kojem učestvuje. Ova dva tipa dokumenta čine onaj kurikularni kontekst koji treba najpre sagledati i analizirati ukoliko želimo da dobijemo osnovne informacije o tome šta sve škola nudi, sprema, predaje, predstavlja, svakom detetu kroz proces obrazovanja. Kvalitet programa (u slučaju obrazovanja dece kojoj je potrebna dodatna podrška to je Individualni obrazovni plan) i kvalitet plana časa uveliko određuju i kvalitet procesa nastave, i posledično, kvalitet učenja deteta, otud se analiza školske dokumentacije fokusirala na ova dva tipa dokumenta.

### ANALIZA INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH PLANOVA

U cilju detaljnog i neposrednog uvida u osnovne programske dokumente po kojima se deca kojoj je potrebna dodatna podrška obrazuju od 2009., obavljena je analiza sadržaja skupa individualnih obrazovnih planova prikupljenih iz 10 škola koja su činila uzorak za kvalitativno istraživanje.

Predmet analize su 53 individualna obrazovna plana, i to 27 iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i 26 iz specijalnih odeljenja redovnih škola. Pošto su se posete školama odvijale tokom septembra 2015, najveći broj prikupljenih IOP-a je iz prethodne (2014/15.) školske godine, a samo su tri škole priložile IOP-e za tekuću (2015/16.) školsku godinu. Analizom su obuhvaćeni IOP-i učenika koji pohađaju od I – VIII razreda.

Razred	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Nije navedeno
Broj IOP-a	1	4	10	8	8	4	7	3	8

Analiza koja sledi ima za cilj procenu kvaliteta prikupljenih IOP-a kroz sagledavanje sledećih aspekata:

- Da li je u izradi IOP-a poštovana procedura data u Pravilniku? (da li dokument ima sve elemente, da li ima propisanu strukturu i da li je rađen timski)
- Da li je opis deteta/učenika u pedagoškom profilu informativan i dovoljno „plastičan“ da osoba koja ne poznaje dete može steći sliku o njegovom funkcionisanju u različitim domenima? (da li informacije pokrivaju različite nastavne, vannastavne i vanškolske oblasti i aktivnosti, da li su navedene jake strane i kapaciteti deteta, da li planirane podrške logično slede iz opisa deteta)
- Da li je IOP „komunikativan“? (da li je sadržaj jasan roditelju, drugim osobama van IOP tima; da li nastavnik koji dođe da zameni kolegu može iz IOP-a da zna kako treba da radi sa tim učenikom, koje strategije treba da primenjuje u nastavi)
- Da li IOP obezbeđuje učenje, razvoj socijalnih i komunikacijskih veština i razvoj samostalnosti i brige o sebi? (da li planirane aktivnosti vode proširivanju znanja i veština i zoni narednog razvoja; da li je planirana podrška usmerena na stvaranje uslova koji pomažu detetu da učestvuje u aktivnostima u okruženju i ka povećanju njegove samostalnosti)

Analiza sadržaja IOP-a obavljena je na osnovu protokola koji sadrži tri grupe indikatora. Prva grupa indikatora odnosi se na prisustvo svih elemenata IOP-a propisanih pravilnikom. Drugu grupu čine pokazatelji kvaliteta pedagoškog profila i treću grupu čine pokazatelji kvaliteta plana aktivnosti. Procenu prisustva indikatora na četvorostepenoj skali su vršila nezavisno dva procenjivača, a onda su procene usaglašavane za svaki IOP. Podaci su prikazani odvojeno za IOP-e iz škola za decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i IOP-e iz odeljenja za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom pri redovnim školama, kao i zbirno. Prisustvo indikatora izraženo je u procentima (Prilog 5.2, Tabele A, B, C).

## A) STRUKTURA I ELEMENTI IOP DOKUMENTA

*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (Sl. Glasnik RS, br. 76/2010) je mnogo više od podzakonskog akta, on je zapravo „vodič“ kroz proces planiranja i izrade IOP-a, od utvrđivanja prava na IOP i strukture IOP-a, preko faza izrade i učesnika u procesu planiranja i realizacije, do njegovog praćenja i evaluacije. Za dalje detalje videti Prilog 5.1 Zakonska regulativa o IOPu.

U materijalu koji je prikupljen iz škola, od ukupno 53 IOP-a nisu prisutni svi potrebni elementi. Uz osam IOP-a nije priložen pedagoški profil (svi su iz iste škole), već samo plan aktivnosti (obrazac C3), dok dokumentacija za jedan IOP sadrži samo pedagoški profil, bez plana aktivnosti. Samo su dve škole (od deset) poslale i popunjen obrazac 1 - *Planirane mere za otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka (individualizovan način rada)*. Jedna škola je u ovom obrascu navela sve vrste prilagođavanja koja se mogu naći u literaturi i tu listu identično kopirala za svakog učenika. A u drugoj školi je kao mera individualizacije naveden samo podatak da učenik pohađa nastavu po posebnom nastavnom planu i programu. Tako, iz celog uzorka nije dobijen nijedan obrazac 1 koji sadrži opis specifičnosti rada, tj. prilagođevanje pristupa konkretnim učenicima. Ovi podaci otvaraju pitanje urednosti vođenja školske dokumentacije o IOP-u i poštovanja propisane procedure za izradu i primenu IOP-a (Prilog 5.2, Tabela A).

Tamo gde je u pratećoj dokumentaciji bilo jasno navedeno ko su članovi IOP tima, pored učitelja ili odeljenskog starešne najčešće se navodi stručni saradnik (21), drugi nastavnici/ defektolozi i logopedi (14) i roditelji (19). Međutim, u planu aktivnosti najčešće članovi IOP tima izostaju kao realizatori (Prilog 5.2, Tabela C).

Iz raspoložive dokumentacije sledi da je većinu IOP-a pisala jedna osoba, a ne IOP tim, da su roditelji uključeni u planiranje u samo 37% analiziranih IOP-a i da ima škola koje ne popunjavaju sve propisane obrasce.

## B) KVALITET PEDAGOŠKOG PROFILA

U pregledanom uzorku, u 71% pedagoških profila iz specijalnih škola i u 39% iz specijalnih odeljenja pri redovnim školama, iz opisa jakih strana i interesovanja, osoba koja ne poznaje dete može da stvori sliku o detetu/učeniku. Procenjeno je takođe da 52% pregledanih pedagoških profila iz specijalnih škola i 33% iz specijalnih odeljenja sadrži opis funkcionisanja deteta u različitim vidovima u okviru jedne oblasti (učenje i kako uči, socijalne vetine, komunikacijske veštine, samostalnost i briga o sebi), kao i to da su u 33% pedagoških profila navedene informacije o detetu vezane za realne životne situacije (Prilog 5.2, Tabela B).

Sam obrazac za pedagoški profil ima jasnu strukturu i uputstvo za popunjavanje što olakšava izradu i obezbeđuje prisustvo većeg broja podataka: učenje i kako uči; socijalne veštine; komunikacijske veštine; samostalnost i briga o sebi; uticaj okruženja na učenje. To je verovatno i razlog zbog kojeg je, generalno, pedagoški profil najbolje urađen deo IOP-a.

Međutim, u svim pedagoškim profilima, bez obzira na količinu i raznovrsnost informacija koje pružaju, najviše podataka je sadržano u segmentu Učenje i kako uči i to isključivo u odnosu na nastavne predmete. U pedagoškom profilu, kao jake strane i interesovanja deteta, prikazana su npr. sama obrazovna postignuća; ne opisuje načine preko kojih najlakše uči ili kako ovladava životnim veštinama; retko se navode interesovanja iz svakodnevnog života.

Za planiranje daljeg rada sa detetom/učenikom u školi važno je da se prepoznaju njegove jake strane i interesovanja i da se ona uzmu kao polazišta za planiranje podrške daljem razvoju. Ovaj pokazatelj zadovoljava 45% analiziranih pedagoških profila. Još manji broj, 33% profila sadrži bar neki podatak o funkcionisanju deteta u realnim životnim situacijama van škole (Prilog 5.2, Tabela B).

Svaku oblast u okviru koje se opisuje funkcionisanje deteta i navode njegove jake strane, prati kolona u koju se upisuju potrebe za podrškom. Ovaj deo pedagoškog profila je veliki izazov za praktičare, jer traži da prepoznaju u kojim domenima je potrebna podrška i šta za to dete jeste valjana podrška (intervencija). Preduslov za ovo jeste dobro poznavanje deteta, poznavanje razvojnih odlika i potreba uzrasta, poznavanje nastavnog predmeta, nastavnih metoda.

Kvalitet ovog dela pedagoškog profila je znatno slabiji u odnosu na deo u kojem se opisuje dete/učenik. Samo kod 22% pedagoških profila određivanje područja u kojem je potrebna podrška oslanja se na opis deteta, odnosno na njegove jake strane i interesovanja (Prilog 5.2, Tabela B). Umesto područja u kojima je potrebna podrška, navode se aktivnosti preko kojih će se pružati podrška, navode se realizatori aktivnosti ili nastavne teme na kojima će se raditi ili ishodi koji se žele postići, umesto podrške navodi se šta dete ne zna, ne ume, ne može, koriste se formulacije koje ne mogu da se prevedu na jezik aktivnosti. Već u ovom koraku, kod većine IOP-a se dešava udaljavanje od usmerenosti na obrazovne potrebe konkertnog deteta i umesto toga znatno veće oslanjanje na nastavni program.

*Primer nejasno definisane podrške za oblast Učenje i kako uči*

„Podrška u razvoju sposobnosti potrebnih za usvajanje akademskih veština kroz rad nastavnika primenom prilagođenih i reduciranih zahteva u organizaciji nastavnog časa za učenika: usvajanje grafičke strukture određenih slova latinice; usvajanje osnovnih pojmova o geografskim i društveno-geografskim objektima; usvajanje pojmova prošlosti i poznavanje karakteristika određenih istorijskih raz-doblja; razvijanje sposobnosti opažanja i pamćenja viđenog i njegovo predstavljanje ...“

Mada se na predviđenom mestu u obrascima navode imena članova IOP tima za određenog učenika, iz opisa sadržanih u profilu se ne vidi da su informacije sistematično prikupljane različitim tehnikama i od različitih osoba koje poznaju dete.

U poslednje polje obrasca za pedagoški profil unose se prioritetne oblasti. To su one oblasti u kojima treba najpre intervenisati, u kojima se prvo, uz odgovarajuću podršku uklanjaju barijere, kako bi se u narednim koracima osiguralo napredovanje deteta i u drugim oblastima (npr. ako dete ne uspostavlja komunikaciju sa nastavnikom i vršnjacima, ako je po strani ili ulazi u koflikte, ono ne može da uči niti razvija socijalne veštine, prioritet je podrška komunikaciji). Procenjeno je da samo u 22% pedagoških profila navedeni prioriteti proističu iz opisa funkcionisanja deteta i navedenih potreba za podrškom, Znači da manje od jedne četvrtine analiziranih dokumenata ima dobro utvrđene pripritate.

## **B) ANALIZA PLANA AKTIVNOSTI**

Za nastavne predmete/oblasti u kojima je potrebna podrška postavljaju se ciljevi koji treba da budu relevantni za tu oblast i dati kao očekivana promena koja je relevantna za samog učenika. Ciljevi treba da se oslanjaju i nadovezuju na jake strane učenika navedene u pedagoškom profilu i da se odnose na područja podrške iz pedagoškog profila.

Aktivnosti treba da opišu kako, na koji način, primenom kojih mera prilagođavanja, nastavnik (osobe koje realizuju IOP) odgovara na obrazovne potrebe učenika i istovremeno vodi učenika ka dostizanju planiranih (očekivanih) ishoda. Ishodi planiranih aktivnosti treba da budu dostizni, merljivi i proverljivi i da, kao i aktivnosti, budu relevantni za postavljeni cilj i postupno vode ka ostvarivanju cilja.

U 66% pregledanih IOP-a ciljevi nisu definisani kao očekivana promena. U 49% IOP-a ishodi su merljivi i proverljivi, dok je u 41% IOP-a procenjeno da ishodi vode ka dostizanju cilja . U 85% IOP-a aktivnosti nisu operacionalizovane, već su date kao sadržaji nastavnih predmeta ili kao uopštene formulacije koje se odnose na određene aspekte razvoja, npr. „razvoj govora; razvoj motorike“. Karakteristično je i to da se u IOP-ima za različite učenike iz iste škole koriste gotovo identične formulacije aktivnosti. Nedovoljna operacionalizacija ima za posledicu da 85% IOP-a ne zadovoljava kriterijum da se aktivnosti planiraju kao postepeni koraci ka ostvarivanju viših i složenijih zahteva, odnosno, da nisu osmišljene sa idejom o napredovanju i dostizanju zone narednog razvoja (Prilog 5.2, Tabela B).

*Primer plana aktivnosti za jednog učenika šestog razreda sa neodgovarajuće definisanim kategorijama:*

OBLAST: srpski jezik		OBLAST: Istorija	
<b>Cilj:</b> uz pomoć nastavnika učenik posmatra i povezuje iste slike, prelistava slikovnice i dečije časopise i usmerava pogled na sadržaj na stranicama i učenik aktivno sluša 3 minuta kada nastavnik čita tekst,		<b>Cilj:</b> Učenik je uz pomoć nastavnika i ilustracija usvojio odnose pre i posle (dešavanja u prošlosti), razlike u izgledu ljudi (praistorija i sada) i povezati važne događaje sa slikama.	
Aktivnosti:	Ishodi:	Aktivnosti:	Ishodi:
1.Učenik će uz pomoć nastavnika posmatrati i povezivati iste slike	Uz pomoć nastavnika učenik posmatra i povezuje iste slike	1.Uz pomoć nastavnika učenik će usvojiti odnose pre i posle (dešavanja u prošlosti),	Učenik je uz pomoć nastavnika i ilustracija usvojio odnose pre i posle (dešavanja u prošlosti),
2.učenik će iz pomoć nastavnika prelistavati slikovnice i dečije časopise i usmeraviti pogled na sadržaje	Uz pomoć nastavnika učenik prelistava slikovnice i dečije časopise i usmerava pogled na sadržaje	2.Uz pomoć nastavnika učenik će usvojiti razlike u izgledu ljudi (praistorija i sada)	Učenik je uz pomoć nastavnika i kratkih filmova i ilustracija usvojio razlike u izgledu ljudi (praistorija i sada)
3.Učenik će uz pomoć nastavnika aktivno slušati 3 min, kada nastavnik čita tekst	Uz pomoć nastavnika učenik će aktivno slušati 3 min, kada nastavnik čita tekst	1.Uz pomoć nastavnika učenik će usvojiti važne događaje sa slikama.	Učenik je uz pomoć nastavnika povezoao važne događaje sa slikama.

Planirane aktivnosti u 77% slučajeva, uopšte, ili u neznatnoj meri doprinose ostvarivanju postavljenih ishoda i ciljeva. Za 88% IOP-a planirane aktivnosti se ne oslanjaju na pedagoški profil, već na nastavni plan i program, tako da izostaje neophodan i prirodan kontinuitet između faza u planiranju podrške. Stiče se utisak da pisanje pedagoškog profila i pisanje plana aktivnosti ne pripada jednom kontinuiranom postupku, tako da ova dva dela jednog istog dokumenta u krajnjem ishodu međusobno ne korespondiraju. Posledica koju ovakva praksa ima po samog učenika je da planirana podrška koja se pruža kroz nastavu ne prati njegove obrazovne potrebe.

Važan aspekt pružanja podrške jeste u podsticanju razvoja socijalnih i komunikacijskih veština, povećanju stepena samostalnosti u prirodnom vršnjačkom okruženju, što se najbolje postiže kooperativnim učenjem. Analiza je pokazala da 87% IOP-a ne predviđa ili čak isključuje kooperativno učenje (npr. kada se planira rad jedan na jedan u izolovanim uslovima). Samim tim, sličan procenat IOP-a pokazuje odsustvo aktivnosti koje podstiču razvoj socijalnih i komunikacijskih veština i podržavaju razvoj osamostaljivanja.

U 62% IOP-i ne daju smernice za planiranje časa. Ovaj procenat se penje na 79% ako se dodaju i IOP-i u kojima su aktivnosti doslovce definisane kao nastavni sadržaji. Tek 21% IOP-a daje mogućnost da se na osnovu njega planira čas (Prilog 5.2, Tabela B).

*Primer jednog plana aktivnosti koji sadrži smernice za planiranje časa:*

Predmet: Srpski jezik

Koraci/Aktivnosti

1.....	Aktivno
slušanje teksta koji nastavnik čita	
2.....	Posmatranje
slika koje odgovaraju sadržini teksta	
3.....	Pokazivanje
traženih pojmova iz teksta na slikama	
4.....	Ređanje slika
po hronologiji događanja iz teksta uz pomoć nastavnika	

**Medicinski ili socijalni model?**

Individualni obrazovni plan definiše na koji način se škola prilagođava obrazovnim potrebama učenika i po svojoj suštini pripada tzv. socijalnom modelu u pristupu obrazovanju učenika iz osetljivih grupa. U ne malom

broju IOP-a koji su obrađeni nalaze se delovi/oblasti koje su urađene prema medicinskom modelu, što se vidi kroz opise koji su usmereni pre svega na smetnje i nedostatke i individualni tretman, jedan na jedan, kao planiranu aktivnost. Na primer aktivnost je: razvoj grafomotorike, reedukacija psihomotorike, razvoj govora, što se sprovodi izvan odeljenja, van socijalnog konteksta, sa logopedom ili reedukatorom psihomotorike.

Po definiciji, specijalno obrazovanje treba da stavi naglasak na razvijanje socijalnih i komunikacijskih veština i samostalnosti i brige o sebi, pa su naša očekivanja bila da će se u IOP-ima iz uzorka, ove oblasti dominantno pojavljivati kao prioritetne. Nasuprot tome, uočeno je da su za područje socijalnih veština, komunikacije i brige o sebi planirane podrške u relativno malom broju IOP-a (30%; 32%; 28%, (Prilog 5.2, Tabela B). Uočeno je, takođe, da se ove oblasti pojavljuju dvostruko više u IOP-ima učenika iz specijalnih odeljenja u odnosu na IOP-e učenika iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Pošto se radi o malom uzorku, ovaj podatak treba uzeti sa rezervom.

## Zaključci analize IOPa

IOP je uveden da bi se pomoću njega ostvario princip ravnopravnosti i pravednosti u obrazovanju i da bi se obezbedilo kvalitetno obrazovanje za sve. IOP je oslonac za razvijanje kurikuluma za pojedinačne učenike kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, i očekuje se da svako dete koje se obrazuje u specijalnom obrazovanju ima IOP. IOP je jedinstven za određenog učenika, ali je istovremeno deo školskog kurikuluma i oslonac za planiranje i izvođenje nastave u celini a i svakog pojedinačnog časa. IOP obezbeđuje i uključenost učenika u sve školske aktivnosti i interakciju sa vršnjacima i odraslima u školi, i na taj način on je u funkciji trasiranja puta uključivanju učenika u širu društvenu zajednicu. Otud, kvalitet IOPa ima važne posledice po dete, ali i po kvalitet nastave i rada škole.

U IOP-ima koji su analizirani otkriveno je niza manjkavosti. U njima nisu povezane potrebe deteta, planirane podrške i ciljevi koje treba dostići. Nedovoljno su zastupljene aktivnosti koje su bitne za napredovanje, kroz koje bi učenik sticao funkcionalna znanja i veštine primenjive u svakodnevnom životu, a koje bi ga vodile osamostaljivanju.

Dominantan utisak je da IOP-e piše jedna osoba i to pre svega ona koja je u ulozi nastavnika razredne nastave ili odeljenskog starešine u predmetnoj nastavi, (jedino ako još neki nastavnik predaje detetu, dodaje plan aktivnosti za svoj predmet). Analizirani IOP-i ne daju sliku timskog rada (bez obzira ko se sve navodi da je učestvovao), kao da je na nivou škole jedno dete briga samo jednog nastavnika.

Razlike među IOP-ima se javljaju najviše u odnosu na to iz koje su škole, zatim koji nastavnik je pisao IOP, a mnogo manje u odnosu na uzrast učenika, vrstu razvojne smetnje ili potrebe za podrškom pojedinačnog učenika. IOP-i najčešće ne sadrže specifične podrške u odnosu na smetnju koju učenik ima. Ni definisane podrške, kao ni plan aktivnosti, nisu usmerene na otklanjanje prepreka koje su jedinstvene ili karakteristične za konkretno dete.

IOP-i mahom predstavljaju skraćeni plan i program, sa nerazrađenim sadržajem aktivnosti i nediversifikovanim metodama i materijalima, zanemarujući obrazovne potrebe učenika za koga se izrađuje. IOP-i koji su procenjeni kao najbolji jesu oni u kojima se planira rad sa učenikom u okviru pojedinog nastavnog predmeta, a najslabiji delovi IOP-a su oni koji se odnose na oblasti socijalnih i komunikacijskih veština i samostalnosti.

Ovi nalazi su dobijeni na malom uzorku od svega 53 IOPa iz 10 škola. Medjutim, ako problemi identifikovani u ovom uzorku postoje i u IOPima u drugim školama, izradjenim za druge učenike, postavlja se pitanje kvaliteta obrazovanja više hiljada dece (kvantitativna analiza pokazuje da oko 62% učenika specijalnih škola i specijalnih odeljenja redovnih škola koristi IOP). Deca koja su započela svoje školovanje posle 2009, više se ne školuju po posebnom programu, ukoliko nedovoljno stručno izradjen IOP ne pruža dovoljno dobar osnove za njihovo obrazovanje (a analiza kvaliteta uzorka IOPa upravo na to ukazuje) lako se može desiti da njihovo obrazovanje zavisi samo od inspiracije i talenta pojedinih nastavnika.



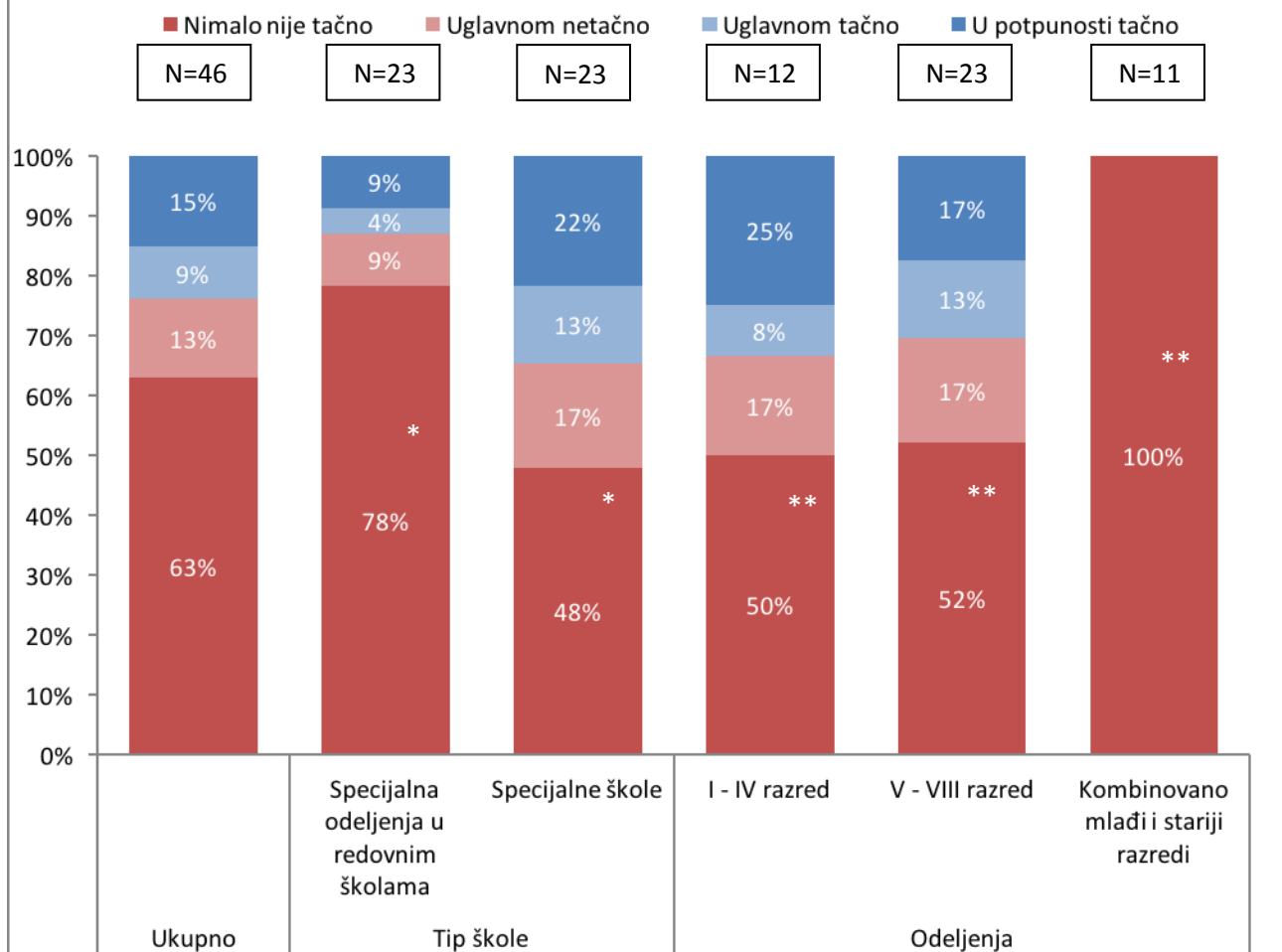
## ANALIZA PLANA ČASA

Opserveri su pre same opservacije časova u 10 škola u kojima je obavljeno kvalitativno istraživanje pribavili, pregledali i ocenili planove časova koje će posmatrati. Procena prikupljenih 55 planova časova se nije bavila njihovim sadržajem već pedagoškom opremljenošću časova u kontekstu inkluzivnog obrazovanja u kojem se posebna pažnja mora obratiti na svako pojedino dete i u kontekstu rada sa brojčano malim odeljenjem koje i jeste dizajnirano tako da omogući visok stepen individualizacije.

### **Prilagodjavanja i individualni ciljevi i ishodi**

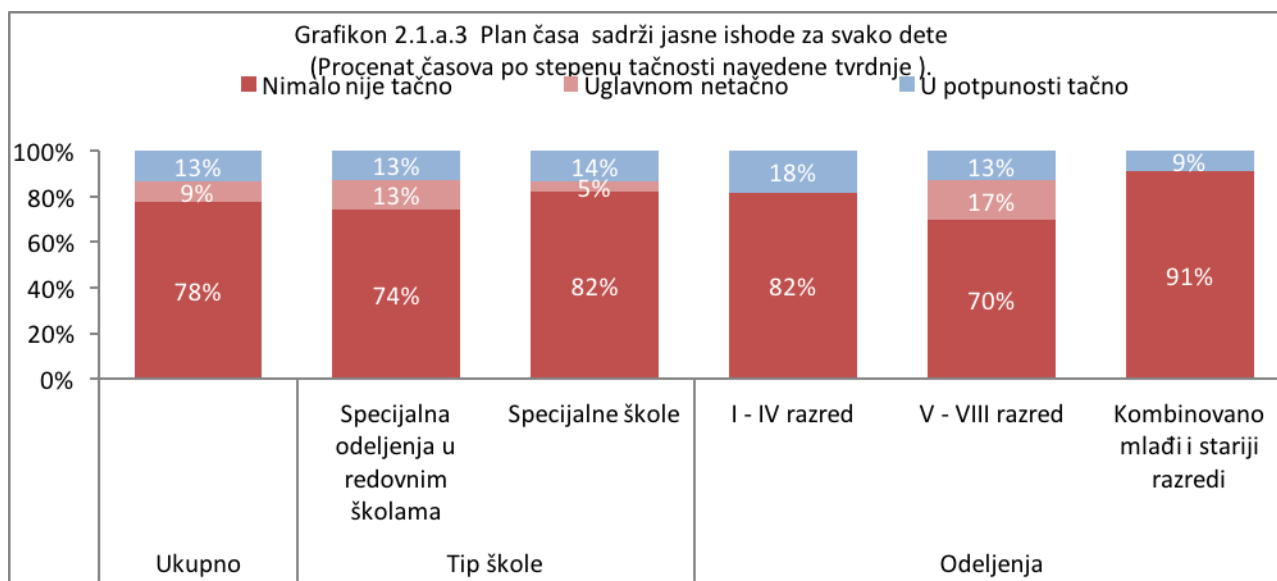
Najveći procenat pregledanih planova časova ne uključuje prilagodjavanja nastave individualnim karakteristikama dece (76%), jasnu artikulaciju ishoda za svako dete (87%) i jasno odredjenje zajedničkih, grupnih i individualnih ciljeva i ishoda (80%), što je podatak koji jasno korespondira sa analizom sadržaja IOPa, gde je utvrđena upravo ista vrsta manjkavosti, iako, na žalost, nije bilo tehničkih mogućnosti da se upored konkretan Plano časa sa IOPima učenika u datom odeljenju. Planovi časova sadrže statistički značajno manje prilagodjavanja u specijalnim odeljenjima redovnih škola nego u specijalnim školama, dok u odeljenjima u kojima su zajedno i mlađi (1-4 razred) i stariji učenici (5-8 razred) takva prilagodjavanja nijednom nisu zabeležena (grafikon 2.1.a.1). Pored ovog, posebno zabrinjava činjenica da svega oko 13-15% pregledanih planova časova, i u specijalnim školama i u specijalnim odeljenjima redovnih škola specifikuje individualne ishode za svako dete (grafikon 2.1.a.3), obzirom da je odredjivanje individualnih ishoda osnovni mehanizam individualizacije nastave, i obzirom na veoma mali broj dece po odeljenjima koji takvu individualizaciju u potpunosti podržava.

Grafikon 2.1.a.1 Plan časa sadrži jasan pregled potrebnih prilagođavanja za svu decu  
(Procenat časova po stepenu tačnosti navedene tvrdnje )



\*Procenat časova u okviru kojih plan časa ne sadrži jasan pregled potrebnih prilagođavanja za svu decu (ocena: nimalo nije tačno), veći je u specijalnim odeljenjima (78%) nego u specijalnim školama (48%)

\*\* Procenat časova u okviru kojih ne postoji plan časa koji sadrži jasan pregled potrebnih prilagođavanja za svu decu (ocena: nimalo nije tačno), veći je u kombinovanim razredima (100%) nego u mlađim (50%) i starijim (52%) razredima



### **Ocenjivanje, kooperacija i motivisanje**

Pregledani planovi časova su u još većoj meri šturi u pogledu planiranja formativnog ocenjivanja, kooperacije medju učenicima i njihovog motivisanja. Formativno ocenjivanje, koje sadrži povratnu informaciju učeniku i time predstavlja jedno od najsnažnijih oslonaca za postizanje uspeha učenika je u planovima i u specijalnim školama i u specijalnim odeljenjima u našem uzorku potpuno zanemareno – 96% planova časova ne uključuje plan formativnog ocenjivanja sa kriterijumima uspeha za svako dete, sa malim varijacijama od 91% u mladjim razredima do 100% u kombinovanim odeljenjima (Prilog 4., grafikon 2.1.a.4).

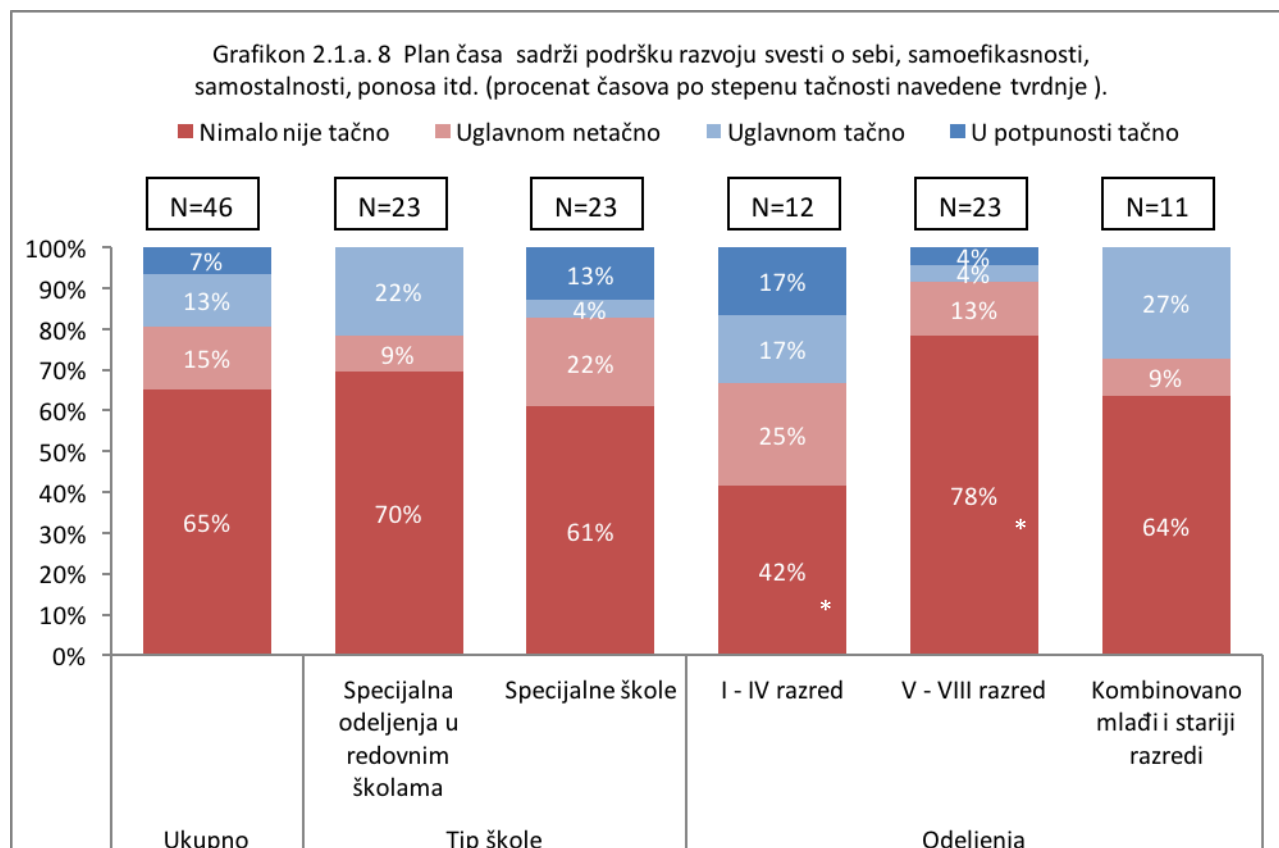
Plan kooperacije medju decom takodje po pravilu nije sadržan u planovima časova – ima ga samo u 14% pregledanih planova, odnosno 18% planova u specijalnim školama i 8% u specijalnim odeljenjima redovnih škola, i ima ga nešto više, tj 17% u planovima časova za mladju decu, a nešto manje, tj. 9% u kombinovanim odeljenjima (Prilog 4., grafikon 2.1.a.5.). Podstetimo se, planiranje kooperacije se pokazalo da najviše nedostaje i u IOPima.

Plan motivisanja za svako dete se isto tako veoma retko pojavljuje u okviru pregledanih planova časova, u proseku svega u 9% planova. Statistički značajno češće se nalazi u planovima za mladje razrede (16%) i za kombinovana odeljenja (18%) nego u planovima za starije razrede. Zapravo, u planovima za starije razrede plana motivisanja za svako dete nema nikad, iako je to uzrast kada je motivacija za školu i motivacija za učenje od kritičkog značaja za nastavak školovanja, odnosno za prevenciju odustajanja od njega (Prilog 4., grafikon 2.1.a.6.). Plan doživljaja uspeha za svako dete je još redje prisutno – u proseku svega u 4% planova časova, a pri tom upošte ga nema u specijalnim školama, ni u mladjim ni u starijim odeljenjima (Prilog 4., grafikon 2.1.a.7.). Ako se uzme u obzir da je doživljaj uspeha važan u sklopu motivacije, nedostatak planiranja u ovom smislu je, čini se, veliki propust, pošto se na taj način ne daju dovoljno korisni oslonci ni za samo izvođenje nastave u pogledu ovih dimenzija, i nastavnici su ostavljeni da improvizuju a deca ostavljena zavisna od slučajne inspiracije nastavnika.

### **Podrška razvoju svesti o sebi**

Malo je povoljnija situacija u pogledu planiranja podrške razvoju svesti o sebi, samopouzdanja, samostalnosti. Oko 20% planova časova sadrži za svako ili skoro svako dete plan ove vrste podrške, i to statistički značajno češće na mladjim uzrastima nego u ostalim posmatranim odeljenjima a posebno u

starijim razredima, gde je takva podrška predviđena svega u 8% opserviranih odeljenja (gafikon 2.1.a.8). Bilo bi korisno nekom narednom analizom proveriti da li je ova činjenica posledica toga da su u posebnim programima, koji su važili pre uvođenja IOPa, samostalnost i briga o sebi činili naročito važnu oblast rada nastavnika, te je naglasak na ovom aspektu posledica dobre navike iz prošlosti.

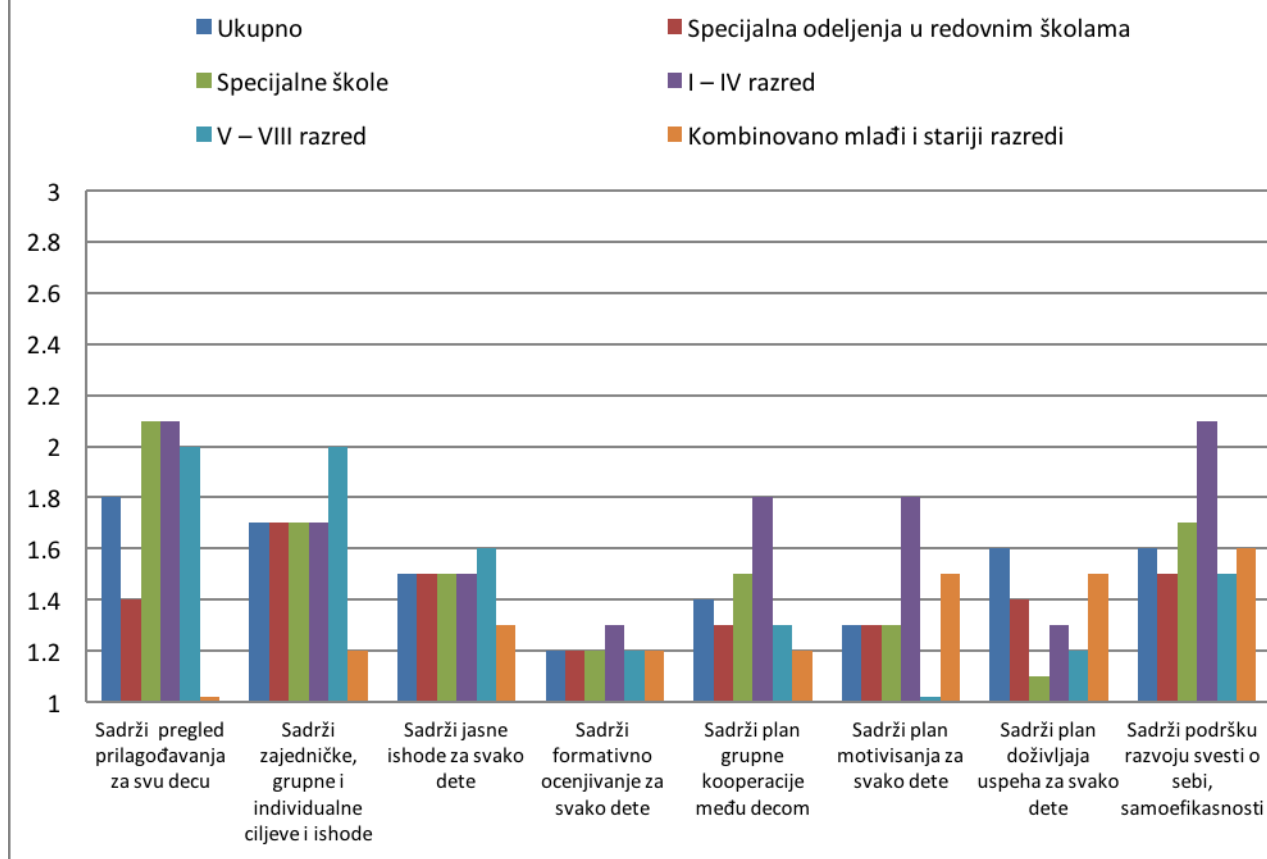


\* Procenat časova u okviru kojih plan časa ne sadrži podršku razvoju svesti o sebi, samoefikasnosti, samostalnosti, ponosa itd. (ocena: nimalo nije tačno) veći je u starijim razredima (78%) nego u mlađim (42%)

### Pregled prosečnih procena

Pregled različitih aspekata planova časova ukazuje na velike nedostatke - po svim procenjenim svojstvima su prosečne vrednosti veoma niske (grafikon 2.1.a.9.). Planiranje formativnog ocenjivanja je srazmerno najmanje prisutno kao i planiranje motivisanja i doživljaja uspeha (AS=1, 2, odnosno 1,3).

Grafikon 2.1.a. 9: Plan časa - Prosečne ocene ocenjivanih elemenata sadržaja na skali od 1 (nije prisutno) do 4 (veoma prisutno).



\* Prosečna ocena planova časova po meri u kojoj sadrže jasan pregled potrebnih prilagođavanja za svu decu je veća u odeljenjima mlađih razreda i odeljenjima starijih razreda nego u kombinovanim odeljenjima

\*\* Prosečna ocena planova časova po meri u kojoj sadrže planove motivisanja za svako dete je veća u kombinovanim odeljenjima i mlađim odeljenjima nego u odeljenjima starijih razreda

\*\*\* Prosečna ocena planova časova po tome u kojoj meri sadrže podršku razvoju svesti o sebi, samoeфикаsnosti, samostalnosti, ponosa itd. je veća u mlađim odeljenjima nego u ostalim posmatranim odeljenjima.

### Zaključak o kvalitetu plana časova

Gornja analiza je pokazala da ispitivane škole ne koriste moćno sredstvo planiranja časa na način koji bi mogao da doprinese kvalitetu specijalnog obrazovanja kroz pametnu upotrebu obazovno najefikasnijih mehanizama kao što su individualizacija, motivisanje, kooperacija, formativno ocenjivanje, itd. Iako je reč o odeljenjima sa veoma malim brojem dece koji nastavu pohađaju na individualizovan način, najčešće kroz IOP, pregledani planovi časova ne uključuju individualne ciljeve i ishode za svako dete, ne predviđaju grupnu kooperaciju, ne sadrže mehanizme motivacije i doživljaja uspeha, niti elaboriraju način i kriterijume formativnog ocenjivanja. Škole i nastavnici imaju ozbiljne teškoće u integrisanju IOP-ova dece u planiranje za razred i konkretan čas, što zbog nedovoljno kvalitetnih IOPa, što zbog nedovoljno razvijenih pedagoških kompetencija. Čini se da su po nekima od nabrojanih karakteristika specijalne škole nešto uspešnije od specijalnih odeljenja redovnih škola, i planovi za mlađe razrede nešto bogatiji od planova za starije i za kombinovana odeljenja, ipak, statistički značajne razlike se pojavljuju samo u vezi sa učestalošću prilagođavanja programa za svako dete, te opšta procena o neefikasnom i nakvalitetnom planiranju važi za sve vrste škola i odeljenja iz uzorka posmatranih škola.

## V. OPSERVACIJE - OCENE POSMATRAČA

Sa ciljem da se stekne neposredan uvid u funkcionisanje škola, validiraju i dopune podaci dobijeni upitnikom i preko analize IOPa, kao i da se osvetle posebno osetljivi aspekti školske i nastavne prakse, terenski istraživači su obavili sistematsku opservaciju 10 škola i 55 časova u tim školama. Prvenstveni focus opservacija se odnosio na nastavu, odnosno na posmatranje časova, ali je tokom boravka istraživača na terenu bilo moguže prikupiti i niz podataka o samoj školi i dati kvalifikovanu procenu različitih aspekata škole i rada u njoj.

### OPSERVACIJE ŠKOLE

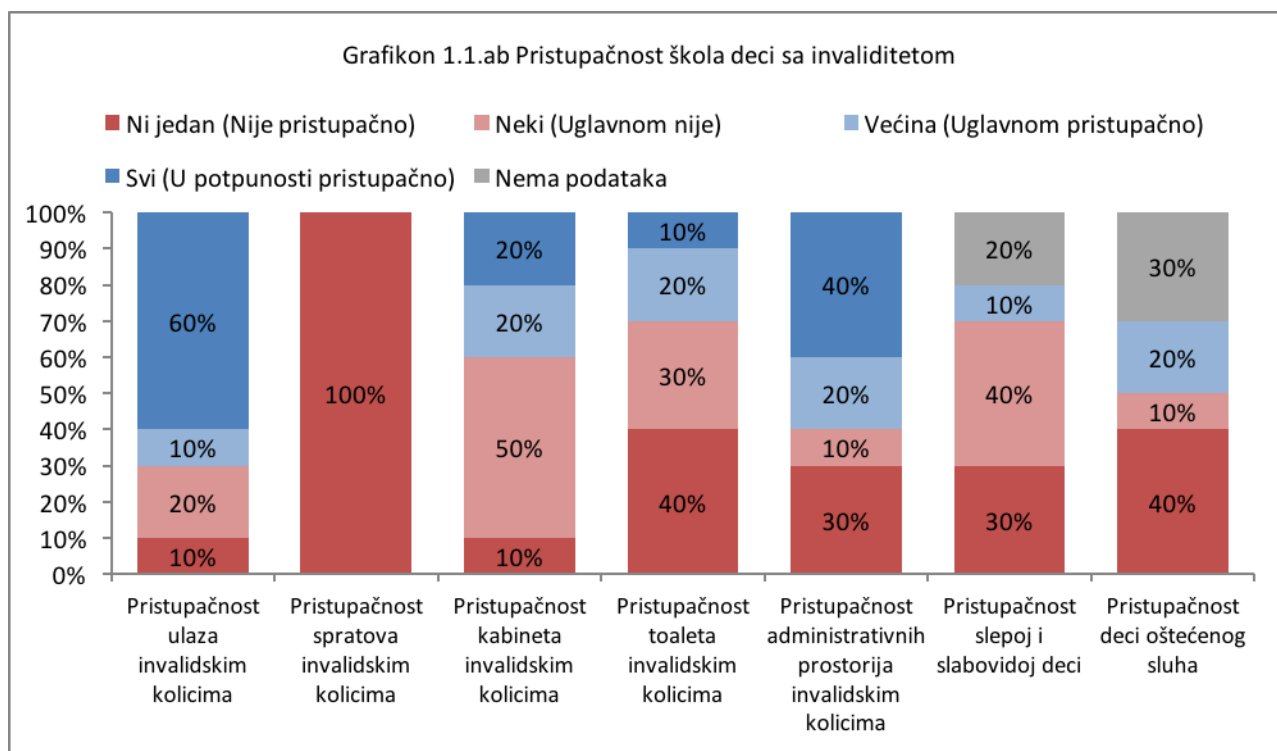
#### GLAVNI NALAZI

##### *Pristupačnost prostora za decu sa invaliditetom*

Fizički prostor škole i njegova pristupačnost po opisu opserversa se razlikuje u zavisnosti od toga da li je reč o specijalnoj školi ili redovnoj školi koja ima specijalna odeljenja i od toga da li se procenjuje pristupačnost kolicima ili pristupačnost za decu sa oštećenjem vida i sluha.

Pristupačnost ulaza specijalnih škola kao i kabineta, administrativnih prostorija i toaleta je za invalidska kolica skoro potpuna ili potpuna u specijalnim školama, dok je u redovnim školama sa specijalnim odeljenjima pristupačnost invalidskim kolicima ograničena samo na neke prostorije unutar nabrojanih kategorija. Najgora situacija je u slučaju oba tipa škola uočena u pogledu pristupačnosti spratova kolicima – spratovi nigde nisu pristupačni. Škole iz uzorka za kvalitativno istraživanje u kojem je obavljeno posmatranje su po ovim pokazateljima znatno bolje nego prosek svih škola koje su odgovarale na upitnik - pristupačnost škola za decu sa otežanim kretanjem je na osnovu podatka iz upitnika svega 33% (prilog 2, 3.1.c.7).

Pristupačnost školskog prostora je za slepu i slabovidu, kao i za decu sa oštećenim sluhom ukupno uzev slabija nego za decu koja koriste kolica – svega jedna specijalna škola je pretežno pristupačna za slepu i slabovidu decu i dve redovne škole za decu sa oštećenim sluhom, dok su sve ostale u potpunosti ili najvećim delom nepristupačne (podatak o ovom aspektu pristupačnosti nije dobijen u kvantitativnom delu istraživanja).



Dalji detalji se mogu naći u Prilogu 4., Grafikonu 1.1.a.1 do 1.1.a.5 i 1.1.b1 do 1.1.b.2.

### **Adekvatnost zgrade i prostora i korespondencija upitnika i opservacije**

I u pogledu adekvatnosti školskog okruženja su specijalne škole procenjene nešto bolje od redovnih škola sa specijalnim odeljenjima. Po opštem izgledu i usmerenosti na dete, čistoći i bezbednosti, adekvatnosti nameštaja i opreme najveći broj škola oba tipa su procenjene pozitivno, ali u većem procentu su najpozitivnije ocenjene specijalne škole. Izuzetak čini adekvatnost dvorišta – po ovom pitanju redovne škole su procenjene bolje od specijalnih, po proceni opserversa samo dve od 5 posećenih specijalnih škola su imale adekvatno dvorište. U prilogu 4., Grafikonu 1.1.c.1 do 1.1.c.6, dati su dalji detalji

Opserveri su uočili punu korespondenciju između upitničkog izveštaja škola i onoga što se putem posete moglo sagledati u pogledu opremljenosti asistivnim tehnologijama kao i pretežnu korespondenciju u pogledu opisa i procene kabineta u upitniku i putem opservacije. U pogledu izdvojenosti specijalnih odeljenja od redovnih u jednoj od pet opserviranih škola nije nadjena dovoljna korespondencija sa podacima koje je škola dala u upitniku. U prilogu 4., Grafikonu 1.1.d.1 do 1.1.d.3, dati su dalji detalji

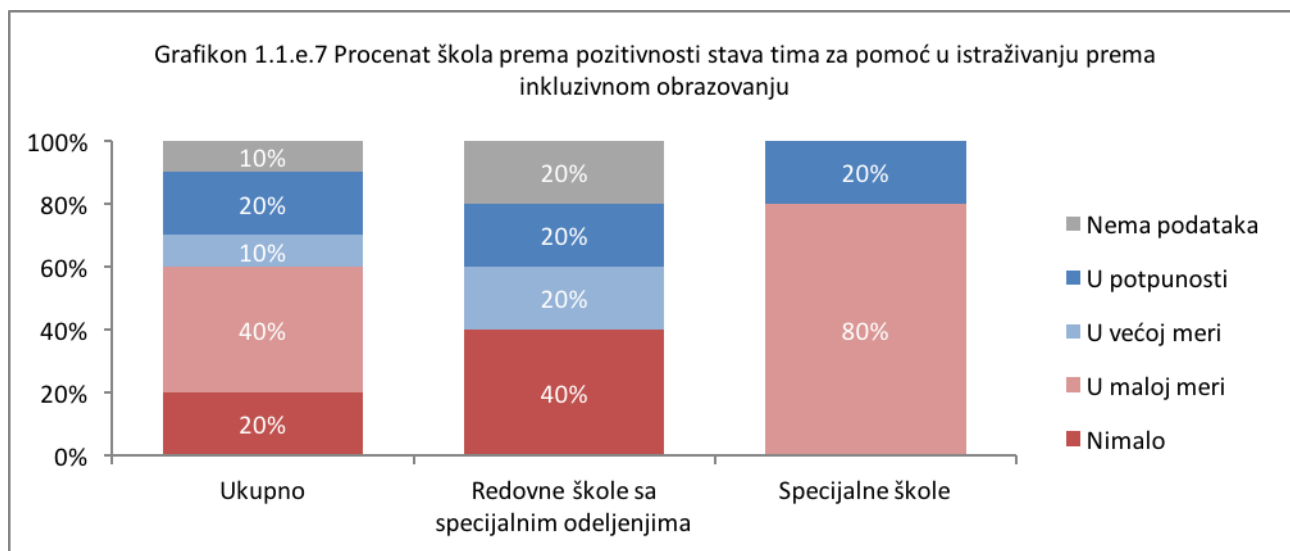
### **Rukovođenje školom**

Opserveri su tokom posete školi imali prilike da u svim školama sem u jednoj sretnu i direktora/ku u toku obavljanja svojih svakodnevni aktivnosti, i ocenili su ga/je kao kompetentnog sagovornika na temu kvaliteta obrazovanja u školi, kao nekog ko pozitivno komunicira sa saradnicima. Opserveri su u nekim školama imali prilike i da posmatraju direktora/ku u kontaktu sa učenicima (u 5 škola) i u kontaktu sa roditeljima (u svega 3 škole), opserversi su u svim ovim slučajevima procenili način komunikacije veoma pozitivno (Prilog 4., grafikonu 1.1.e.1 – 1.1.e.4).

Opserveri su takodje bili u kontaktu sa timom zaduženim od strane škole da pomogne u obavljanju istraživanja i koordiniše sve aktivnosti koje su bitne za obavljanje istraživanja. Procena kvaliteta pomoći koji je ovaj tim pružio istraživačima kao i kompetentnost tima varirao je od škole do škole i od tipa škole. Dok je u specijalnim školama ovaj tim funkcionisao dobro i kompetentno skoro bez izuzetaka (samo je u jednoj školi

procenjena kompetentnost tima nešto manja od potpune), u redovnim školama sa specijalnim odeljenjima je situacija drugačija. U jednoj školi tim nije bio prisutan, u drugoj nije pomagao, a u trećoj mu je kompetentnost procenjena kao nepotpuna (Prilog 4., grafikon 1.1.e.5 i 1.1.e.6).

Veoma su zanimljivi podaci dobijeni od opservera o stavu tima prema inkluzivnom obrazovanju. Istraživači su svoju procenu zasnivali na neformalnoj komunikaciji sa timom za pomoć u istraživanju i nije isključeno da su se i sami istraživači međusobno razlikovali u načinu na koji su dali svoju procenu stava tima, no ipak, dobijena slika pokazuje prevagu negativnog stava prema inkluzivnom obrazovanju u školama – samo u jednoj redovnoj i u jednoj specijalnoj školi su istraživači naišli na potpuno pozitivan stav, dok je u preostale 4 specijalne škole stav tima, prema oceni opservera, u maloj meri pozitivan, odnosno pretežno negativan, a u dve redovne škole stav tima prema inkluzivnom obrazovanju nimalo nije pozitivan, tj. izričito je negativan (grafikon 1.1.e.7). Pitanje stava pre svega nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju je važno pitanje, pošto negativan ili pozitivan stav boji, facilitira ili koči inkluzivnu praksu, otud je ovaj usputno prikupljen podatak veoma indikativan. Kvantitativnom metodologijom nismo u ovom istraživanju zahvatili podatke o stavovima, međutim deo kvalitativnog istraživanja koje je usmereno na intervju e i fokus grupe sa neposrednim akterima u sistemu obrazovanja će se detaljnije baviti ovom temom.

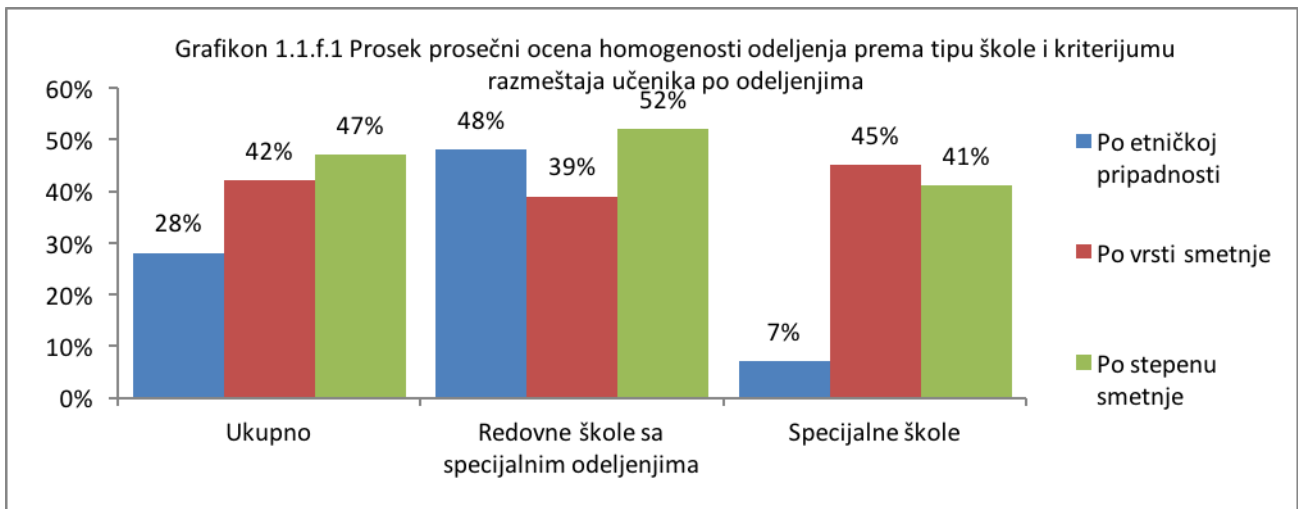


### **Posmatranje učenika van nastave**

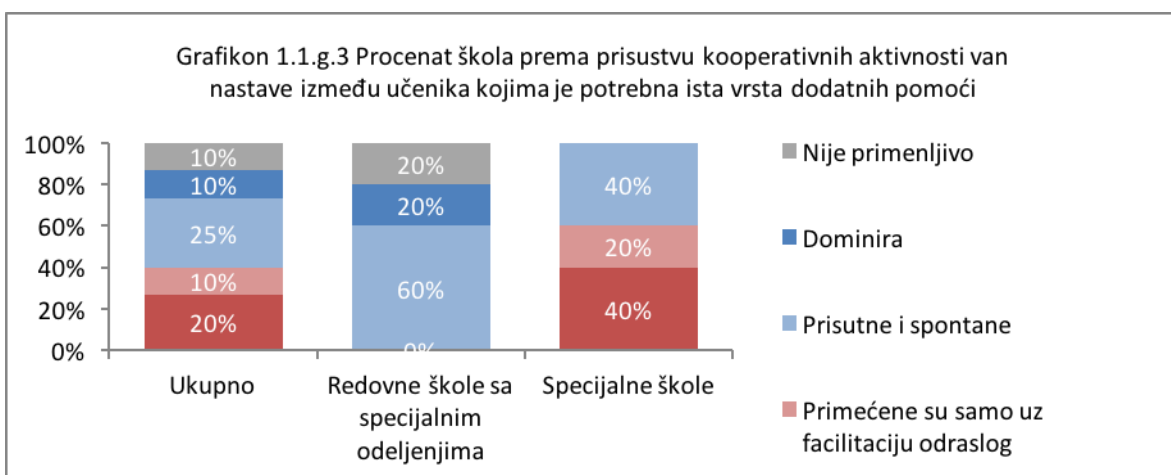
Tokom 2-3 dana boravka u školi, kako tokom poseta većem broju odeljenja, tako i posmatranjem tokom odmora, na pauzi, u situacijama na hodnicima, u trpezariji, dvorištu itd. opserveri su imali priliku da primete način organizacije i grupisanja dece po odeljenjima, njihovu medjusobnu komunikaciju, kao i eventualnu facilitativnu ulogu nastavnika i drugih odraslih izmedju dece. (Grafikoni 1.1.f1, 1.1.g.1 do 1.1.g6, 1.1.h1 do 1.1.g6 i 1.1.h1 do 1.1.h3)

Ukupno uzev, grupisanje dece po odeljenjima, kao što škole navode i u upitniku, je najčešće po stepenu smetnje, zatim po vrsti smetnje, a tek na poslednjem mestu po etničkoj pripadnosti, što u ovom slučaju podrazumeva segregaciju romske dece u posebna odeljenja. Međutim, ako se uzme u obzir i vrsta škole, upadljivo je da su specijalna odeljenja redovnih škola često formirana kao pretežno romska odeljenja (učestalost etničkog principa grupisanja je tu skoro isto toliko prisutno kao i grupisanja po težini smetnje), dok je etničko grupisanje kao princip organizovanja odeljenja u specijalnim školama zanemarljivo retko (grafikon 1.1.f.1). Pritom, treba imati na umu da je struktura dece različita u ove dva tipa specijalnog obrazovanja: u specijalnim odeljenjima redovnih škola ima 35% roma, a u specijalnim školama mnogo manje, od 14% do 18%.

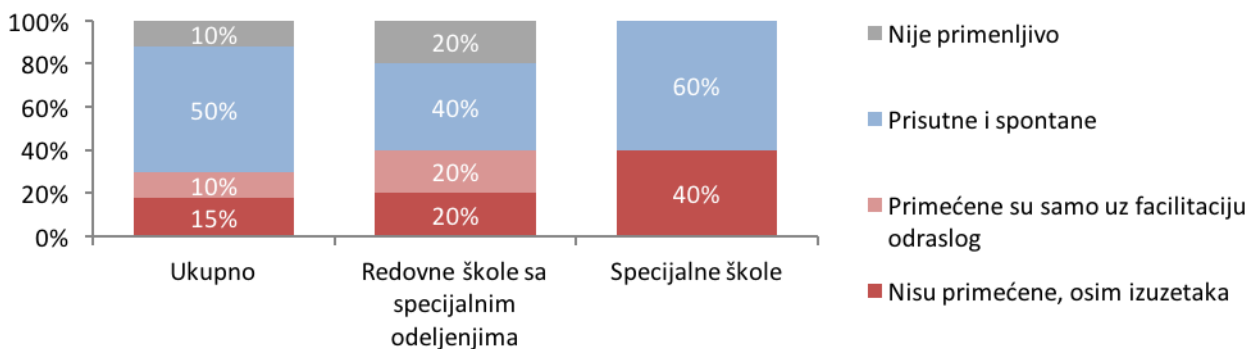




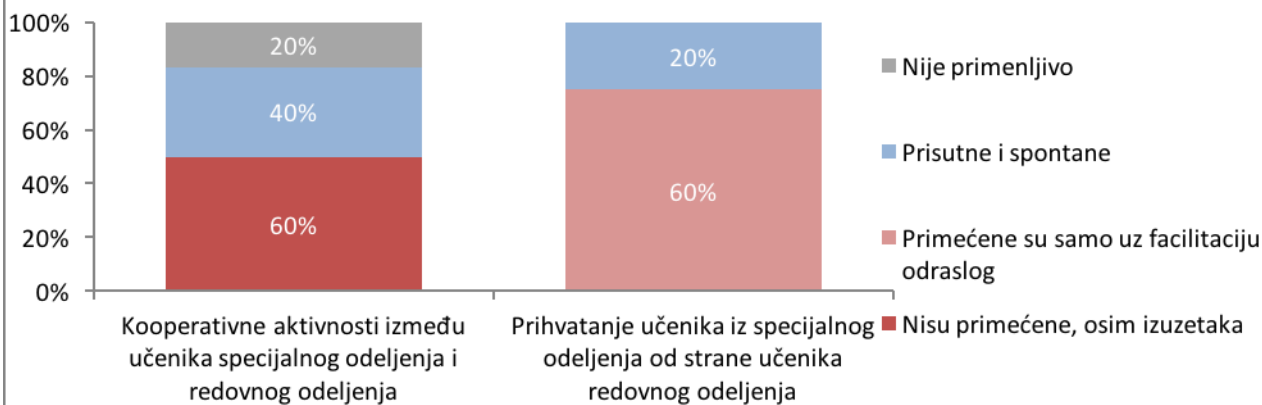
Vannastavne kooperativne aktivnosti medju decom, po uvidu opservera, nešto češće su primećene medju decom u redovnim školama sa specijalim odeljenjem, gde se najčešće dešavaju unutar iste grupe, odnosno odeljenja kao i medju decom kojoj je potrebna ista vrsta podrške (grafici 1.1.g.3). Različiti oblici kooperacije dece su mnogo redje primećeni u specijalnim školama, u 3 od 5 škola je kooperacija izuzetno retka čak i među decom iz iste grupe ili sa istom vrstom teškoće, a ni u ostale dve kooperacija nije dominantna aktivnost medju decom. Iako se na osnovu izveštaja škola u upitniku mogao steći utisak da postoji puno vannastavnih aktivnosti i situacija saradnje medju različitim učenicima, kao i medju decom iz specijalnih i redovnih odeljenja (u 40-70% škola, u zavisnosti od vrste zajedničkih aktivnosti), posmatrači nisu mogli u potpunosti da potvrde takav utisak. Kooperativne aktivnosti medju decom kojoj je potrebna različita vrsta pomoći (odnosno, u redovnim školama medju decom iz specijalnih odeljenja i decom iz redovnih odeljenja) retko su primećena u 4 od 9 škola u kojima su opserveri bili u mogućnosti da prisustvuju takvim situacijama, a ni u jednoj od opserviranih škola to nisu dominantne aktivnosti u vreme van nastave koje deca provode u školi (grafik 1.1.g.4). U 3 od 5 redovnih škola nije primećena ni jedna situacija saradnje medju decom iz specijalnih i redovnih odeljenja (grafik 1.1.g.7), a prihvatanje dece iz specijalnih odeljenja od strane dece iz redovnih samo u jednoj školi teče spontano, u ostalima samo uz facilitaciju odraslog.



Grafikon 1.1.g.4 Procenat škola prema prisustvu kooperativnih aktivnosti van nastave između učenika kojima je potrebna različita vrsta dodatnih pomoći

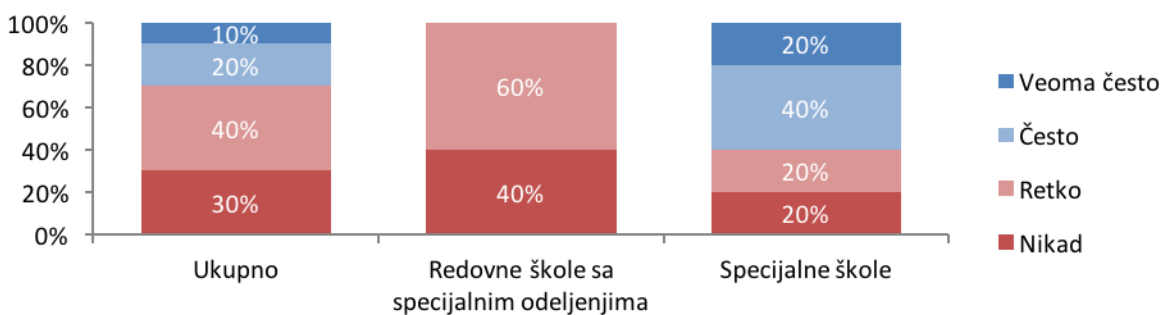


Grafikon 1.1.g.7 Procenat redovnih škola prema odnosu učenika iz redovnih odeljenja i učenika iz specijalnih odeljenja

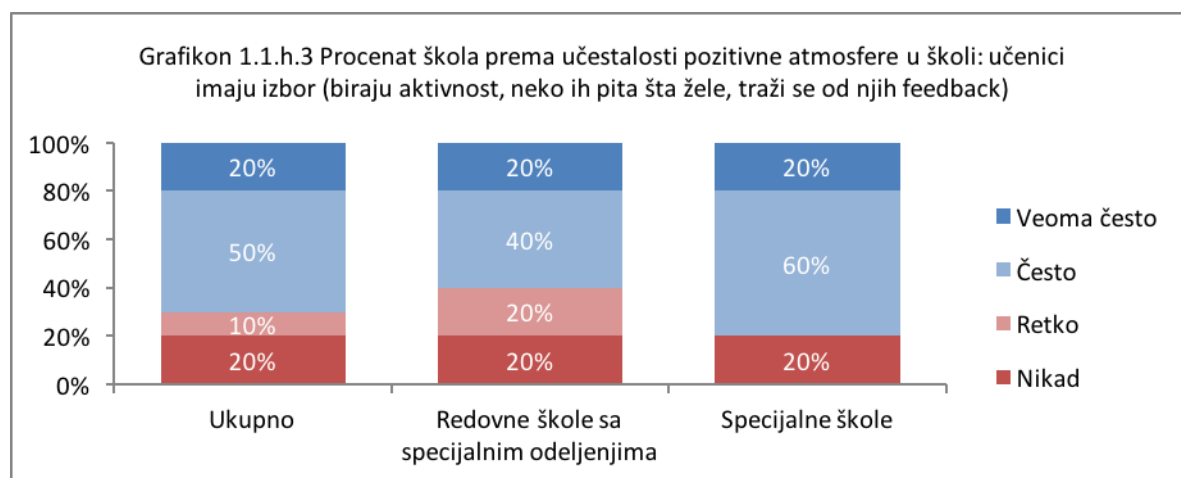
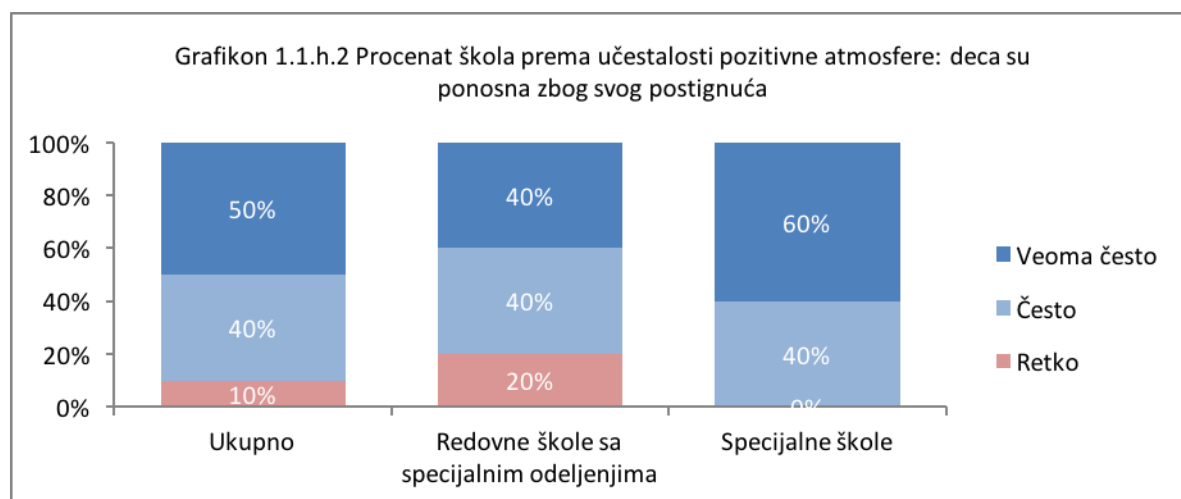


Da ni školsko osoblje nije usmereno na podržavanje saradnje među decom van časova pokazuje podatak da je facilitativna uloga odraslih u kooperativnim aktivnostima dece izvan časova primećena samo u 3 specijalne škole (od toga samo u jednoj često), dok u svim ostalim školama, uključujući i sve redovne škole sa specijalnim odeljenjima, odrasli su retko ili nikad primećeni u ulozi pomagača saradnje medju decom (grafik 1.1.g.5) – doduše u tim retkim prilikama njihova uloga je ocenjena kao pretežno efikasna (Prilog 4., grafik 1.1.g.6).

Grafikon 1.1.g.5 Procenat škola prema učestalosti kojom odrasli facilitiraju kooperativne aktivnosti



Opšta klima u svim školama ocenjena je veoma pozitivno na osnovu opšteg utiska opservera o zadovoljstvu dece – u svim posmatranim specijalnim školama i u 80% redovnih škola je veoma često vidljivo zadovoljstvo dece (Prilog 4., grafikon 1.1.h.1). Primećeni su i znaci toga da se deca osećaju ponosno zbog svog postignuća - nešto više i češće u specijalnim školama nego u redovnim sa specijalnim odeljenjem (grafikon 1.1.h.2). Međutim, procena opservera o participaciji dece u izboru aktivnosti i davanju fidbeka je manje pozitivna – u 2 škole takve situacije nisu primećene, a samo u 2 škole su opserveri često primetili da su deca imala izbor i pitana su za fidbek (grafikon 1.1.h.3). Podsetimo se, podaci iz upitnika takodje govore o ograničenoj i pretežno formalnoj participaciji učenika u telima škole.



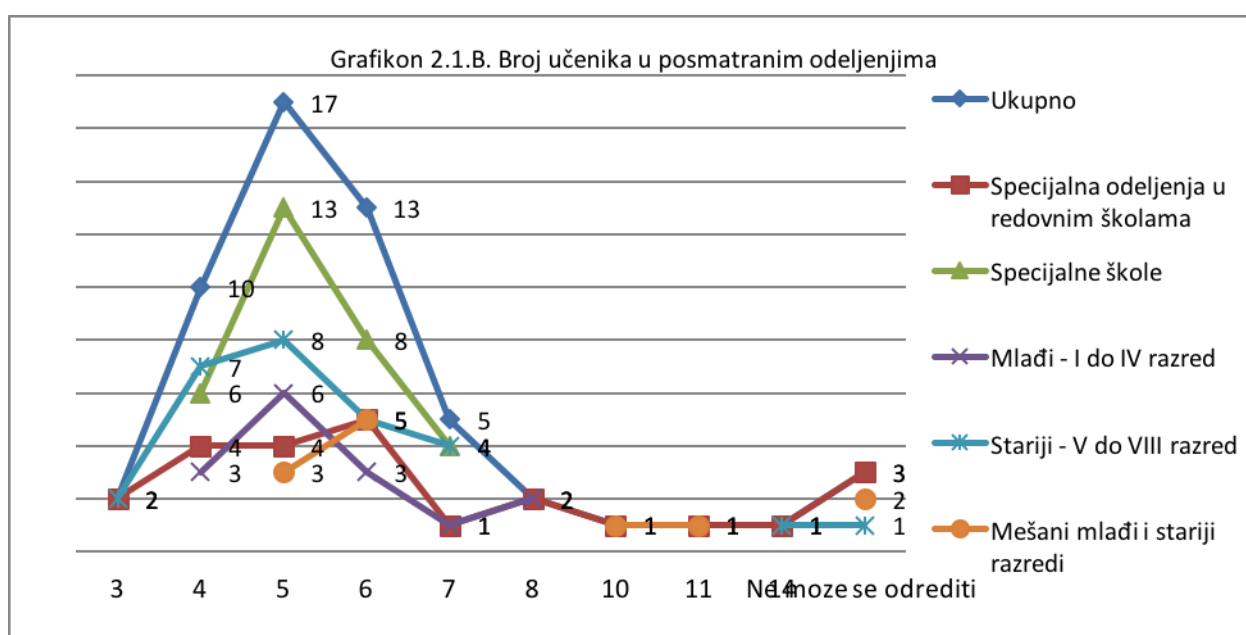
## OPSERVACIJE ČASA

### OSNOVNE KARAKTERISTIKE POSMATRANIH ČASOVA I UČENIKA U ODELJENJU

Posmatrano je ukupno 55 časova, u 55 odeljenja, 31 u specijalnim školama a 24 u redovnim. Veći je broj časova posmatrano u odeljenjima od 5. do 8. razreda (50,9%) nego u odeljenjima od 1. do 4. razreda (27,3%) i u mešanim odeljenjima (21,8%) (Prilog 4, tabela 2.1.A).

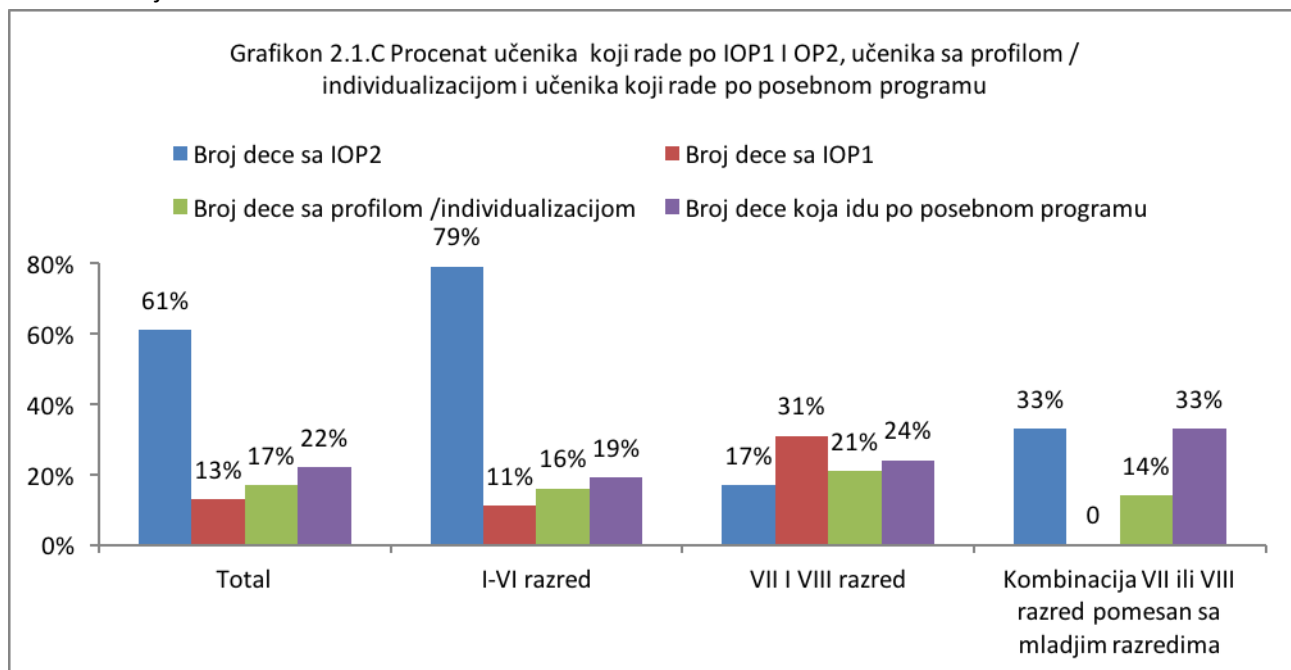
Posmatranjem su obuhvaćeni časovi iz široke lepeza od 15 predmeta, a među njima bili su nešto učestaliji predmeti sa većim fondom časova – matematika (20%) i srpski jezik (18%). (Prilog 4, tabela 2.1.E)

Ukupan broj učenika u posmatranim odeljenjima bio je 295 a odeljenja su najčešće imala 4, 5 ili 6 učenika, što korespondira sa opštom slikom strukture odeljenja dobijenom i upitnikom.



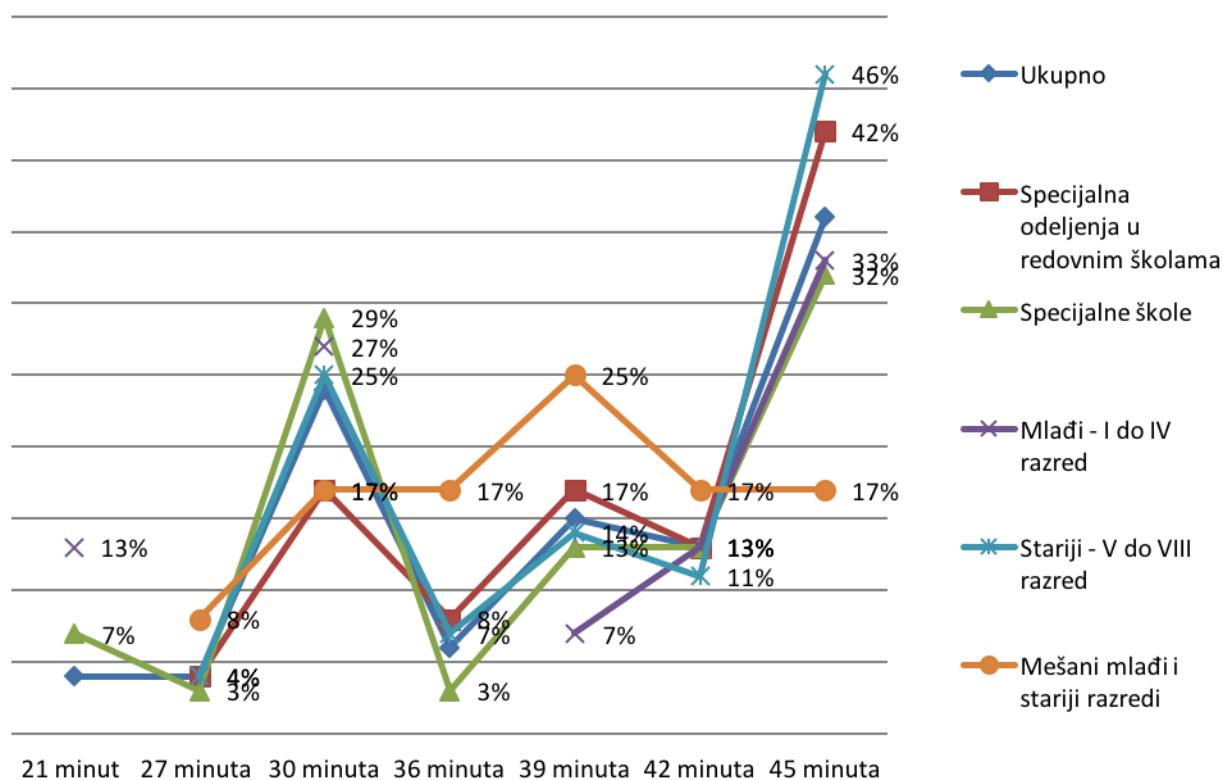
Prikupljeni podaci o programu po kojem se učenici obrazuju u posmatranim odeljenjima govore o tome da je po rasprostranjenosti različitih vrsta IOPa uzorak učenika iz 10 škola i 55 odeljenja veoma slična uzorku kvantitativnog istraživanja: većina učenika radi po IOPu 2 (61%), i to prvenstveno u razredima od 1. do 6. (79% njih) a mnogo manje njih u 7. i 8.razredu (17%). I u ovom manjem uzorku je obrazovanje po IOP1 ređe navodjeno (13% dece), i to češće u 7. 8. razredu (33%) nego u odeljenjima mlađih učenika (11%). Ova analiza je međutim ukazala na još jedan rasprostranjen oblik obrazovanja - obrazovanje po posebnom prilagodjenom programu. Ovaj oblik rada je zapravo zakonski moguć (u vreme ispitivanja, dakle u jesen 2015) samo u 7.i 8. razredu osnovne škole, ali u posmatranim odeljenjima se ova odredba ne poštuje dosledno: 19% učenika od 1 do 6 razreda se obrazuju po posebnim programima, i procenat dece u starijim razredima (7. i 8., odnosno u kojima bi se obrazovanje po posebnom programu i očekivalo) je približan, 24%. Rasprostranjenost korišćenja posebnog programa kod dece upisane posle 2009 bi svakako morala da se proveri na širem uzorku škola, pošto kvantitativna analiza korišćena u ovoj studiji nije obuhvatila ovu informaciju, ona je identifikovana na uzorku od samo 10 škola. Međutim, uzevši u obzir osim gore navedenog podatka i činjenicu da se ne obrazuju svi učenici u specijalnim školama i specijalnim odeljenjima redovnih škola po IOPu, već samo 62% njih (Prilog 2, tabela 9.1.a) i manjkivosti utvrđenih analizom IOPa (od nedostajućih formulara preko neuključenosti tima do niskog kvaliteta IOPa), moguće je da specijalne

škole i specijalna odeljenja redovnih škola imaju izvesne nedostatke i na nivou neophodnih dokumenata i administracije.



Posmatranje časova omogućilo je tačan uvid i u stvarno trajanje časova. Pokazalo se da umesto očekivana dva tipa časa od 45 i od 30 minuta, na šta su ukazivali podaci iz upitnika, u posmatranim školama se časovi po trajanju distribuiraju u sve vrednosti između 21 minuta i 45 minuta. Najčešću kategoriju čine časovi od 45 minuta (36%), pa 30 minuta (24%) ali su učestali i časovi od 39 (15%) i 42 minuta (13%), dok su ostale vrednosti prisutne u nekoliko procenata posmatranih časova. Analizom nije uočen jasan princip po kojem se trajanje časova određuje. U specijalnim odeljenjima redovnih škola dominiraju časovi od 45 minuta (42%) ali se skoro podjednako učestalo nalaze i oni od 42,39,30 minuta. U specijalnim školama su pak skoro u istom procentu prisutni časovi od 45 minuta (32%) i oni od 30 minuta (29%), ali su prisutne i sve ostale moguće dužine časova. Slična raspodela trajanja časova je uočena i u mlađim razredima, kod starijih učenika su nešto učestaliji duži časovi (46% traje 45 minuta), dok je distribucija trajanja časova u kombinovanim odeljenjima veoma neobična – svi tipovi dužine časova između 27 i 45 minuta su sa skoro podjednakom učestalošću prisutni (Grafikon 2.1.B). Razlike između podataka saopštenih od strane škola kroz upitnik i informacija prikupljenih neposrednim uvidom svakako bacaju izvesnu senku u punu verodostojnost podataka dobijenih upitnikom, ali ovolike razlike u pogledu organizacije nastave iziskuju dalju proveru načina odlučivanja škola i nastavnika u pogledu dužine časova.

Garfikon 2.1.D: Procenat posmatranih časova sa različitom dužinom trajanja časova

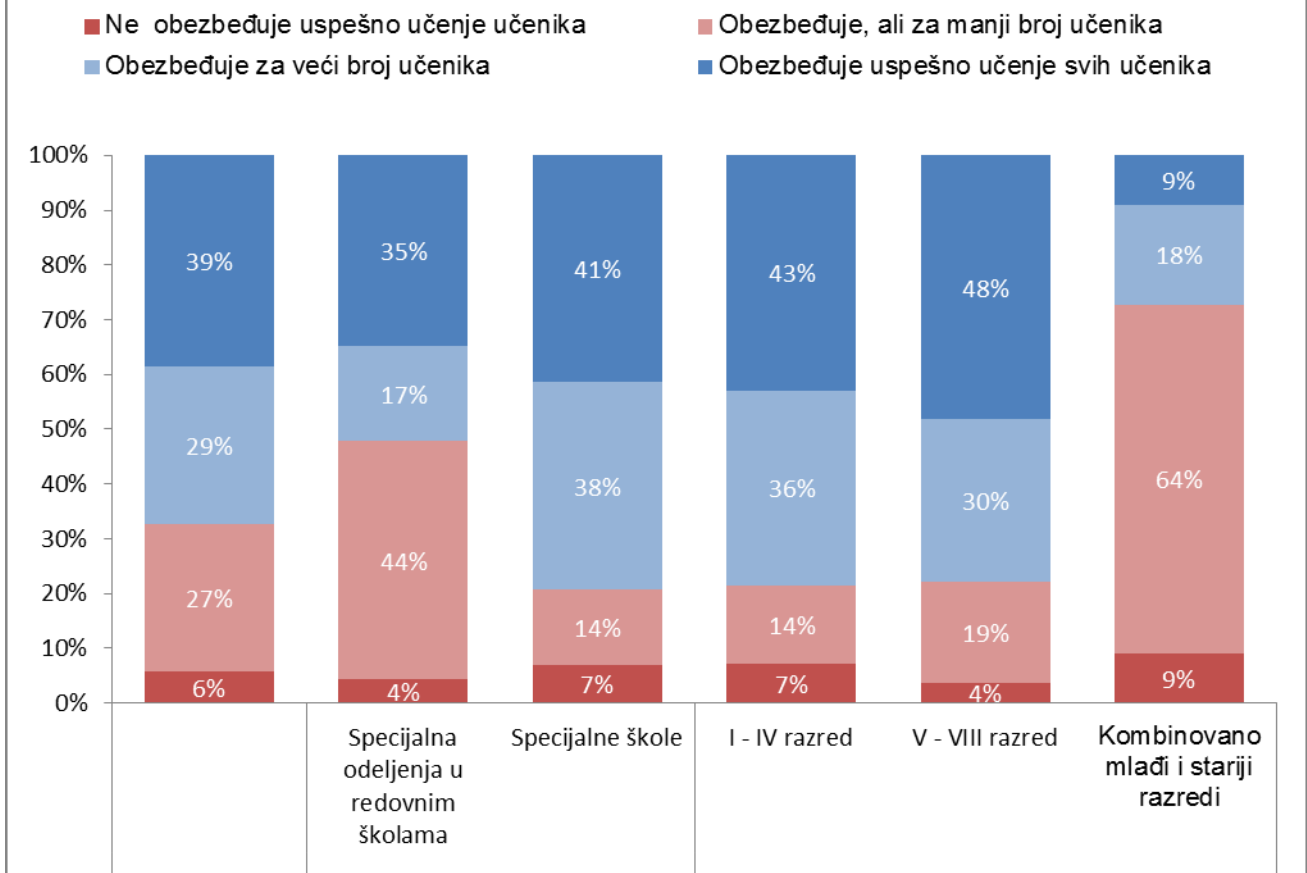


## OBRAZOVNA PODSTICAJNOST ČASOVA

Način na koji posmatrani časovi mogu podsticajno uticati na učenike u užem, kognitivnom i obrazovnom smislu procenjen je kroz više dimenzija. Oslonac za izbor dimenzija nije proistekao iz karakteristika i ciljeva različitih predmeta, odnosno obrazovnih sadržaja, umesto toga, procenjivana je didaktičko-metodička obrada časa i njegova stimulativnost sagledana iz šireg pedagoško-psihološkog okvira.

Globalna procena časova u pogledu obezbeđivanja uspešnog učenja je relativno pozitivna (grafikon 2.2.a.9) – skoro 40% časova je procenjeno da obezbeđuje uspešno učenje svih i još skoro 30% većeg broja učenika unutar odeljenja. Ova slika je statistički značajno negativnija u specijalnim odeljenjima redovnih škola nego u specijalnim školama kao i u kombinovanim odeljenjima u odnosu na odeljenja u kojima mlađi ili stariji učenici nisu uzrasno mešani. Posmatrano po ukupnom broju učenika za koje je na času bilo obezbeđeno uspešno učenje (za veći broj učenika + za sve učenike), procenat časova na kojima je bilo obezbeđeno uspešno učenje je veći u specijalnim školama (79%) nego u specijalnim odeljenjima (52%), i u mlađim (79%) i starijim (78%) razredima nego u kombinovanim razredima (27%).

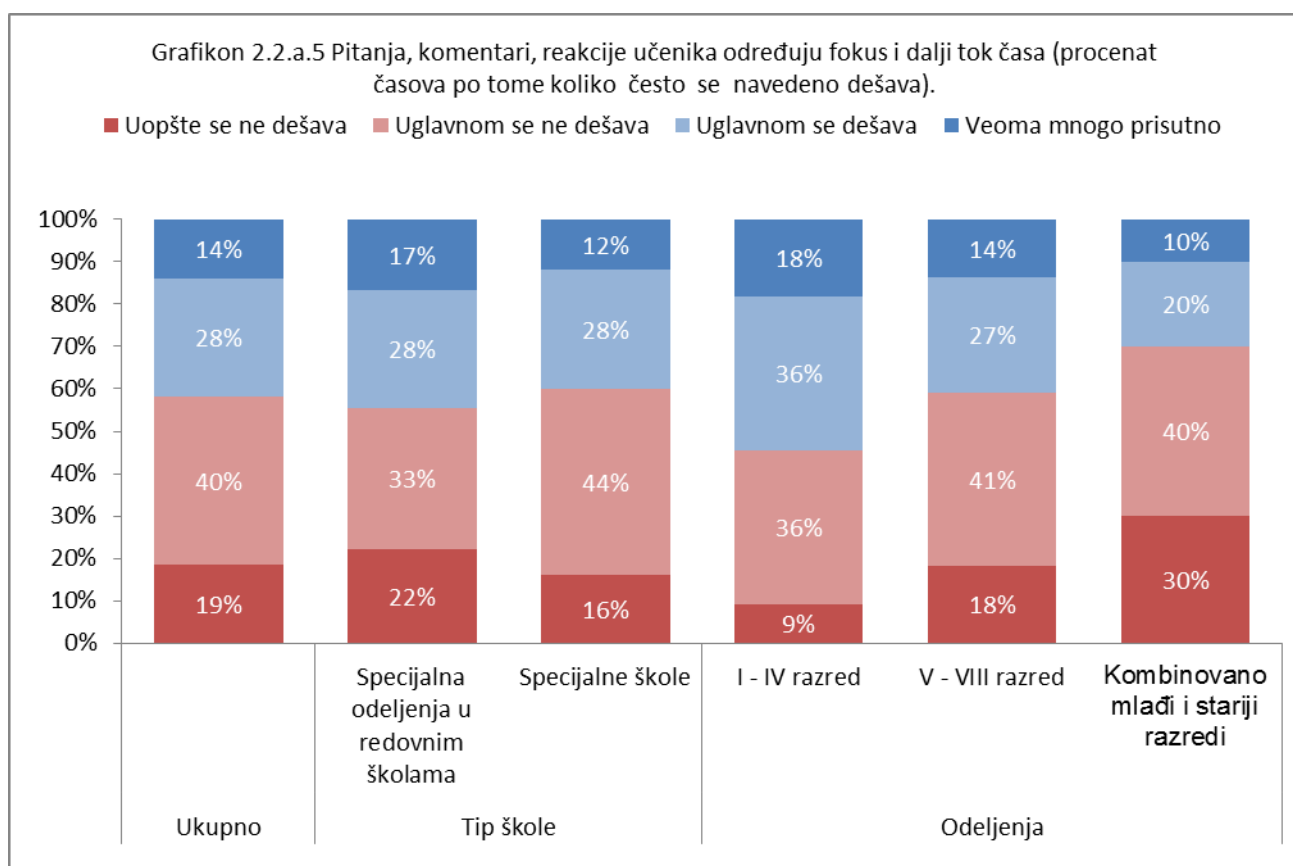
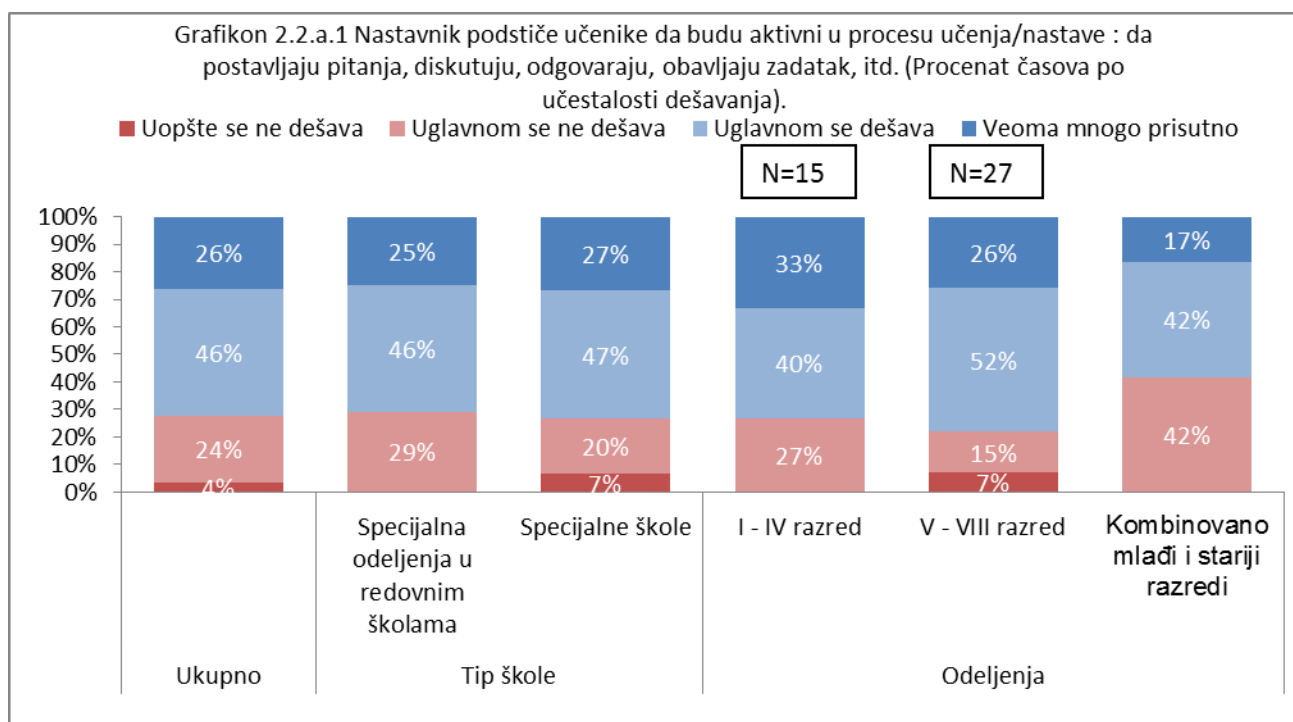
Grafikon 2.2.a.9 Čas je organizovan tako da obezbeđuje uspešno učenje učenika (procenat časova po tome za koji broj učenika važi navedeno).



Nešto detaljniju sliku pruža procena učestalosti aktivnosti dece i posledica tih aktivnosti, stimulativnosti zadataka koje dobiju, podsticanje transfera na realne životne situacije, kao i način pružanja povratnih informacija i davanje vremena deci za mišljenje.

#### Aktivnost dece

Na više od 70% svih posmatranih časova je vidljivo prisutno podsticanje dece od strane nastavnika da budu aktivni u procesu učenja. Međutim, ovo se nešto ređe dešava u više od 40% kombinovanih odeljenja, a u malom broju odeljenja (pretežno u specijalnim školama i u starijim razredima) opserveri nisu registrovali nikakvo podsticanje od strane nastavnika (grafikon 2.2.a.1.). Učenici su veoma aktivni ili uglavnom aktivni na velikoj većini posmatranih časova (više od 80%, Prilog 4., grafikon 2.2.a.4), u svim tipovima odeljenja. Aktivnost učenika je nešto manja u kombinovanim odeljenjima. Međutim, visok stepen aktivnosti učenika, odnosno njihova pitanja, komentari, reakcije, ipak samo u maloj meri, samo u 10-18% posmatranih odeljenja, određuju dalji tok časa, dok se u najvećem procentu odeljenja to ne dešava (grafikon 2.2.a.5.), podatak koji se slaže sa već uočenom slabom i formalnom participacijom učenika u odlučivanju. Aktivnost, odnosno komentari dece u oko jedne trećine posmatranih časova ne postanu ni tema zajedničke akcije učenika, u oko 30-40% odeljenja učenici ne slušaju/prate to što drugi učenici kažu/rade, a u mladim razredima i u kombinovanim odeljenjima taj procenat je mnogo veći, i dostiže više od pola posmatranih časova (Prilog 4, grafikon 2.2.a.6.).



Podsticanje transfera, kvalitet zadatka, povratna informacija i vreme za mišljenje

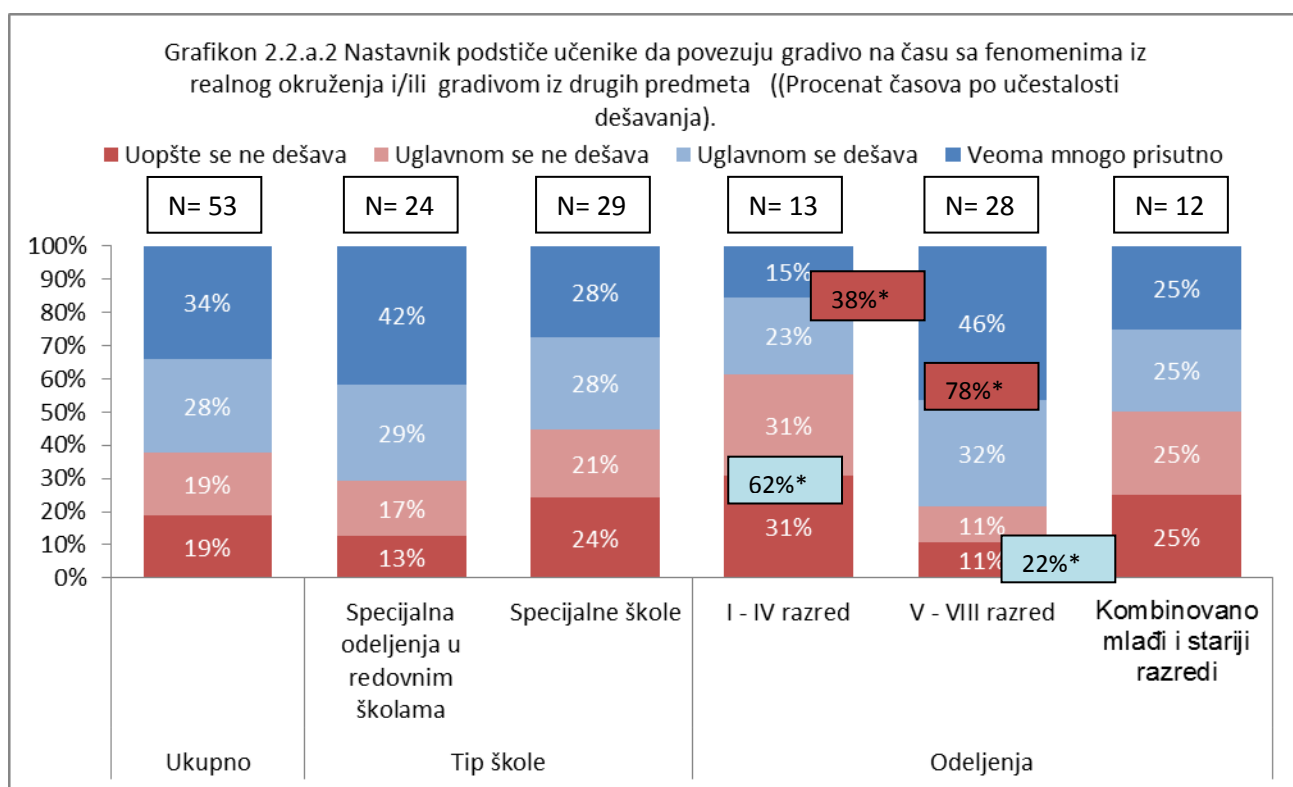
Podsticanje povezivanja gradiva sa pojavama iz realnog okruženja ili sa gradivom iz drugih predmeta zabeleženo je u nadpolovičnoj većini časova (grafikon 2.2.a.2) izuzev u odeljenjima mlađih razreda, gde je ovo povezivanje u dve trećine posmatranih časova izostalo. S druge strane, podsticanje transfera jeste česta



aktivnost u starijim razredima, gde je zabeleženo u 78% časova, dok ga u 11% časova uopšte nije bilo. Razlika između mlađih i starijih razreda je u ovom pogledu statistički značajna ( $p < 0.05$ ) (grafikon 2.2.a.2)

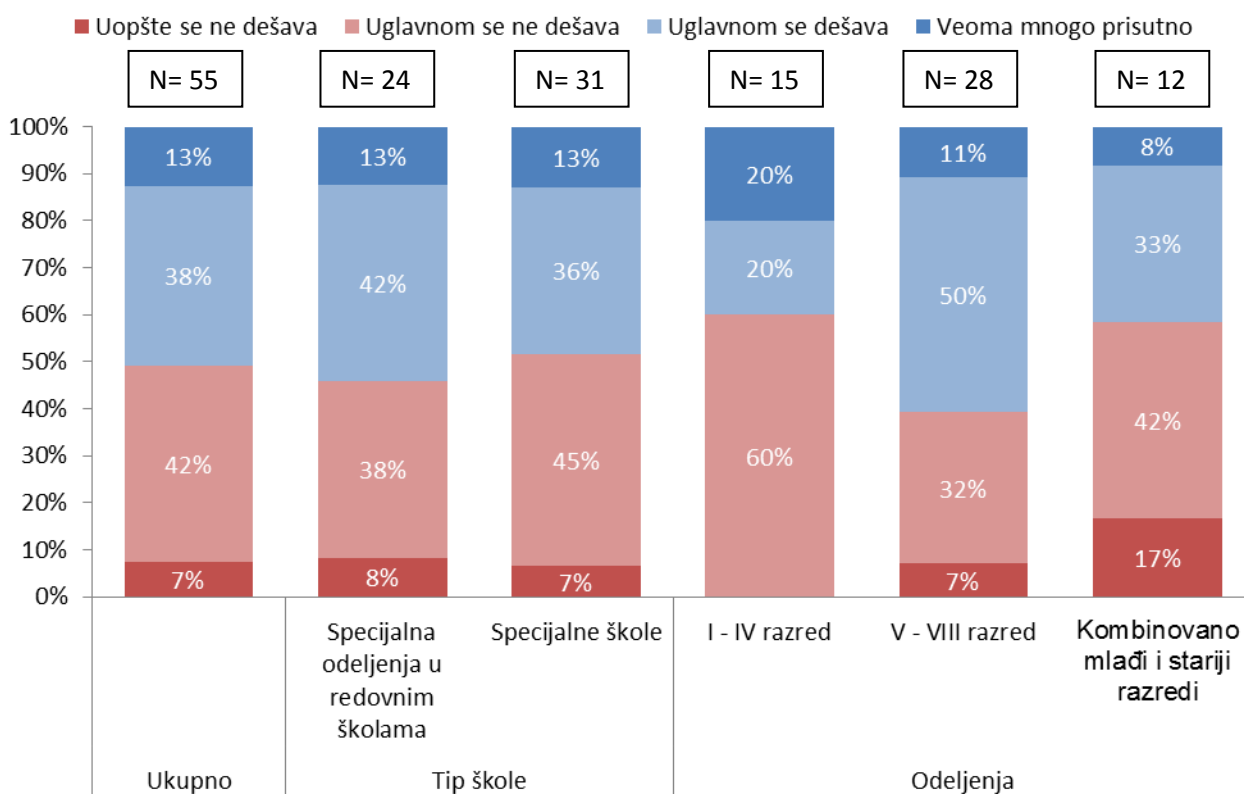
Posmatrani časovi se po proceni stimulativnosti zadataka raspoređuju skoro po normalnoj krivi, u 51% časova su zadaci stimulativni za decu, u 49% nisu, s tim da 13%, odnosno 7% časova su veoma izraženo pozitivni odnosno negativni u ovom pogledu. Od ove slike odstupaju samo časovi u odeljenima mlađih razreda, gde je nešto više, odnosno 60% časova koji ne sadrže stimulativne zadatke (grafikon 2.2.a.3).

Pružanje česte povratne informacije spada, čini se, u uobičajen repertoar nastavnika na većini posmatranih časova, odnosno u 69% njih (grafikon 2.2.a.7). Povratne informacije nastavnika su od ovog nešto češće prisutne u starijim razredima (78% časova), a nešto ređe u kombinovanim odeljenjima (40%). Ipak, ostaje zabrinjavajuća činjenica da je oko jedne četvrtine posmatranih časova, a u pojedinim kategorijama odeljenja i više, bez jasnih i učestalih povratnih informacija od strane nastavnika. Takodje, iako su posmatrači u većini časova, odnosno 64% časova registrovali da nastavnik ostavlja deci vremena za razmišljanje, u 36% časova, a kod starijih razreda čak u 46% veoma primetno (grafikon 2.2.a.8), ipak, ostaje pitanje pedagoške efikasnosti svih onih časova u kojima neophodno vreme za mišljenje nije obezbeđeno deci - a takvih časova ima nešto više od 30%.

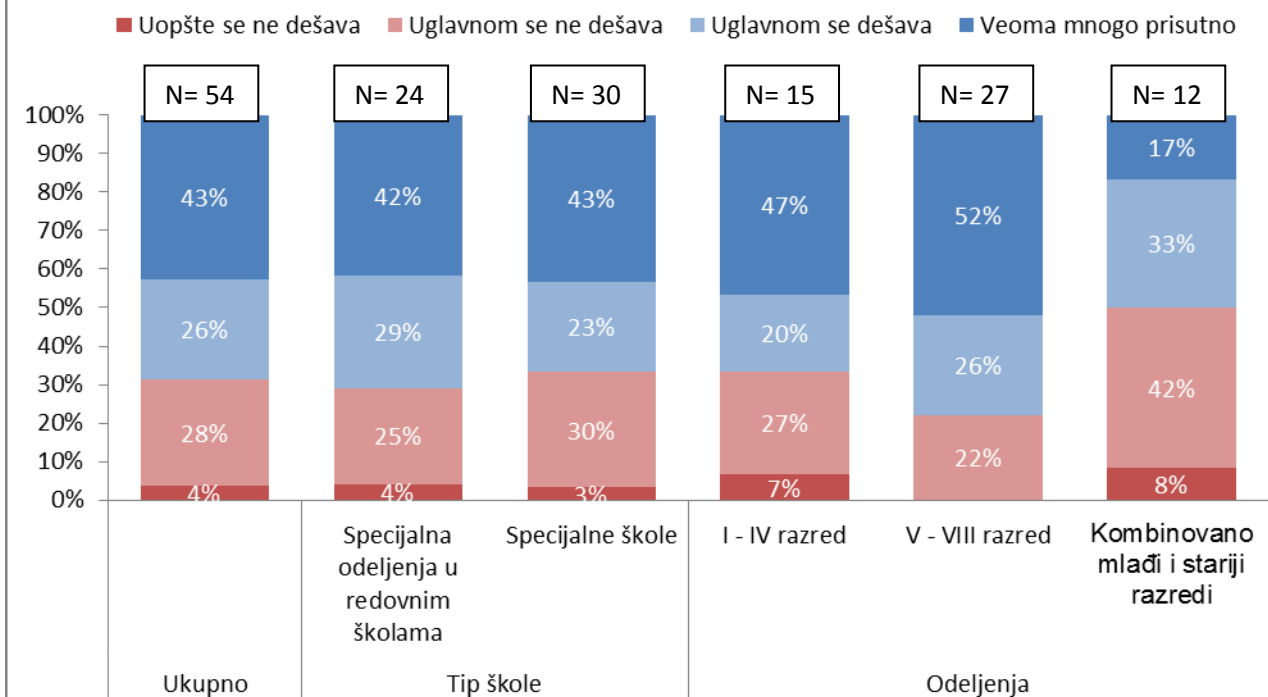


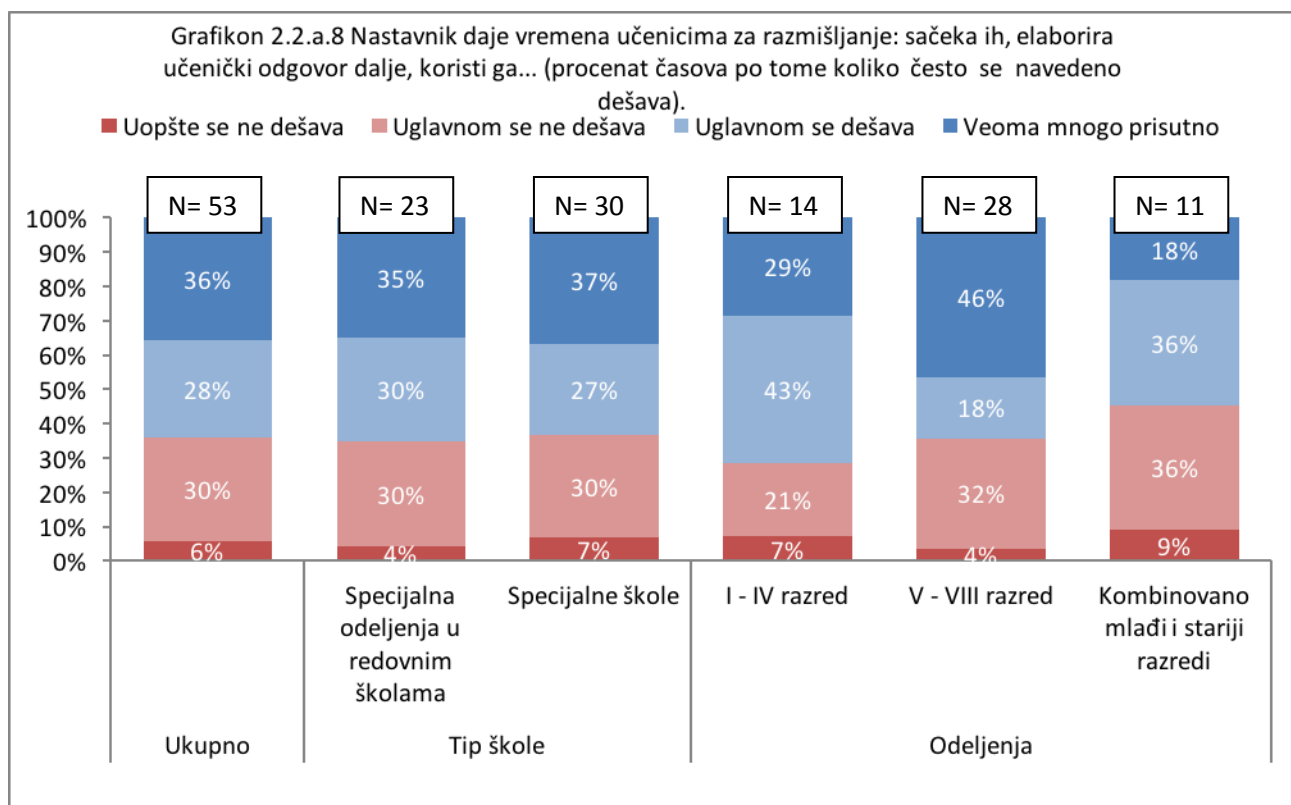
\* Posmatrano po ukupnom prisustvu (uglavnom se dešava + mnogo se dešava), procenat časova na kojima nastavnik podstiče učenike da povezuju gradivo na času sa fenomenima iz realnog okruženja i/ili gradivom iz drugih predmeta veći je u starijim razredima (78%) nego u mlađim (38%) i obrnuto - procenat časova na kojima nastavnik to ne čini (uglavnom se ne dešava+ uopšte se ne dešava) je veći u mlađim razredima (62%) nego u starijim (22%)

Grafikon 2.2.a.3 Postavljeni zadaci i pitanja su stimulativni za decu (procenat časova po tome koliko često se navedeno dešava).



Grafikon 2.2.a.7 Nastavnik daje uvremenjenu i preciznu povratnu informaciju svakom učeniku (procenat časova po tome koliko često se navedeno dešava).



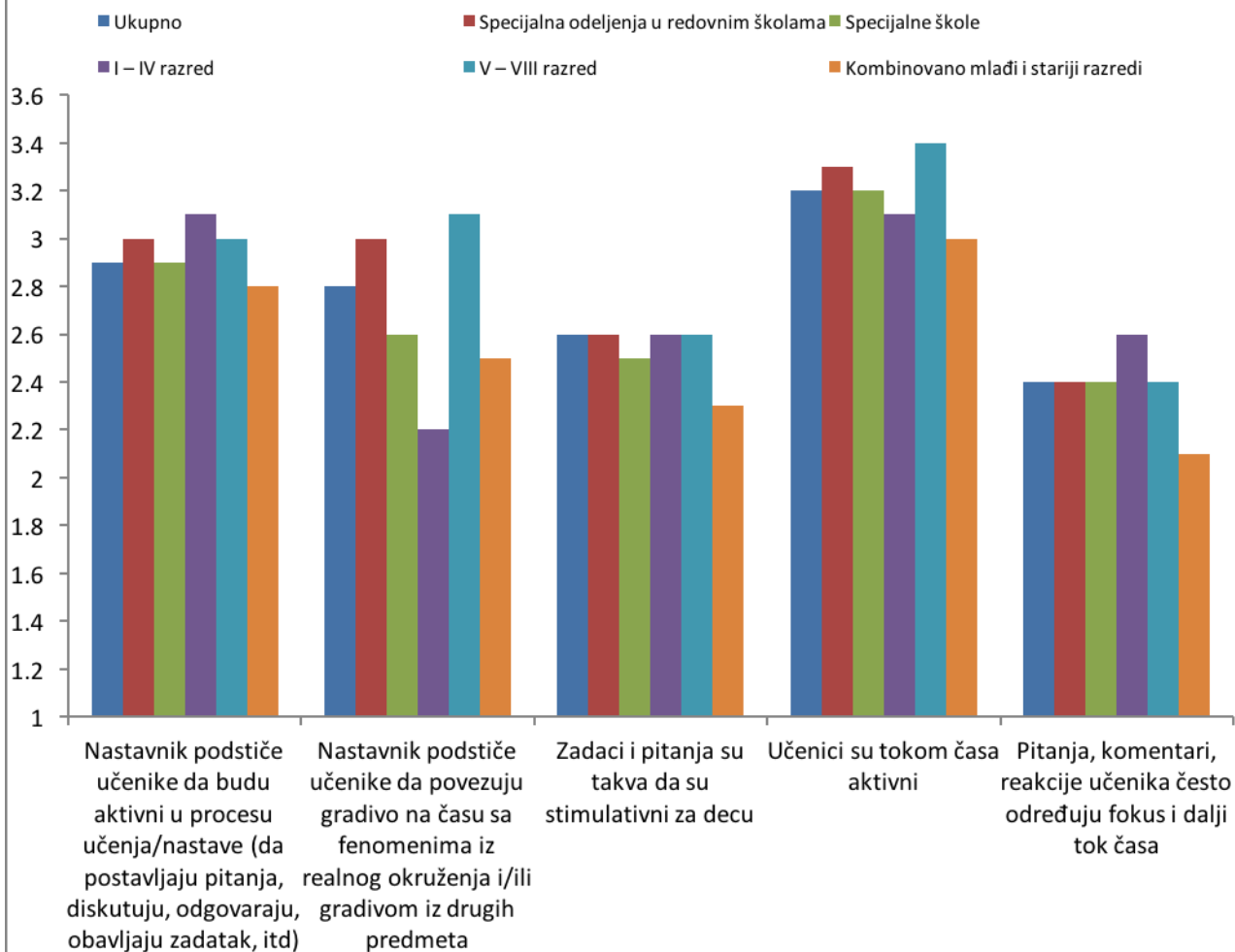


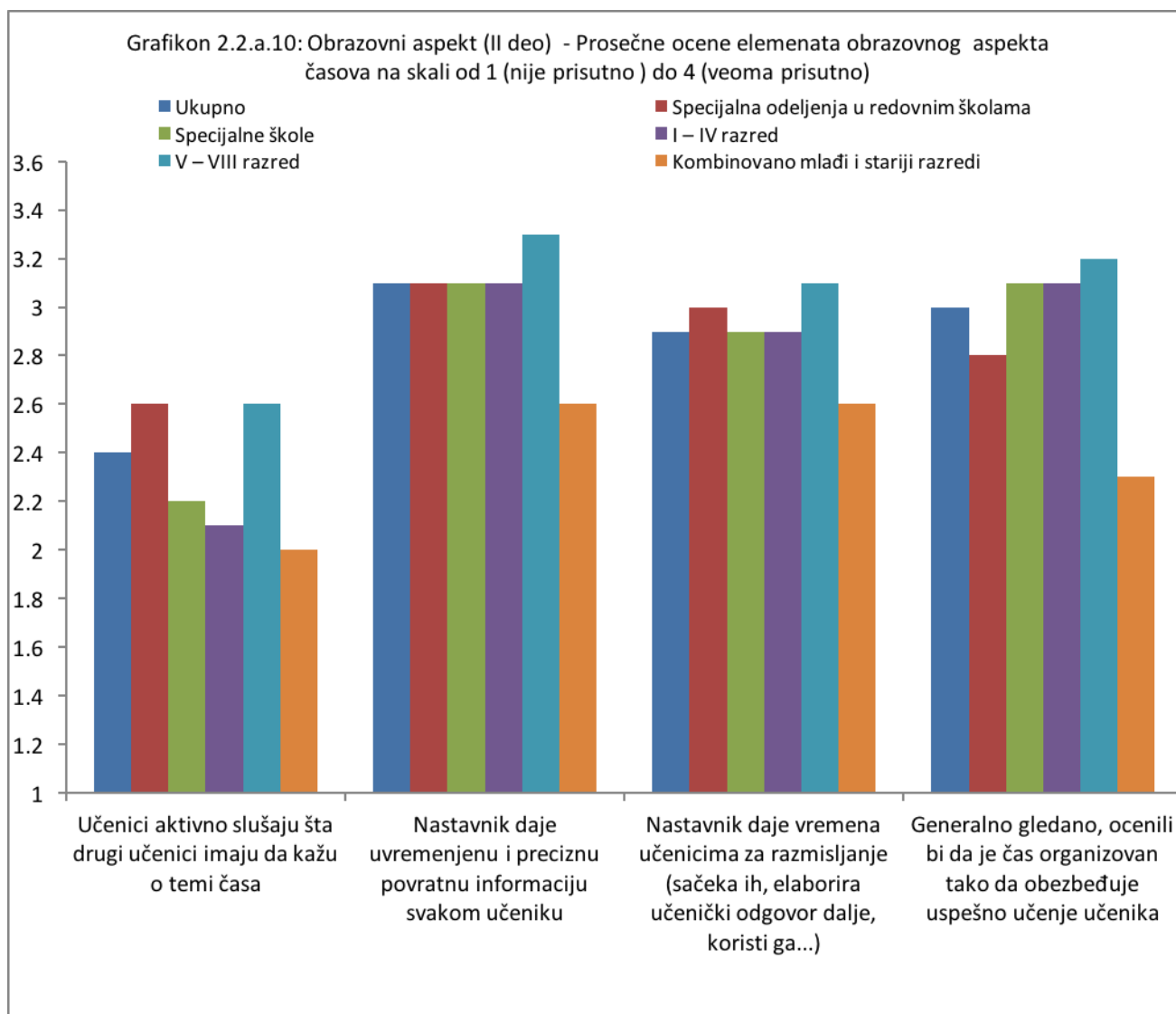
### Pregled prosečnih procena

Pregled prosečnih ocena obrazovnih aspekata časova (grafikon 2.2.a.10. ) ukazuje na to da su učestalost aktivnosti učenika i učestalost povratne informacije nastavnika karakteristike koje boje posmatrane časove (AS=3,2 odnosno 3,1), dok se mogućnost da učenici određuju tok časa ili se međusobno slušaju i nadovezuju pokazala kao najmanje prisutna karakteristika (AS=2,4 za obe karakteristike). Iako su po više karakteristika zabeležene razlike medju različitim tipovima posmatranih odeljenja, sistematske razlike se ne mogu izlučiti, osim možda u pogledu kombinovanih odeljenja, u kojima, čini se, većina pedagoški relevantnih karakteristika ima najslabije vrednosti i najmanju učestalost.

Grafikon 2.2.a.10, I i II deo

Grafikon 2.2.a.10: Obrazovni aspekt (I deo) - Prosečne ocene elemenata obrazovnog aspekta časova na skali od 1 (nije prisutno) do 4 (veoma prisutno)





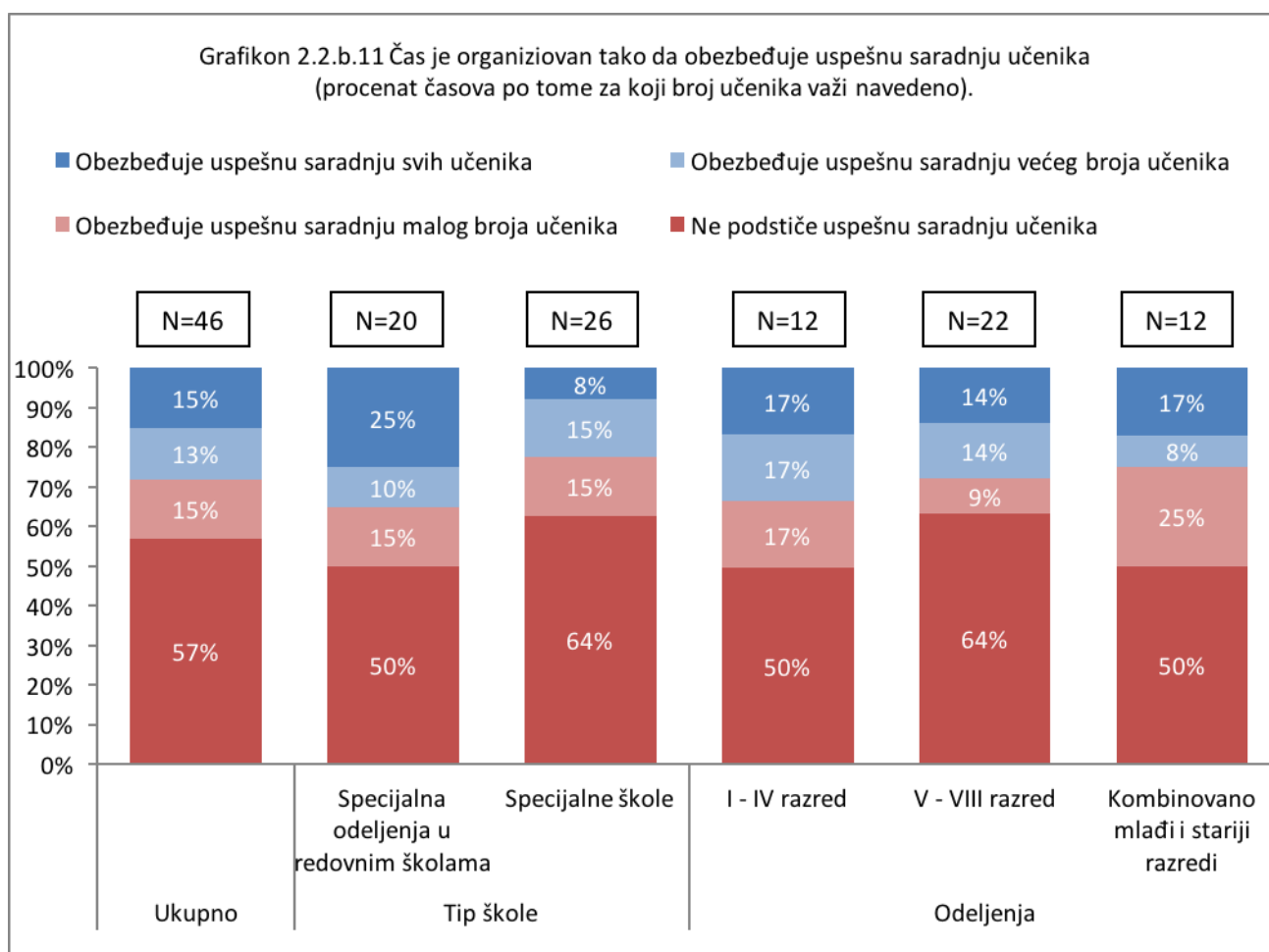
### **Zaključak o obrazovnoj podsticajnosti posmatranih časova**

Gornja analiza ukazuje na to da je obrazovni proces u posmatranim odeljenjima ima više pozitivnih karakteristika: on je usmeren na dete i na njegovu aktivnost, povratna informacija se pruža učestalo i mahom uvremenjeno, ostavljeno je vreme za razmišljanje, postoji povezivanje gradiva sa životnim fenomenima kao i sa gradivom drugih predmeta, i opšta ocena podsticajnosti časa za učenje je pozitivna, naročito u starijim razredima i više u specijanim školama nego u specijalnim odeljenjima. Međutim, registrovano je i nekoliko zabrinjavajućih podataka. Prvo, po svim navedenim aspektima jedan broj, a često čak i jedna trećina opserviranih časova pokazuje mnogo slabije karakteristike od optimalnih, te ostaje otvoreno pitanje koja je pedagoška vredost ovih časova za decu, šta se na njima postiže i čemu oni služe. Drugo, kombinovana odeljenja se pokazuju posebno slaba skoro u svim obrazovnim aspektima. Treće, specijalna odeljenja su po pedagoškim karakteristikama značajno slabija od odeljenja u specijalnim školama. Konačno, nekoliko pedagoško-psihološki relevantnih karakteristika dobrih časova nije dovoljno prisutno u opserviranim odeljenjima, nastavnici po pravilu ne nadograđuju čas na aktivnostima dece, ne postavljaju dovoljno stimulativne zadatke i ne osiguravaju da se deca međusobno čuju i reaguju na aktivnosti.

## SOCIJALIZACIJSKA PODSTICAJNOST ČASOVA

Socijalizacijska podsticajnost časova procenjena je prvenstveno kroz načine na koji se podržava saradnja i međusobno uvažavanje među decom, kao i transfer tih situacija na vannastavne situacije svakodnevnog života.

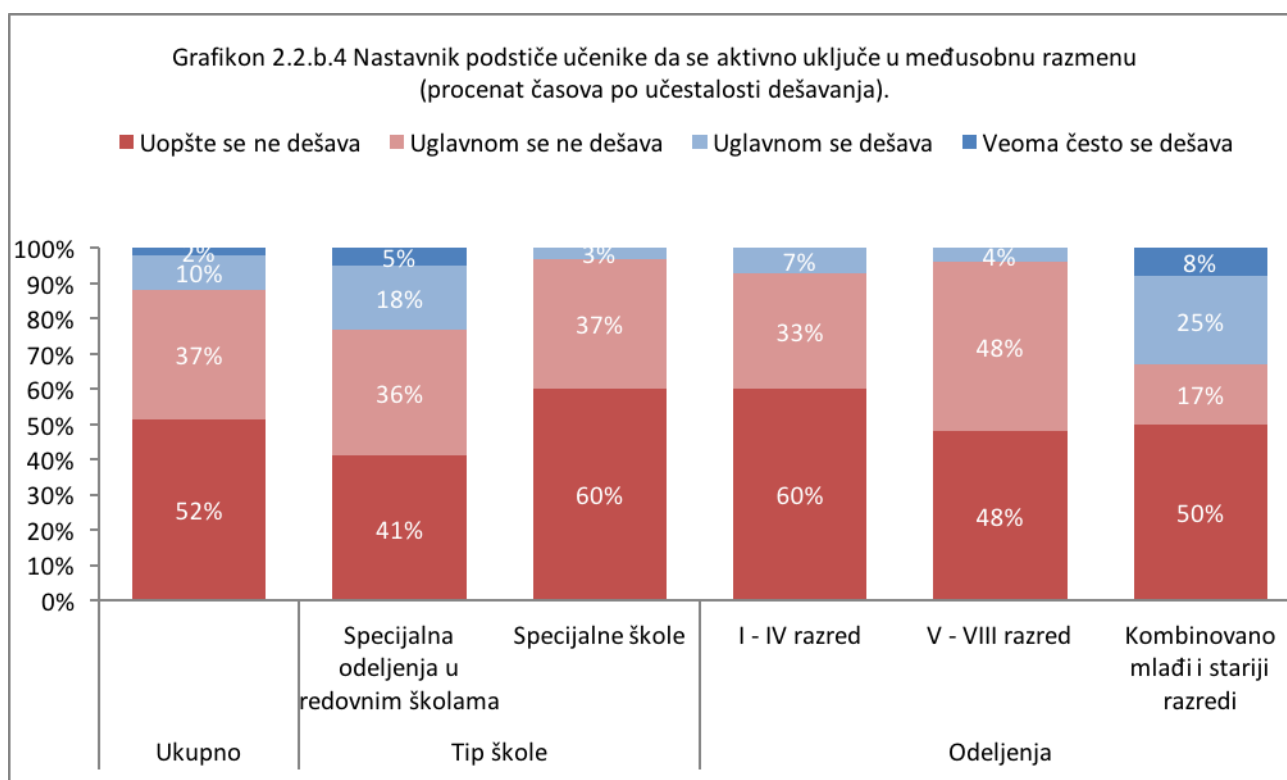
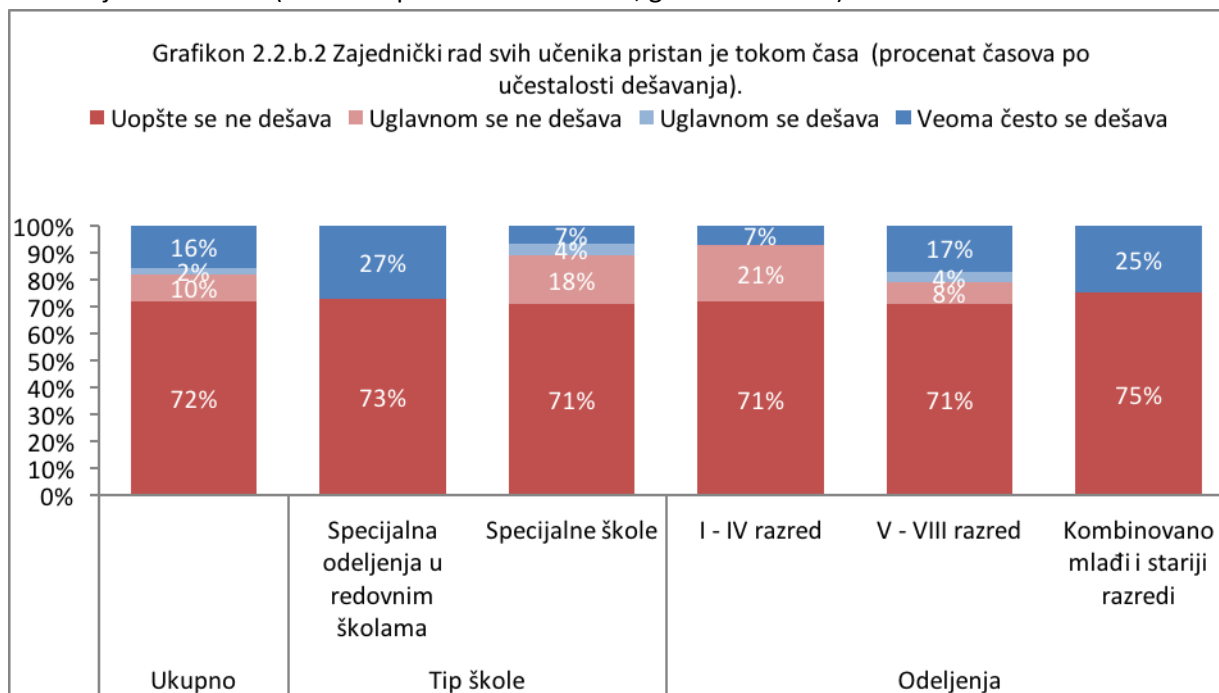
Za razliku od obrazovnog aspekta, globalna procena obezbeđenja uspešne saradnje među učenicima na časovima je u velikoj meri nepovoljna. U više od 50% časova, a u specijalnim školama kao i u starijim odeljenjima čak u 64% časova, čas je organizovan tako da ne podstiče saradnju učenika (grafikon 2.2.b.11), a samo u oko 15% časova (od 8% u specijalnim školama do 25% u specijalnim odeljenjima) se saradnja među učenicima obezbeđuje i neguje. Manjkavost specijalnog obrazovanja u pogledu njegove socijalizacijske podsticajnosti se dosledno provlači od podataka iz upitnika, preko analize IOPa, kao i opservacije dece u toku slobodnih aktivnosti u školi.



### Stvaranje mogućnosti za saradnju među učenicima

Samo mali deo posmatranih časova, ne više od 15-25%, je organizovan tako da uključi saradnju među učenicima, dok više od 70% njih ne uključuje zajednički rad učenika (Prilog 4., grafikon 2.2.b.1.). Posledično,

zajednički rad učenika se pojavljuje samo u malom broju časova, posebno u specijanim školama (samo 11%) i u mladjim razredima (samo 7% posmatranih časova, grafikon 2.2.b.2).



Kao što se i pretpostavljalo na osnovu podataka o kojima smo do sada izvestili (iz kvantitativne analize, iz analize IOPa, iz posmatranja cele škole, analize planova časa) kooperativno učenje je primećeno samo u zanemarljivo malom procentu časova, i to pre u kombinovanim odeljenjima i u specijalnim odeljenjima redovnih škola nego a u specijalnim školama gde kooperativno učenje uopšte nije registrovano (Prilog 4.,

grafikon 2.2.b.3). Takođe, nastavnici samo u malom procentu časova podstiču učenike na medjusobnu saradnju, dok u najvećem procentu časova, u više od 80% njih, to nije slučaj (grafikon 2.2.b.4). Opet, podsticanje saradnje se češće pojavljuje u kombinovanim odeljenjima (33%) i u specijalnim razredima redovnih škola (23%), dok je ova vrsta podsticanja registrovana samo u 3% opserviranih časova u specijalnim školama. Mogućnost da nastavna sredstva i materijali budu tako odabrani da upućuju decu na saradnju takodje nije iskorišćena, odnosno ova vrsta podsticaja registrovana je u svega 8% svih časova, s tim da je u 17% časova kombinovanih odeljenja primećena ovakva praksa, dok npr. u mladjim razredima je uopšte nije bilo (Prilog 4., grafikon 2.2.b.6).

#### Posebna podrška razvoju socijalnih veština

Nastavnici ne podstiču učenike da razmišljaju o načinima na koji se stiču socijalne veštine (grafikon 2.2.b.7). Takvo podsticanje je registrovano samo marginalno, u po nekom kombinovanom specijalnom odeljenju redovne škole, a u specijalnim školama, ni u mladjim ni u starijim razredima ga uopšte nema. Povratna informacija nastavnika koja se odnosi na socijalno ponašanje učenika je takodje retka, i pojavljuje se u oko 10% časova, bez obzira na vrstu odeljenja, ali se ni u jednom odeljenju ne pojavljuje veoma često (Prilog 4., grafik 2.2.b.8)

#### Socijalno ponašanje nastavnika i učenika

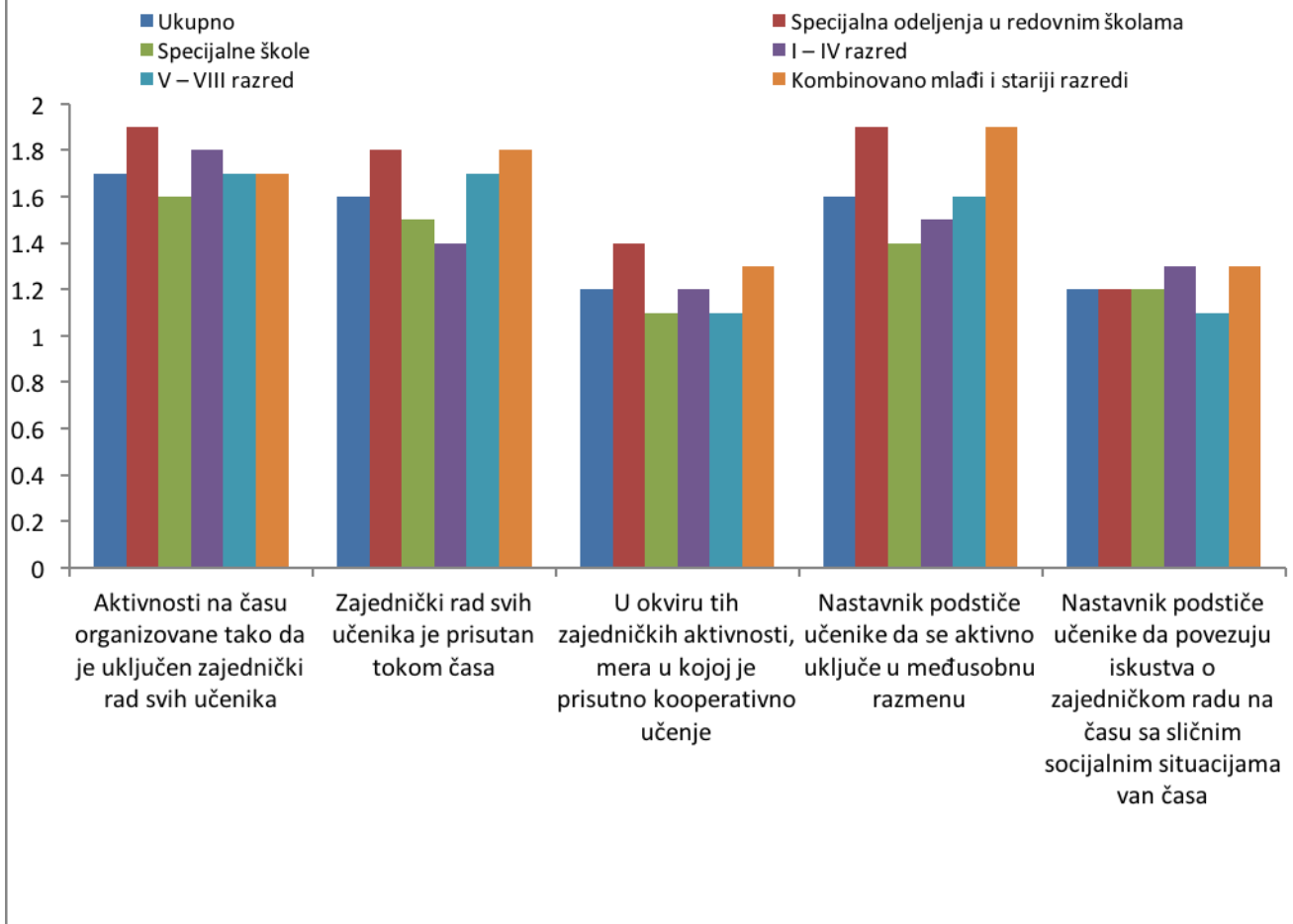
Nastavnik predstavlja pretežno dobar komunikacijski model u nešto više od pola posmatranih časova, mada je takvo ponašanje učestalo samo u manje od 10% časova, a u jednom malom broju opserviranih časova primećeno je da nastavnik uopšte ne predstavlja dobar model konstruktivne komunikacije (grafikon 2.2.b.9). Procena ponašanja učenika jedan prema drugom je veoma pozitivna – dominiraju časovi u kojima se učenici veoma često odnose sa uvažavanjem jedan prema drugom (grafikon 2.2.b.10), a samo u malom postotku časova je primećeno odsustvo medjusobnog uvažavanja, 4% odeljenja u specijalnim školama, odnosno 8% odeljenja mladjih razreda.

#### **Pregled prosečnih procena**

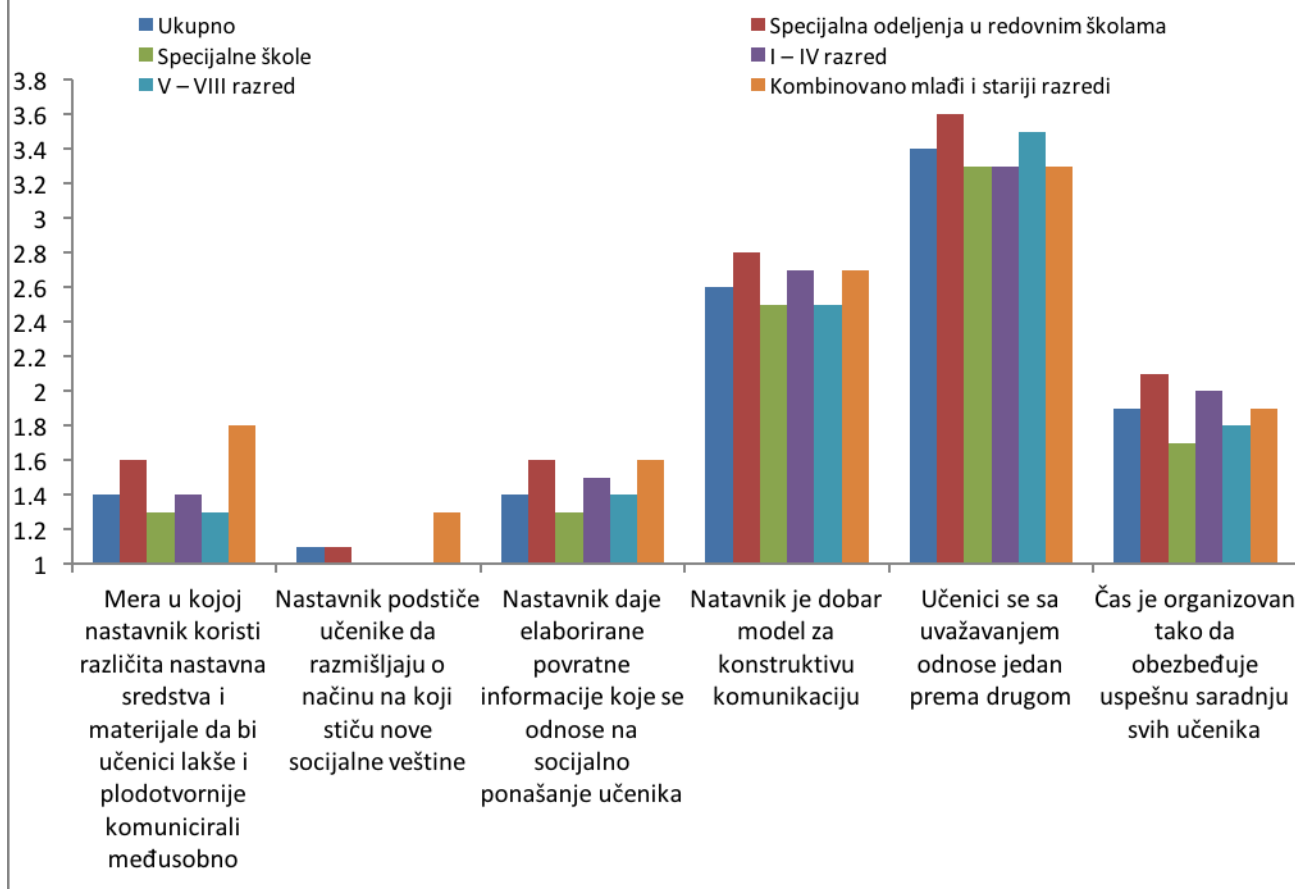
Socijalizacijska podsticajnost časova je procenjena veoma nisko. Izuzev dve dimenzije, komunikacijskog modela nastavnika i medjusobnog uvažavanja dece po svim ostalim dimenzijama su prosečne vredosti procene tek nešto malo veće od 1 (grafik 2.2.b.12, I i II deo) . Pritom, u nekoliko dimenzija nadjene su statistički značajne razlike koje idu u prilog specijalnim odeljenjima redovnih škola i kombinovanim odeljenjima – u pogledu prisustva kooperativnog učenja, podsticanja saradnje medju decom od strane nastavnika, i podsticanja razmišljanja o tome kako se stiču socijalne veštine.



Grafik 2.2.b.12: Socijalizacijski aspekt (I deo) - Prosečne ocene elemenata socijalizacijskih aspekata časova na skali od 1 (nije prisutno) do 4 (veoma prisutno)



Grafik 2.2.b.12: Socijalizacijski aspekt (II deo) - Prosečne ocene elemenata socijalizacijskih aspekata časova na skali od 1 (nije prisutno) do 4 (veoma prisutno)



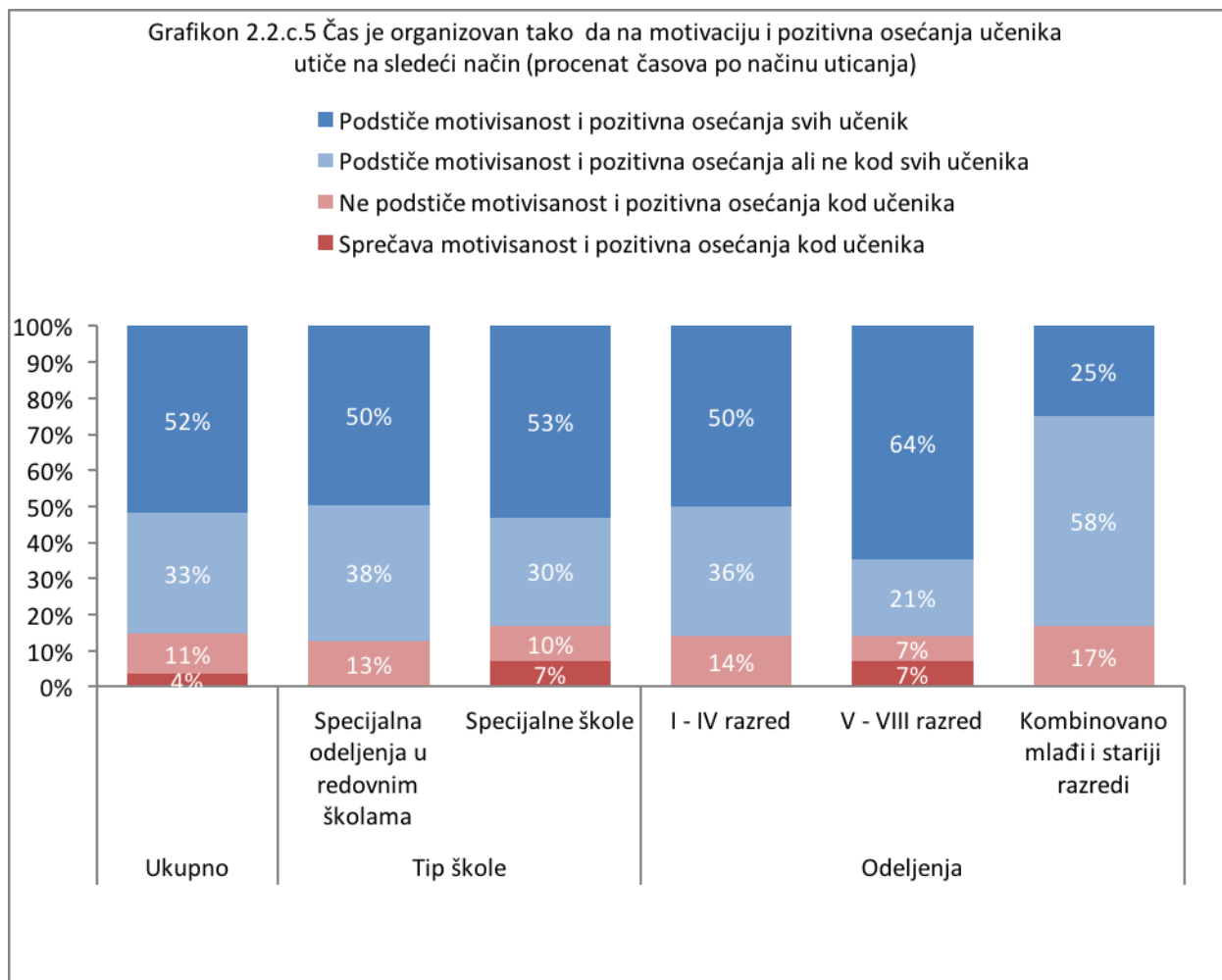
Gornja analiza ukazuje na dramatičan nedostatak socijalizacijske podrške u posmatranim odeljenjima. Činjenica da je odeljenje socijalna situacija nije iskorišćena za razvoj saradnje među decom, nije im omogućeno da steknu veštine neophodne za uzajamnost i učešće u zajednici osim u veoma malom procentu odeljenja koja nisu u specijalnim već u redovnim školama i po svojoj prirodi su tu učenici u većoj meri upućeni i na druge nego što su u specijalnoj školi. Stiče se utisak da ni sami nastavnici nisu svesni mogućnosti koje propuštaju, i nisu upućeni u to da tragaju za mogućnostima stvaranja i podrške saradničkog odnosa među decom.

## AFEKTIVNA I MOTIVACIJSKA DOBROBIT UČENIKA NA ČASOVIMA

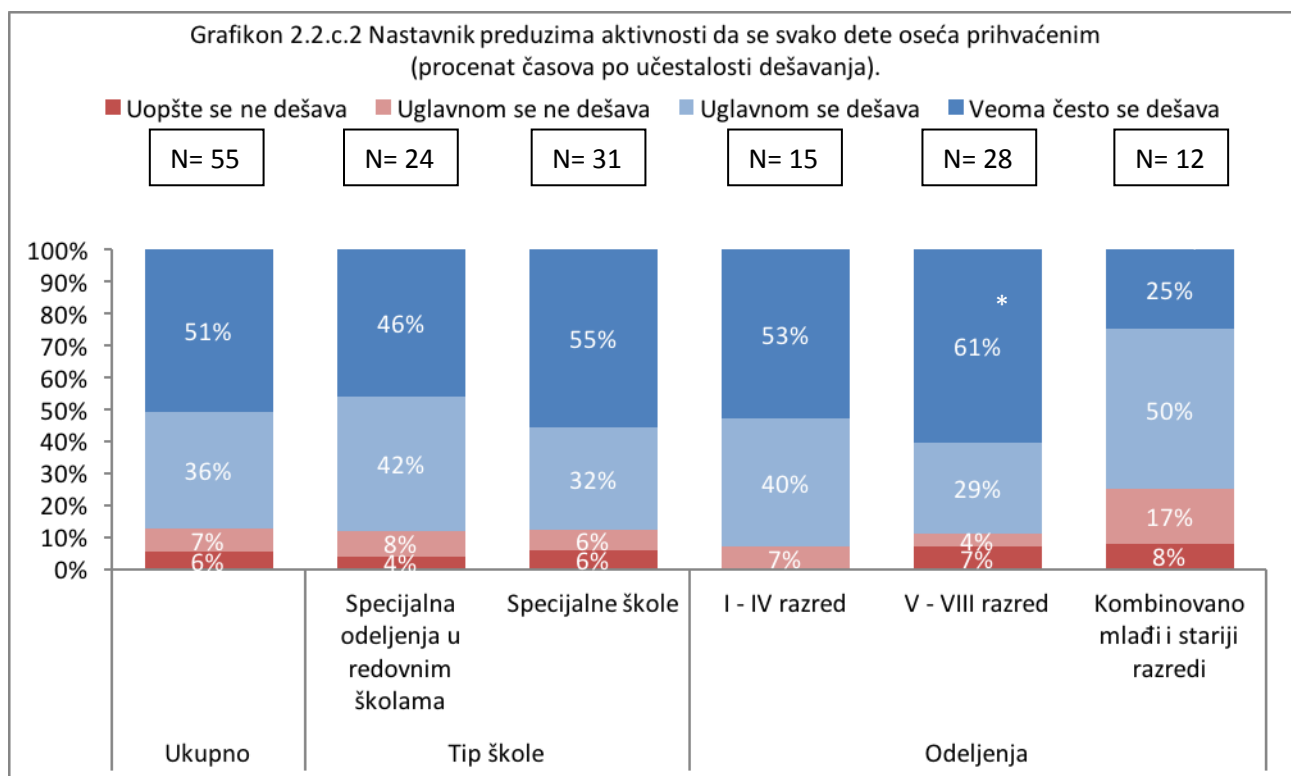
Dobrobit učenika u afektivnom i motivacijskom smislu procenjena je kroz stepen prihvaćenosti učenika i mogućnosti za doživljaj uspeha i pohvale.

Opšta procena ovog aspekta časova pruža veoma pozitivnu sliku: u više od 50% svih posmatranih časova (osim u kombinovanim odeljenjima) čas je organizovan tako da se podstiču motivacija i pozitivna osećanja svih učenika, a u još tridesetak posto časova se ovo podsticanje odnosi na veći broj ali ne za sve učenike (grafikon 2.2.c.5). Samo u veoma malom broju časova je registrovana konstelacija koja može da sprečava

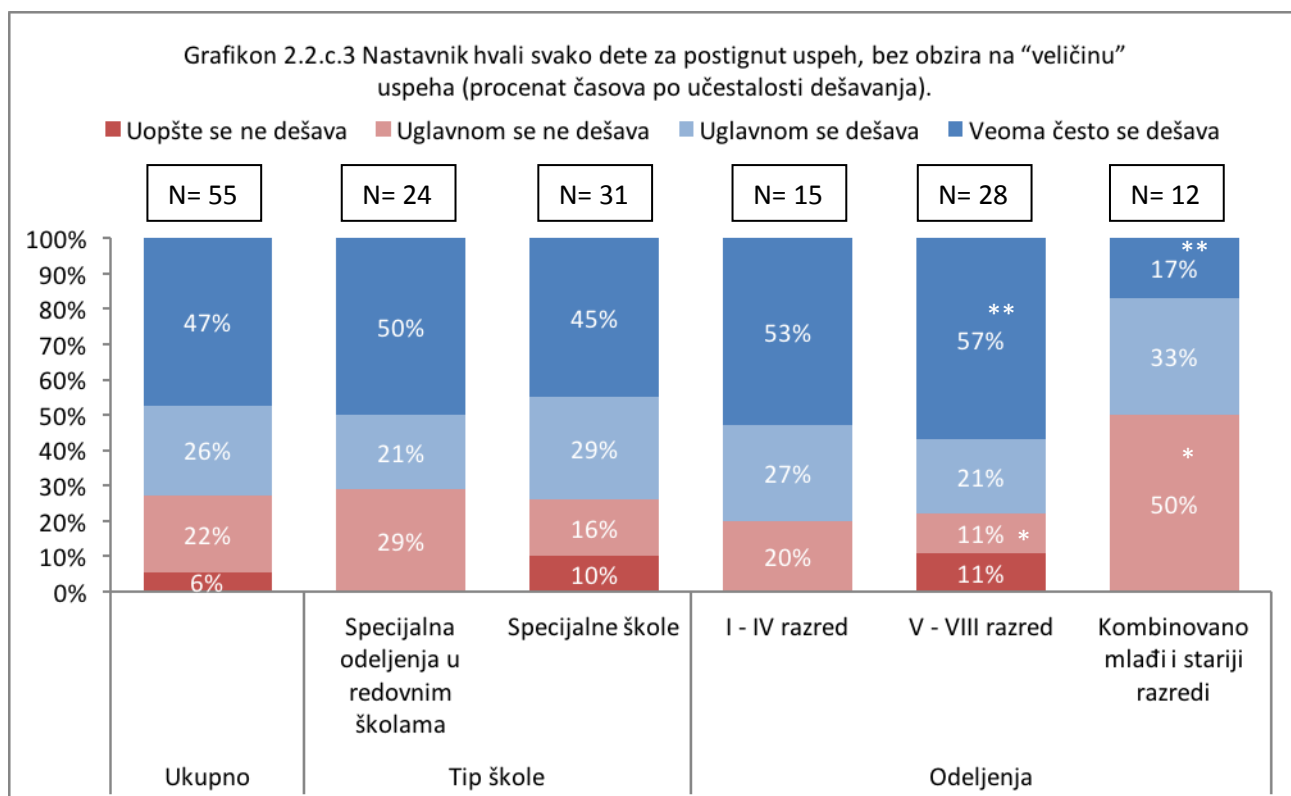
motivaciju i pozitivna osećanja učenika, i to u 7% časova u specijalnim školama, odnosno u starijim razredima.



Časovi su sa samo malim izuzecima (od oko 10% časova) organizovani tako da svako dete ima šanse da postigne uspeh i da bude pohvaljeno (Prilog 4., grafikon 2.2.c.1), a u mladjim razredima svi posmatrani časovi su, bez izuzetka, pozitivno procenjeni. Nastavnici u skoro 90% časova veoma često ili često preduzimaju aktivnosti da se svako dete oseti prihvaćenim (grafikon 2.2.c.2). Procene su nešto nepovoljnije samo u kombinovanim odeljenjima gde u 25% časova ove akcije nastavnika izostaju, i aktivnosti nastavnika na prihvatanju dece je samo u 25% časova veoma učestalo, što je statistički značajno manje nego u starijim razredima, gde je taj procenat 61%. Nastavnici često hvale decu i za male uspehe – takva praksa je primećena u oko 50% posmatranih časova kao veoma česta i u oko još 25% kao česta (grafikon 2.2.c.3). Situacija je različita i nepovoljnija samo opet u kombinovanim odeljenjima, gde pohvale nisu bile učestale u 50% posmatranih časova. Istovremeno, Kombinovana odeljenja po ovoj karakteristici se statistički značajno razlikuju od starijih odeljenja, gde je procenat časova sa veoma čestim pohvalama(57%) značajno veći a procenat časova u kojima se pohvale ne dešavaju (11%) značajno manji nego u kombinovanim odeljenjima(17% i 50%).



\* Procenat časova na kojima se uglavnom dešava da nastavnik preduzima aktivnosti da se svako dete oseća prihvaćenim je veći u starijim razredima (61%) nego u kombinovanim razredima (25%).



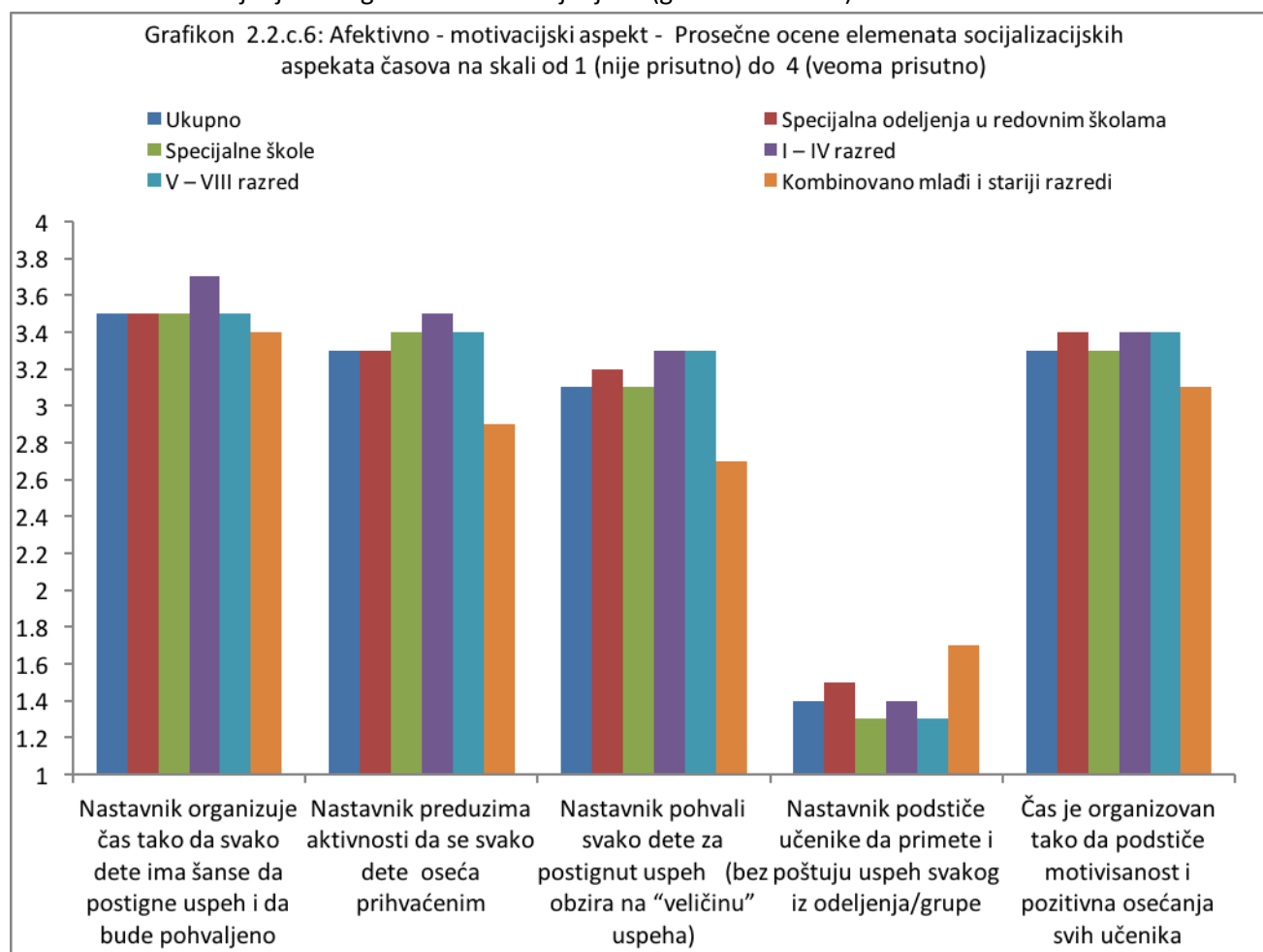
\* Procenat časova na kojima se uglavnom ne dešava da nastavnik hvali svako dete za postignut uspeh (bez obzira na veličinu uspeha) je veći u kombinovanim razredima (50%) nego u starijim razredima (11%).

\*\* Procenat časova na kojima se veoma često dešava da nastavnik hvali svako dete za postignut uspeh (bez obzira na veličinu uspeha) je veći u starijim (57%) nego u kombinovanim razredima (17%).

S druge strane, nije primećeno, osim marginalno praksa podsticanja učenika da međusobno primete uspehe i uzajamno pohvale (Prilog 4, grafikon 2.2.c.4). U svim posmatranim odeljenjima, bez obzira na tip, takva praksa se uopšte ne dešava (71% časova), ili uglavnom ne dešava (24% časova), a samo u 6% časova je primećena ova vrsta podsticanja učenika. Kao i kod socijalizacijske podsticajnosti časova, i ovde je nešto veći procenat časova kombinovanih odeljenja (16%) i specijalnih odeljenja redovnih škola (10%) u kojima je primećena ova vrsta podsticaja.

### Pregled prosečnih procena

U opserviranim odeljenjima svih vrsta aktivnosti za podršku dobrobiti učenika u afektivnom i motivacijskom smislu su veoma učestale, prosečna procena se kreće između AS=3,1 i 3,5. Izuzetak čini samo podsticanje dece na uzajamnost u podršci i pohvali uspeha, u odnosu na šta je prosečna procena samo AS=1,4. Statistički značajna razlika je nadjena samo u pogledu toga da nastavnici manje hvale svako dete za postignut uspeh u kombinovanim odeljenjima nego u ostalim odeljenjima (grafikon 2.2.c.6).



### **Zaključak o afektivnoj i motivacijskoj podsticajnosti časova**

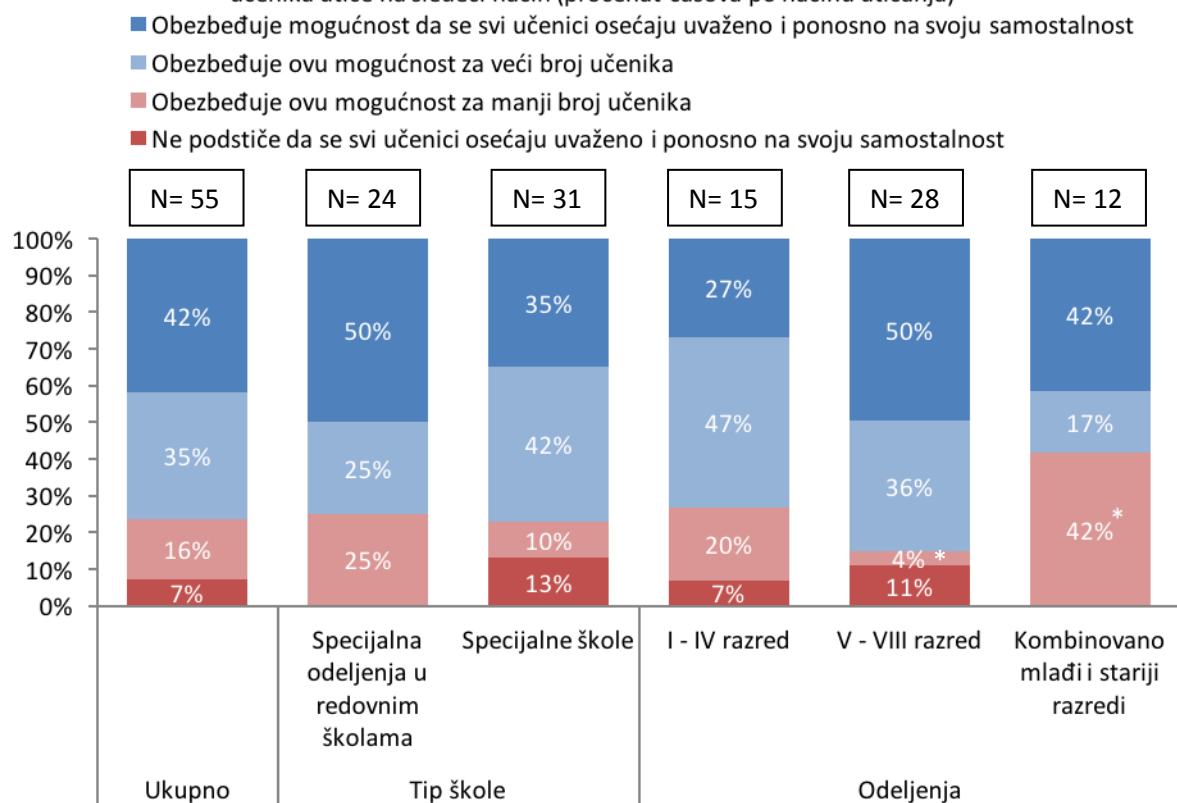
Gornja analiza ukazuje na to da obe vrste škola i nastavnici svih tipova odeljenja, izuzev donekle kombinovanih odeljenja, veoma puno pažnje posvećuju stvaranju osećanja prihvaćenosti kod dece, stvaranju situacija u kojima deca mogu doživeti uspeh i davanju pohvala. Čini se da je emocionalni i motivacioni aspekt školovanja dece veoma naglašen i predstavlja važan aspekt rada svih posmatranih nastavnika. Ostaje međutim činjenica, da u konstrukciji osećanja dobrobiti i prihvaćenosti nastavnici skoro bez izuzetka u potpunosti prenebregnu potencijal koji uzajamnost dece može imati, i ne iskoriste mogućnost da decu nauče da budu izvor pohvale jedni drugima, iako će im to u budućnosti biti veoma potrebno.

### **PODSTICANJE OSAMOSTALJIVANJA I RAZVOJ KOMPETENCIJA ZA ŽIVOT SA DRUGIMA**

Ovaj aspekt časova procenjen je samo kroz nekoliko karakteristika koje se odnose na samostalno obavljanje neke aktivnosti tokom časova i na uvažavanje i pohvale povodom toga.

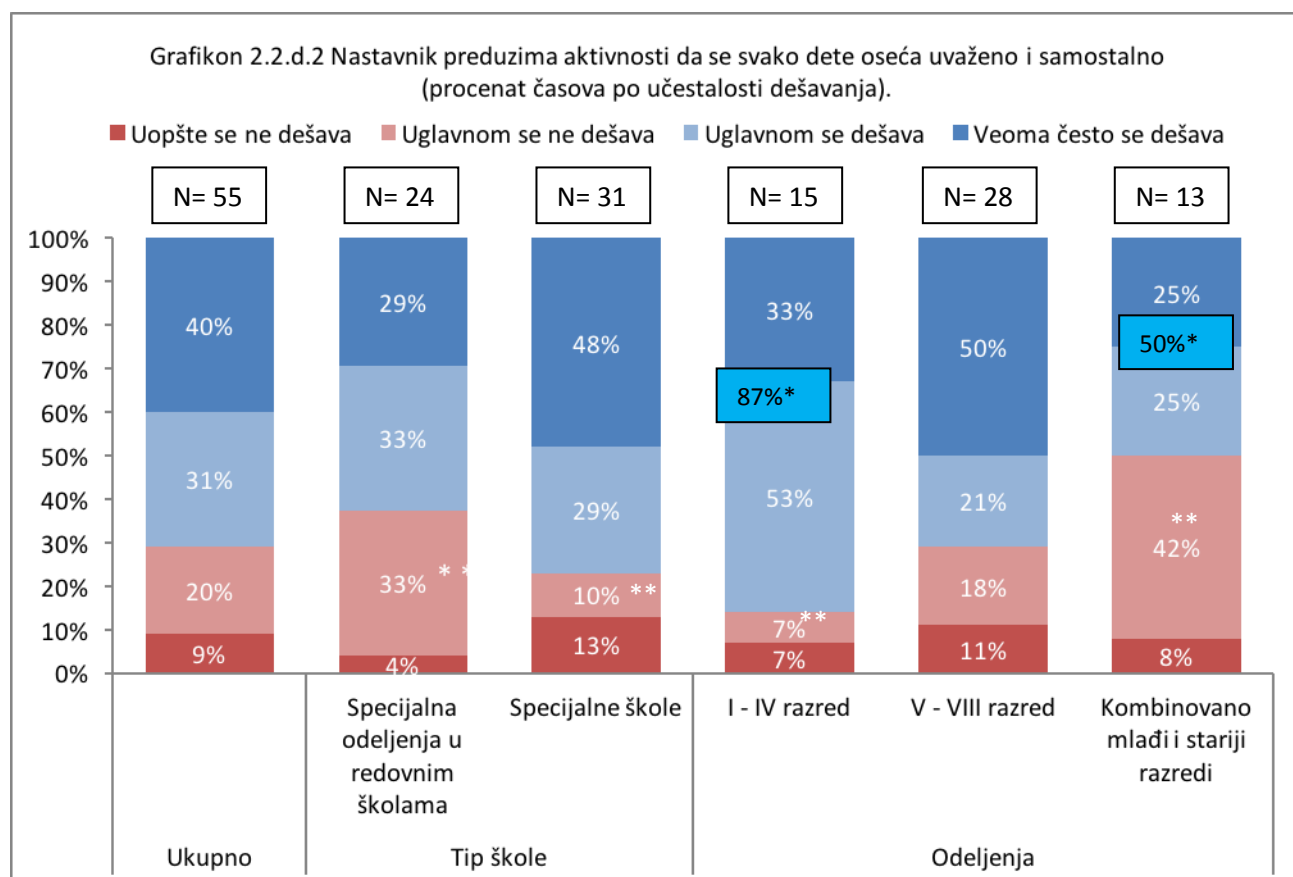
Globalna procena časova u pogledu omogućavanja učenicima da se osete uvažanim daje pozitivnu sliku – ukupno uzevši 77% posmatranih časova obezbeđuje podsticanje samostalnosti tokom časova, od toga na 42% se pozitivno iskustvo samostalnosti obezbeđuje za sve učenike., a samo je na 7% časova primećena atmosfera koja nije podsticajna u ovom pogledu (grafikon 2.2.d.4.). Ali, razlike među tipovima časova postoje. Specijalne škole u manjoj meri podstiču osamostaljivanje svih učenika i veći je procenat časova koji uopšte ne podstiču osamostaljivanje nego što je to u specijalnim odeljenjima redovnih škola, a i slika u kombinovanim odeljenjima je značajno različita nego u starijim razredima - u 42% kombinovanih odeljenja se osamostaljivanje ne podstiče kod svih učenika, a u starijim razredima je taj procenat mnogo manji, 4% i 11%.

Grafikon 2.2.d.4 Čas je organizovan tako da na osećanja povezana sa samostalnošću kod učenika utiče na sledeći način (procenat časova po načinu uticanja)



\*Procenat časova u kojima organizacija časa obezbeđuje da se samo manji broj učenika oseća uvaženo i ponosno je veći u kombinovanim (42%) nego u starijim razredima (11%)

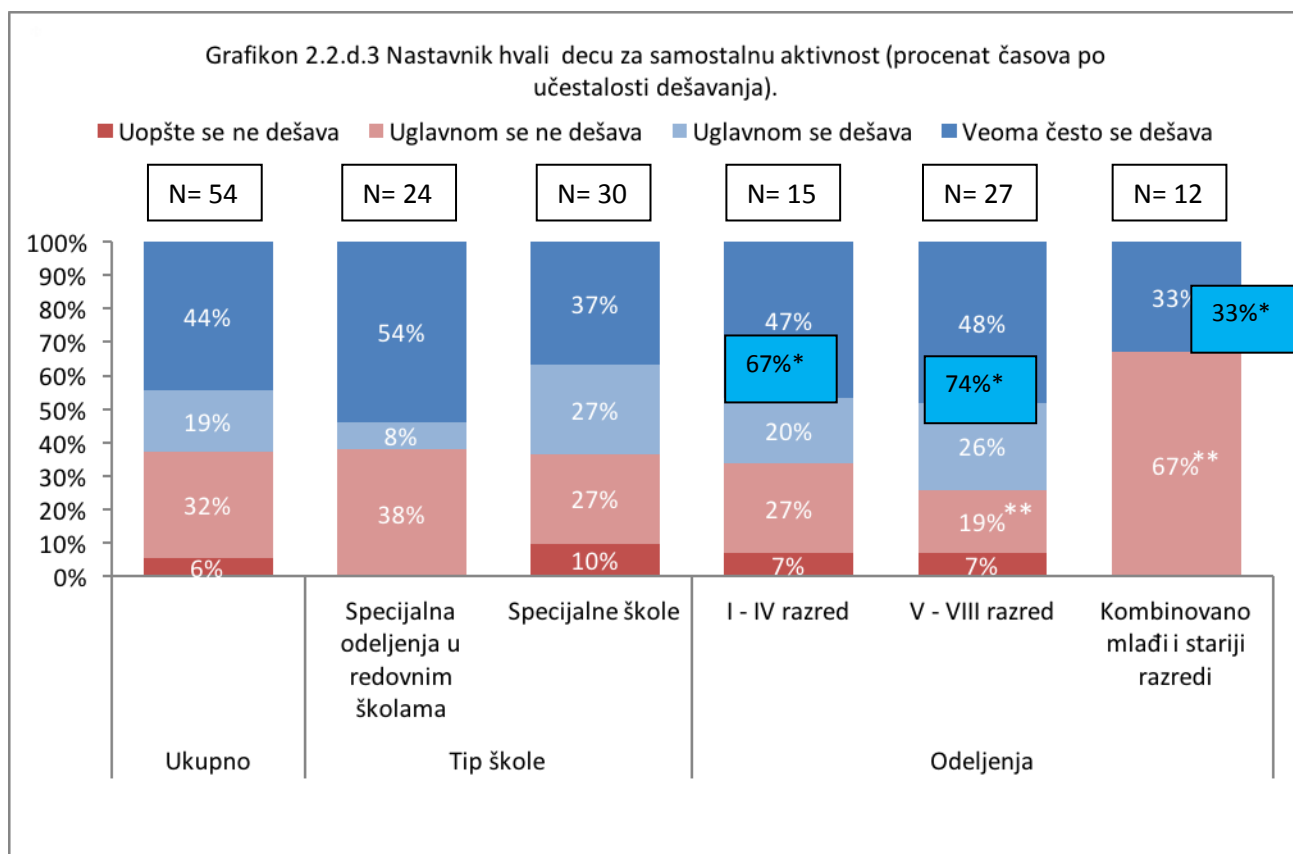
Posmatrani časovi su mahom organizovani tako da svako dete ima dovoljno učestalu šansu da obavi neku nastavno relevantnu aktivnost samostalno, samo u 11% časova ukupno, a u nekim tipovima odeljenja do 17% časova, npr. u kombinovanim odeljenjima ne uključuju takvu vrstu organizacije časa (grafikon 2.2.d.1). Medju posmatranim odeljenjima mlađih razreda svi časovi su procenjeni pozitivno. Nastavnici preduzimaju i dodatne aktivnosti za osamostaljivanje dece (najčešće u vidu podsticanja) u više od 60%, a u većini odeljenja osim u kombinovanim odeljenjima i specijalnim odeljenjima redovnih škola, u skoro dve trećine posmatranih časova (grafikon 2.2.d.2.). Po ukupnom prisustvu (uglavnom se dešava+mного se dešava) procenat časova na kojima nastavnik preduzima aktivnosti da se svako dete oseća uvaženo i samostalno je veći (p <0.05) u mlađim razredima (87%) nego u kombinovanim razredima (50%). Nadjene statistički značajne razlike u procenama medju tipovima odeljenja ukazuju na to da su časovi na kojima nastavnik podstiče samostalnost dece učestaliji u specijalnim školama nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola, u razredima sa mlađim učenicima nego sa starijim učenicima i u kombinovanim odeljenjima.



\* Posmatrano po ukupnom prisustvu (uglavnom + mnogo se dešava), procenat časova na kojima nastavnik preduzima aktivnosti da se svako dete oseća uvaženo i samostalno je veći u mlađim razredima (87%) nego u kombinovanim razredima (50%)

\*\*Procenat časova na kojima se uglavnom ne dešava da nastavnik preduzima aktivnosti da se svako dete oseća uvaženo i samostalno je veći u specijalnim odeljenjima (33%) nego u specijalnim školama (10%) i u kombinovanim razredima (42%) nego u mlađim razredima (7%).





\*Posmatrano po ukupnom prisustvu (uglavnom + mnogo se dešava), procenat časova na kojima nastavnik hvali decu za samostalnu aktivnosti je veći u starijim razredima (74%) nego u mlađim (67%) i kombinovanim razredima (33%)

\*\*Posmatrano po pojedinačnim nivoima ocena, procenat časova na kojima se uglavnom ne dešava da nastavnik hvali decu za samostalnu aktivnosti je veći u kombinovanim razredima (67%) nego u starijim razredima (19%).

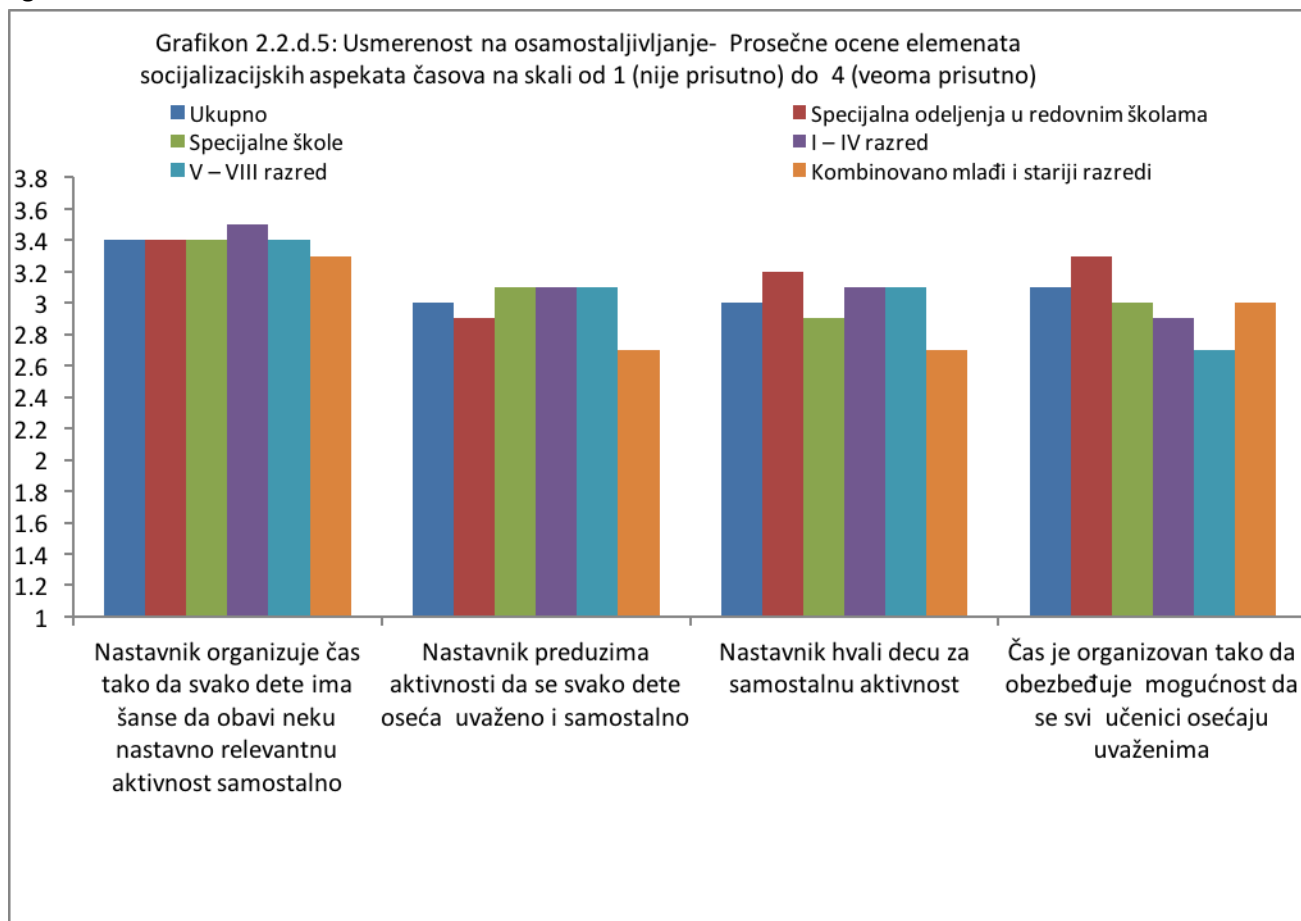
Pohvaljivanje zbog samostalnih aktivnosti nastavnika je takođe učestalo, na većini posmatranih časova se ono dešava često ili veoma često, mada nešto manje od prethodno navedenih karakteristika. U 38% posmatranih odeljenja nije uočeno pohvaljivanje za samostalnost, a od toga u 6% se ono uopšte ne dešava (grafikon 2.2.d.3), odnosno u 10% časova specijalnih škola, to jest u po 7 posto časova u odeljenjima u mladim i u starijim razredima aktivnosti dece koje spadaju u samostalne uspehe i postignuća nisu pohvaljena od strane nastavnika. U kombinovanim odeljenjima je pak pohvaljivanje za samostalnost uočeno samo u jednoj trećini časova, a u dve trećine časova se ono ne dešava. Posmatrano po ukupnom prisustvu (uglavnom se dešava + mnogo se dešava), procenat časova na kojima nastavnik hvali decu za samostalnu aktivnosti je veći ( $p < 0.05$ ) u starijim razredima (74%) nego u mlađim (67%) i kombinovanim razredima (33%). Registrovana je statistički značajna razlika i između kombinovanih odeljenja i starijih razreda po procentu časova koji su uglavnom bez pohvale za samostalnost – ovaj procenat je znatno manji u starijim razredima (19%) nego u kombinovanim odeljenjima (67%).

### Pregled prosečnih procena

U opserviranim odeljenjima prosečne procene podrške za osamostaljivanje dece su visoke, kreću se od  $AS=3,0$  za učestalost preduzimanja aktivnosti od strane nastavnika za podršku osamostaljivanju i davanje pohvala u tom smislu do  $AS=3,4$  za organizaciju časa u pogledu mogućnosti za samostalne a nastavno

relevantne akcije dece (grafikon 2.2. d.5 na osn tabela 2.2.d.5). Sve ove prosečne vrednosti su nešto niže u kombinovanim odeljenjima, ali razlika iapk nije statistički značajna na nivou ovih vrednosti.

grafikon 2.2. d.5



### Zaključak o podsticanju osamostaljivanja

Gornja analiza ukazuje na značaj koji se u svim tipovima odeljenja, osim u kombinovanim odeljenjima pridaje važnosti samostalnog obavljanja zadataka i aktivnosti, podršci u tome koje uključuje i organizaciju časa, i posebne aktivnosti nastavnika i pohvale za uspešno samostalno obavljanje aktivnosti. Medjutim, kako kombinovana odeljenja pružaju donekle različitu sliku u ovom pogledu, pozitivan zaključak treba uzeti sa izvesnom dozom opreza.

### Opservacija časa zaključak

Opservacija obavljena u ukupno 55 časova pružila je dragocen uvid u način funkcionisanja odeljenja sa više aspekata, u kojima je posebna pažnja obraćena na obrazovni i socijalizacijski aspekt odnosno podsticajnost časova, na dobrobit učenika u pogledu afektivne prihvaćenosti i motivacione podsticajnosti kao i na podršku osamostaljivanju dece.

Planovi opserviranih časova ukazali su na to da nastavnici ne koriste planiranje časa kao korisnu alatku za izvodjenje časova, te u njima u većini slučajeva nedostaje sve ono što čas čini obrazovno, socijalizacijski, afektivno i motivacijski bogatom sredinom. S jedne strane, šturost planova čaova može biti posledica niza

manjkavosi IOPa opisanih u prethodnom poglavlju i činjenice da IOPi skoro bez izuzetka ne pružaju dobar oslonac za planiranje časa. S druge strane, nedostaci planova časova svedoče i o nedovoljnoj pedagoškoj obučenosti samih nastavnika i njihovoj nepripremljenosti da iskoriste planiranje časa kao svarno sredstvo planiranja sopstvenog rada sa učenicima. Planovi časova su izuzetno siromašni i u pogledu dosledne individualizacije nastave, te u njima nedostaje planiranje motivacije, formativnog ocenjivanja, doživljaja uspeha itd. za svako pojedino dete, kojih u ovim odeljenjima samo retko ima više od 5-6.

To međutim ne znači da je proces rada na opserviranim časovima bio takodje osiromašen. Upravo suprotno, po nekoliko aspekata časova na koje se opservacija posebno usmerila nalazimo veoma bogate i dosledno podsticajne časove. Pozitivna slika je naročito istaknuta u pogledu afektivno motivacijskog rada na dobrobiti i osećanju prihvaćenosti dece i na podršci njihovom osamostaljivanju, kao i na onim aspektima obrazovne podrške koji se odnose na aktiviranje učenika i davanje povratne informacije.

S druge strane, opservacijom smo stekli i zabrinjavajuću sliku o socijalzacijskom aspektu rada u školama i odeljenjima. Razvoj saradnje medju učenicima, upućivanje učenika da se uzajamno primete, čuju, uvažavaju i podrška njihovom medjusobnom obraćanju skoro u potpunosti je zanemareno, isto kao u samim IOPima koji su pogledani. Čini se kao da saradnja i nije sagledana kao cilj obrazovanja u specijalnim školama i odeljenjima, kao da ove škole podrazumevaju da deca koja se tu školuju neće nikada ni biti u prilici da vode život koji podrazumeva i komunikaciju sa drugima a ne samo sa školskim ili medicinskim osobljem. U smislu socijalzacijskog razvoja posmatrani časovi dakle pre predstavljaju prepreku razvoju nego njegovu podršku.

Takodje, u opserviranim časovima se pokazalo da nastavnici nedovoljno koriste one tekovine savremene metodike, didaktike i pedagogije koje podrazumevaju više od same aktivacije i podsticanja, kao što su kooperativno učenje, podrška samoregulacije, stimulativni zadaci, zadaci koji povezuju učenike, pohvale i feedback i u oblastima koje nisu striktno obrazovne.

Konačno, u toku opservacija uočene su razlike medju odeljenjima čiju prirodu je potrebno dalje ispitati. Naročito je bitno proveriti šta se događa u kombinovanim odeljenjima koja po nizu indikatora izgledaju problematična, ali vredelo bi proveriti i razloge za uočene razlike izmedju specijalnih škola i specijalnih odeljenja u redovnim školama.

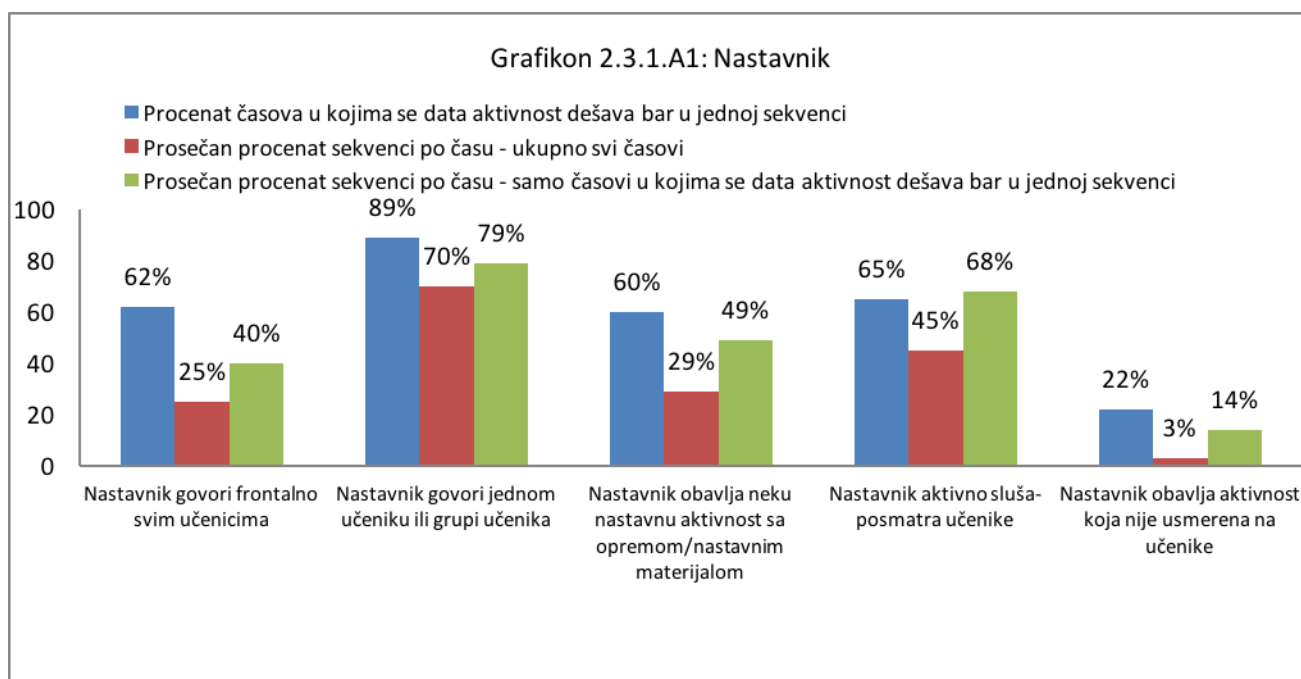
## OPSERVACIJA ČASA - SEKVENCIJALNA ANALIZA

### GLAVNI NALAZI

Karakteristike časova proveravane su još jednim analitičkim pristupom – sekvencijalnom analizom događaja na časovima. Ova analiza je obuhvatala beleženje dominantnih aktivnosti u svakoj sekvenci od po 3 minuta na svim časovima, i to u pogledu toga šta radi nastavnik, šta rade učenici, koji je stepen individualizacije rada sa grupom učenika, koji je tip nastavne aktivnosti prisutan i koja vrsta materijala se koristi.

### Šta radi nastavnik?

Sekvencijalnom analizom zabeležena je učestalost, trajanje i druge karakteristike najčešćih aktivnosti nastavnika – frontalnog govora, obraćanja manjem broju učenika, aktivnosti sa nastavnim materijalom, slušanjem/posmatranjem učenika, aktivnostima izvan nastavnog delokruga, odnosno aktivnosti koja nije usmerena na učenike. Aktivnosti nastavnika u 55 posmatranih časova variraju po učestalosti, odnosno po prosečnom procentu sekvenci u kojima su se dešavale ( $F_{(4,216)} = 42.82, p < 0.01$ ). Statistički značajne razlike su nađene između svih aktivnosti sa izuzetkom dve aktivnosti sa srednjom učestalošću (Nastavnik govori frontalno svim učenicima i Nastavnik obavlja neku nastavnu aktivnost sa opremom/nastavnim materijalom), među kojima nema razlike. U proseku, najčešće prisutna aktivnost nastavnika je obraćanje jednom učeniku ili grupi učenika, zatim aktivno slušanje-posmatranje učenika, frontalni govor i obavljanje aktivnosti sa opremom/materijalom, a najređa prisutna aktivnost je bila aktivnost koja nije usmerena na učenike (grafikon 2.3.1.A1).



Aktivnost da se nastavnik obraća maloj grupi dece ili pojedinačnom učeniku je registrovana u 89% časova, pojavljuje se kao sadržaj 70% svih sekvenci svih časova, i 79% sekvenci onih časova u kojima je registrovana bar jednom. I po učestalosti i po trajanju, obraćanje grupi ili pojedinačnom učeniku je prisutnije na časovima

u specijalnim školama nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola ( $p < 0,05$ ), međutim po relativnom trajanju obraćanja nema razlike između dve vrste škola (Prilog 4., tabela 2.3.1.2.).

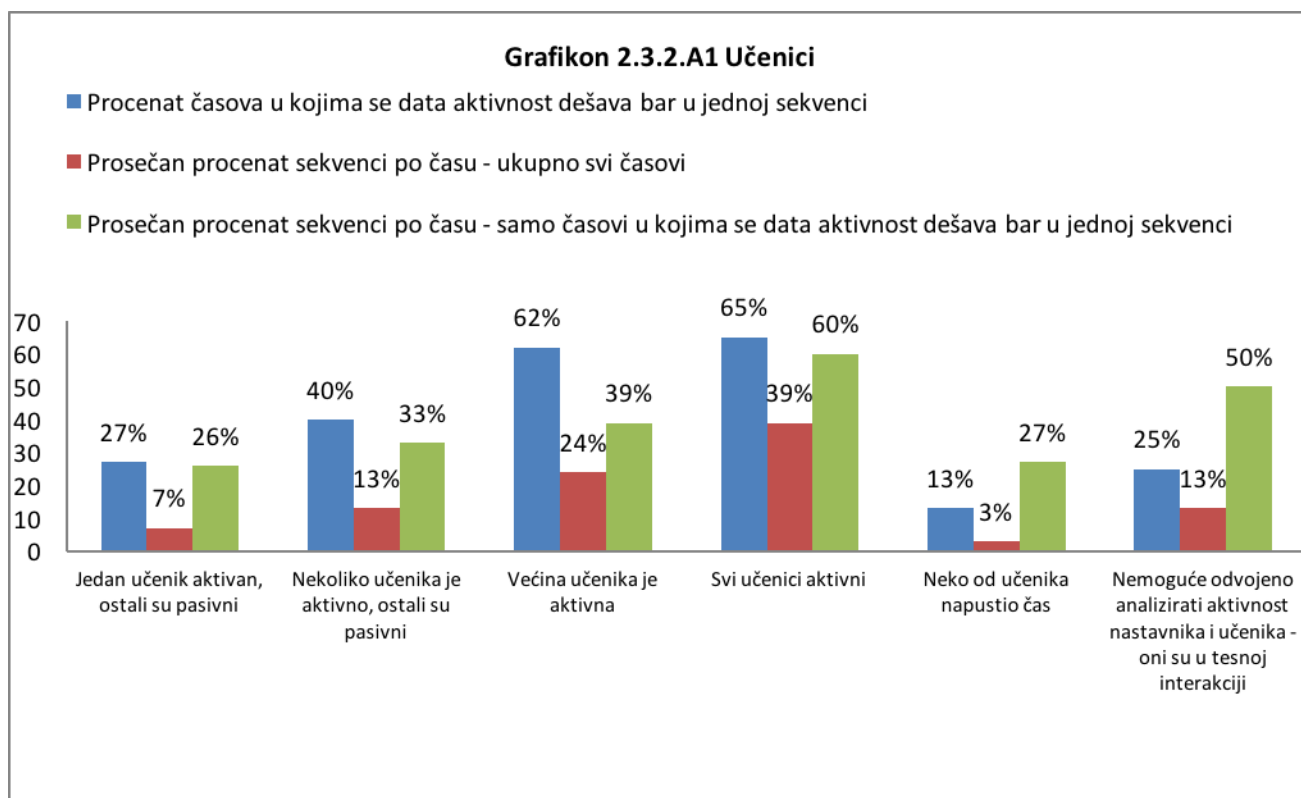
Sledeći tip aktivnosti po učestalosti je aktivno slušanje i posmatranje učenika – registrovana je u ukupno 65% časova i 45% svih sekvenci, a zauzima 68% sekvenci u onim časovima u kojima se pojavi. Statistički značajne razlike među različitim tipovima razreda nisu nadjene, ali se čini da je slušanje i posmatranje učenika najčešća u kombinovanim odeljenjima, zatim kod mlađih učenika, a tek potom kod starijih (Prilog 4., tabela 2.3.1.4). Kombinacija ove dve aktivnosti kao najčešće aktivnosti nastavnika svedoči o postojanju tesne komunikacije između nastavnika i učenika, što predstavlja pozitivnu karakteristiku posmatranih časova, međutim, opserversi su registrovali i druge oblike ponašanja nastavnika.

Frontalni govor, usmeren na celi razred je treći po učestalosti. Ova aktivnost, karakteristična za tradicionalnu nastavu prisutna je u 62% časova, i to u 40% sekvenci unutar ovih časova. Frontalni govor nastavnika se pojavljuje i u svom najtradicionalnijem obliku, kao jedina aktivnost - u 24% časova, a u okviru ovih časova u proseku 25% sekvenci sadrži frontalni govor kao jedinu aktivnost. Kao i u slučaju sekvenci u kojima se nastavnik obraća jednom učeniku ili grupi učenika, frontalni govor celom razredu se značajno češće ( $p < 0,05$ ) javlja po svim parametrima, tj. učestalosti, trajanju i relativnom trajanju, u specijalnim školama nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola, ukazujući verovatno na nešto nižu pedagošku umešnost nastavnika u ovim školama od nastavnika koji radeći u redovnim školama uspevaju da steknu i nešto više pedagoških veština.

Na časovima su registrovana još dva tipa aktivnosti nastavnika. Jedan od njih se odnosi na manipulisanje nekom opremom za potrebe nastave. Učestalost ove aktivnosti je takodje visoka – registrovana je u 60% časova, i to u proseku u 49% sekvenci ovih časova, ukazujući istovremeno i na relativno visoku učestalost upotrebe nastavne opreme. U 22% časova se pak pojavljuje i po koja sekvenca u kojem nastavnik nije usmeren na učenike i nastavu. Ovakvih časova ima značajno više ( $p < 0,05$ ) u specijalnim odeljenjima redovnih škola gde je nastavnik van svog nastavnog zadatka barem neko vreme u celih 33% časova, dok je u specijalnim školama taj procenat svega 13%. Opservacijom nije zabeleženo šta za to vreme nastavnik radi, svakako ostaje kao verovatna mogućnost obavljanja administrativne strane nastavničkog posla na samim časovima – što i nastavnici redovnih odeljenja svakako čine.

### **Šta učenici rade?**

U svakoj sekvenci je registrovano koliki udeo dece aktivno učestvuje u nastavnim aktivnostima. Aktivnosti učenika u 55 posmatranih časova variraju po učestalosti, odnosno po prosečnom procentu sekvenci u kojima su se dešavale ( $F_{(5,270)} = 13,42$ ,  $p < 0,01$ ). U većini časova su svi učenici ili većina njih bili aktivni (između prosečne učestalosti ove dve situacije nema razlika), ali nije mali procenat ni onih časova u kojima je samo nekoliko učenika uključeno u nastavnu aktivnost, a registrovani su i časovi u kojima je neko od učenika napustio čas (grafikon 2.3.2.A1). Nema statistički značajnih razlika između školama i tipovima odeljenja ni po jednoj kategoriji aktivnosti učenika.



Najčešće, i u svim tipovima odeljenja, svi učenici su aktivni – u 65% časova, i to u 60% sekvenci u tim časovima (Prilog 4., tabela 2.3.2.4). Ovo se nešto češće dešava u specijalnim odeljenjima redovnih škola (71%) i u starijim razredima (79%). Većina učenika je aktivna u 62% časova, ali u proseku samo u 39% sekvenci (Prilog 4., tabela 2.3.2.3), nešto češće u specijalnim školama (71% časova) i u mladim razredima (67%). Po učestalosti sledi 40% časova u kojima je u 33% sekvenci registrovano da je samo nekoliko učenika aktivno (nešto češće, u 58% časova, samo u kombinovanim odeljenjima, Prilog 4., tabela 2.3.2.2), a časovi u kojima je samo jedan učenik aktivan dok su drugi pasivni čine 27% ukupno posmatranih časova (Prilog 4., tabela 2.3.2.1). Ovaj tip aktivnosti je registrovan u 26% tih časova, zaokružujući tako dosledan niz od učestalog punog angažmana dece do ređeg polovičnog.

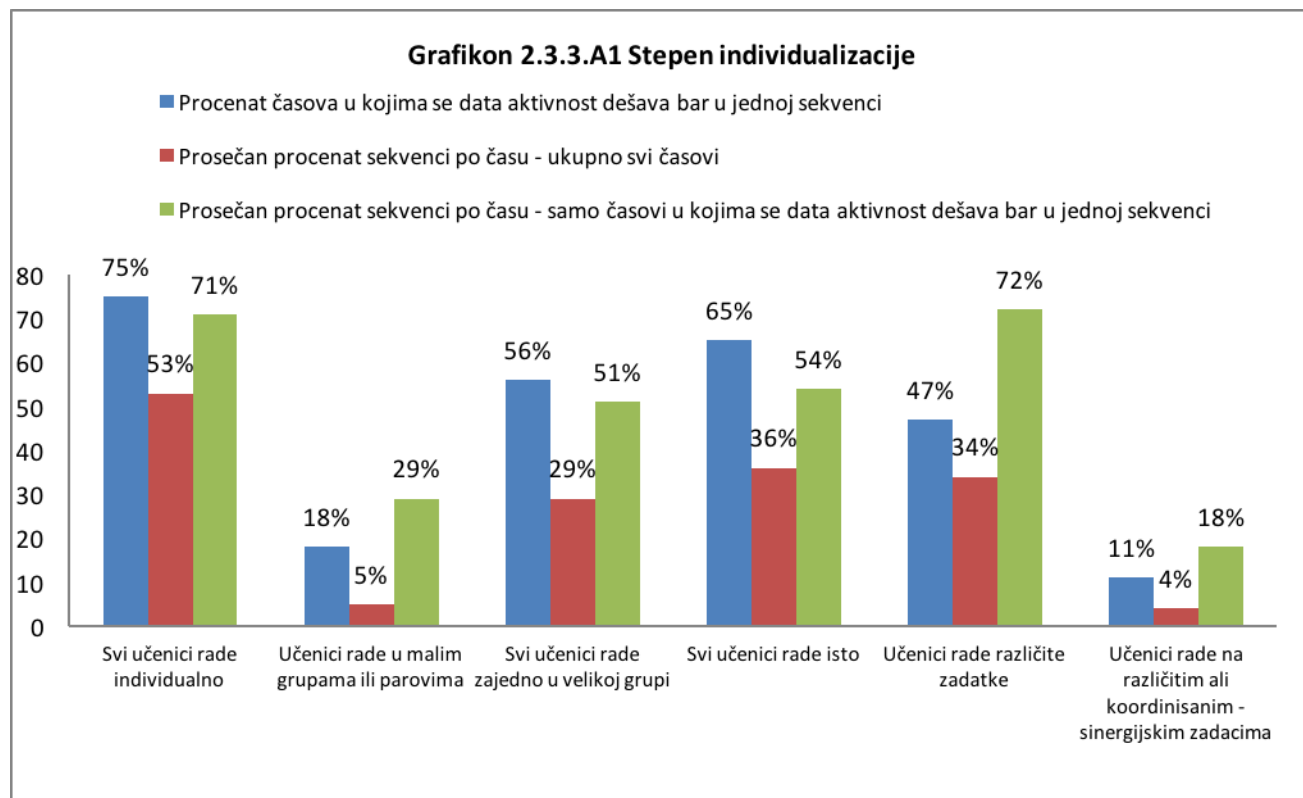
Pored ovih tipova aktivnosti, u 13% časova registrovano je da je neko od učenika izašao/la iz učionice, u proseku na duže od četvrtine časa (u trajanju čak od 27% sekvenci časa - tabela 2.3.2.5). Ovo se dešavalo najčešće u kombinovanim odeljenjima (25%), a najređe u mladim razredima (7%), međutim trajanje odsustvovanja nekog sa časa je u specijalnim školama i u starijim razredima bilo veoma dugo (u proseku 43% odnosno 40% sekvenci časa).

Takodje, 13% sekvenci nije kategorisano u gore navedene kategorije (Prilog 4., tabela 2.3.2.6), pošto su se u njima aktivnost nastavnika i učenika toliko tesno preplitale da se pouzdana ocena o aktivnosti samih učenika nije mogla doneti.

### **Kolika i kakva individualizacija nastave je primećena?**

Druge dve dimenzije po kojima se procenjivala organizacija rada učenika na času odnosila se na stepen i učestalost individualnog odnosno grupnog rada, i na vrstu zajedničkih aktivnosti učenika na dimenziji od identičnih do potpuno različitih zadataka. Aktivnosti vezane za različite stepene individualizacije u 55 posmatranih časova variraju po učestalosti, odnosno po prosečnom procentu sekvenci u kojima su se dešavale ( $F_{(5,270)} = 15.98, p < 0.01$ ). U proseku, na časovima se najčešće dešavalo da svi učenici rade individualno i svi učenici rade isto. Između prosečne učestalosti ove dve aktivnosti nema razlike, ali se

situacija u kojoj svi učenici rade individualno u proseku češće dešavala od svih ostalih aktivnosti učenika, dok se situacija u kojoj svi učenici rade isto dešavala podjednako često kao i situacije u kojima svi učenici rade zajedno u velikoj grupi i u kojima učenici rade različite zadatke. Najređe se dešavalo da učenici rade u malim grupama ili parovima, ili na različitim ali sinergijskim zadacima i učestalost tih aktivnosti je manja od svih ostalih.



Sa najvećom učestalošću, u 75% časova, u 71% sekvenci u tim časovima i u 53% ukupno posmatranih sekvenci registrovana je simultana individualna aktivnost učenika, odnosno tipična tradicionalna školska situacija u kojoj svi učenici rade na nekom zadatku, ali to čini svako za sebe, a možda i pristup inspirisan medicinskim modelom koji je izgleda još uvek čvrsto ukotvljen u specijalnom obrazovanju (Prilog 4., tabela 2.3.3.1). O dominaciji individualnog rada sa decom, naspram diferenciranog, kooperativnog ili frontalnog, izveštavaju škole i kroz upitnik – individualni rad je zastupljen više o 40% ukupno, a u specijalnim osnovnim školama skoro 60% nastavnog vremena. Podaci iz opservacija ukazuju na još veću proporciju individualnog rada. Ova vrsta aktivnosti se pojavila kao jedina u jednoj trećini časova, gde su u proseku činile više od pola časa, odnosno 51% sekvenci na času. Iako je učestalost ove aktivnosti veoma visoka u svim tipovima odeljenja, značajne razlike ( $p < 0.05$ ) su identifikovane izmedju odeljenja specijalnih škola i specijalnih odeljenja redovnih škola. U većem procentu odeljenja je nadjena simultana individualna aktivnost učenika u specijalnim školama (84%) nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola (63%), međutim, u specijalnim školama te aktivnosti su veoma retko jedina aktivnost u toku iste sekvence (8%) za razliku od specijalnih odeljenja redovnih škola gde se individualna simultana aktivnost učenika dešava kao jedina aktivnost u 28% sekvenci. U specijalnim odeljenjima redovnih škola ova aktivnost kao jedina zasićuje 75% sekvenci časova u kojima se javlja, dok je to slučaj samo u 27% sekvenci takvih časova u specijalnim školama. Ovaj sklop podataka znači da obe vrste škola u velikoj meri održavaju ovaj tradicionalni oblik rada u kojem nema komunikacije među učenicima, s tim da je ova slika učestalija u specijalnim školama ali i kraće traje, dok u skoro 40% posmatranih časova u specijalnim odeljenjima redovnih škola tri četvrtine časova se svodi na to

da učenici, svako za sebe, rade na nekom zadatku koji su dobili, a da se nastavnik za to vreme ni na koji način (osim eventualno posmatranjem) ne uključuje u njihov rad. Procenat ovakvih sekvenci unutar časa u kojem se ova aktivnost javlja je vrlo visoka i u kombinovanim odeljenjima (78%).

Sledeća učestala vrsta aktivnosti učenika po dimenziji individualno-grupno je zajednički grupni rad svih učenika, svi u istoj velikoj grupi. Ova vrsta strukturisanja aktivnosti je primećena u 29% sekvenci, grupisano u 56% časova, i to u toku od polovine trajanja tih časova, odnosno u proseku u 51% sekvenci (Prilog 4., tabela 2.3.3.3). Ovaj oblik grupnog rada se po svemu sudeći češće javlja u starijim nego u mladim razredima, i, kao i u prethodnoj kategoriji, u kombinovanim razredima može da oboji skoro celi čas (u proseku čak 84% sekvenci u onim časovima u kojima se javlja). Pedagošku vrednost ovog oblika rada je moguće oceniti samo u zavisnost od njegovog sadržaja, ali je on, osim ukoliko je reč o složenoj kooperativnoj aktivnosti, najčešće veoma mali.

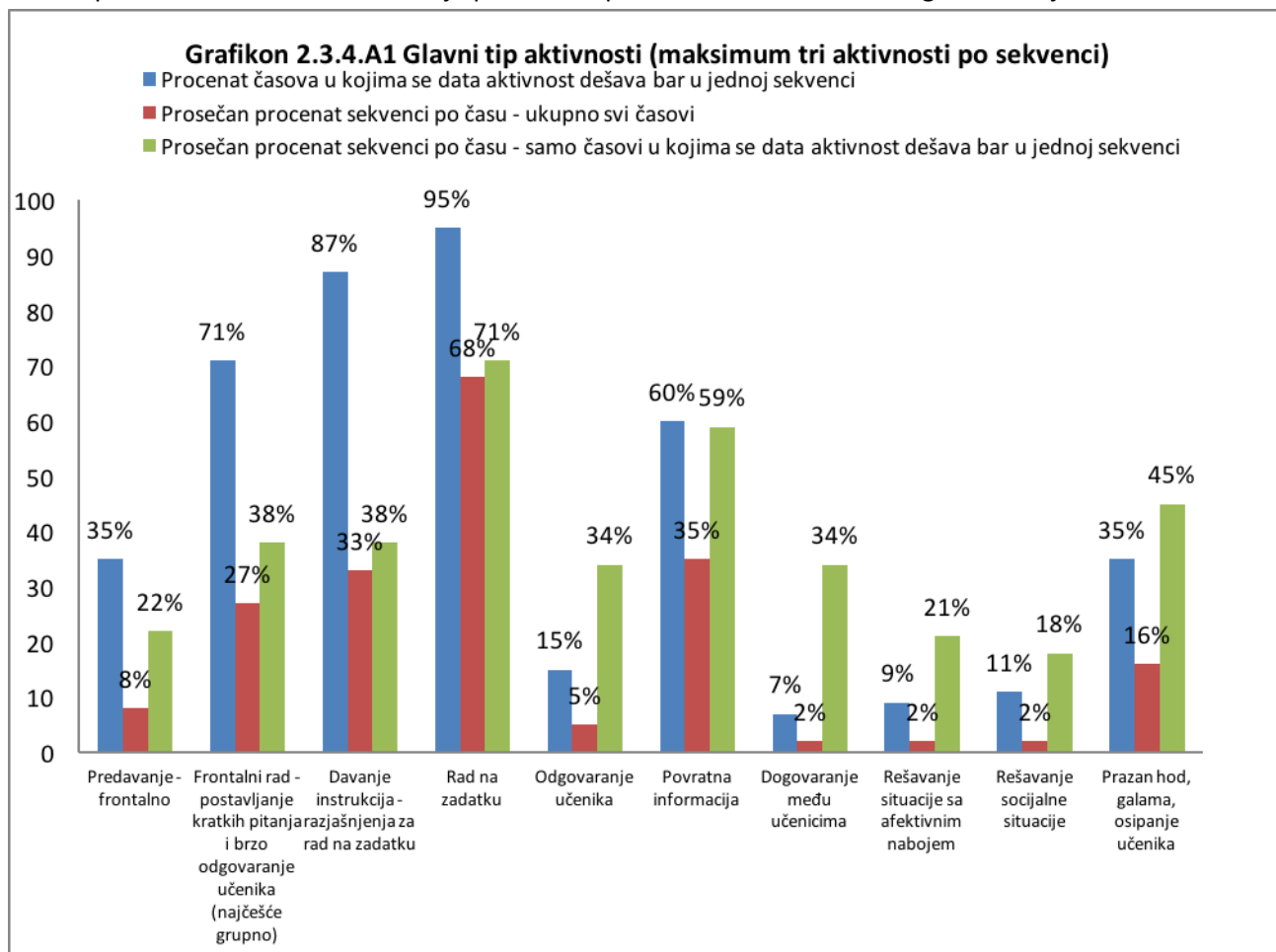
Rad u malim grupama ili parovima, tipična konstelacija kooperativnog učenja, je registrovana najredje. Samo u 5% sekvenci i u 18% posmatranih časova je registrovan rad u parovima ili malim grupama (Prilog 4., tabela 2.3.3.2), a i u okviru časova u kojima je takav rad registrovan on po pravilu ne obuhvata više od jedne trećine časa, odnosno prosečno 28% sekvenci u času, iako je kooperativno učenje po pravilu onaj oblik rada koji bi mogao lako da traje celi čas. Čini se da je ova vrsta rada najčešće prisutna u kombinovanim odeljenjima (33%) kao zgodno pragmatično nastavno rešenje rada sa heterogenom grupom učenika. Rad u maloj grupi ili paru je najmanje prisutan (samo u 7% časova) kod mlađih učenika, međutim, na onim retkim časovima na kojima se nastavnik ipak odlučio za ovu vrstu rada, ona u proseku obuhvata skoro polovinu sekvenci na času (43%). Podsetićemo da po izveštaju škola na upitniku, kooperativno učenje, grupni rad, rad u malim grupama ili parovima se takodje pominje kao relativno retka aktivnost, pristna u oko 20% nastavnog vremena. Opservacioni podaci govore da se to dešava još redje.

Druga dimenzija po kojoj se procenjivala strukturacija rada odnosila se na sličnost ili različitost zadataka odnosno zahteva na kojima su deca angažovana. Rezultati procena posmatrača ukazuju na to da bez obzira na obrazovanje po IOPu i individualizaciju, ipak najčešće učenici rade isto. Ovaj podatak je u direktnoj korespondenciji sa nalazima analize kvaliteta IOPa, odnosno sa procenom da oko 80% IOPa ne individualizuje potrebnu podršku. Situacija da učenici rade isto registrovano je u 65% časova, u 36% ukupnih sekvenci, i u prosečno 54% sekvenci unutar časova u kojima se ova aktivnost pojavila (Prilog 4., tabela 2.3.3.4). Velikih razlika u ovom pogledu među uzrastima i tipovima odeljenja nije bilo. Pored ove situacije, ipak, često se dešava i da učenici rade različite zadatke, što ukazuje na diferenciranu nastavu – u 34% sekvenci, 47% časova, sa prosečnom zasićenošću od 72% sekvenci. U specijalnim školama ova vrsta aktivnosti se značajno češće dešava ( $p < 0.05$ ), i po procentu sekvenci (47%) i po procentu časova (65%), nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola, gde su ove vrednosti 18% i 25%. Najredje je u opserviranim časovima zabeleženo strukturisanje zadatka koje podrazumeva kooperativno učenje – situacija da učenici rade na različitim ali koordinisanim sinergijskim zadacima nađena je samo u 4% ukupnih sekvenci, i u 11% časova (Prilog 4., tabela 2.3.3.6). Čak i u ovom malom procentu časova, zasićenost ovom aktivnošću je mala, ona obuhvata u proseku samo 18% sekvenci, što se čini previše kratkim vremenom da kooperativno učenje urodi plodom. Izuzetak opet čine kombinovana odeljenja i posledično, specijalna odeljenja redovnih škola, gde je zasićenost pojedinih časova ovom aktivnošću značajno veća ( $p < 0.01$ ) nego u drugim tipovima odeljenja, odnosno ukoliko učenici rade na različitim ali sinergijski koordinisanim zadacima to čine tokom skoro celog časa, tj tokom 83% sekvenci takvih časova. Važno je napomenuti da, na žalost, kooperativno učenje uopšte nije primećeno kod mlađih učenika (0%).



## Glavni tip aktivnosti

Od mnogih tipova nastavnih aktivnosti, posmatrači su beležili izraženije ili manje izraženo prisustvo cele lepeze različitih tipova aktivnosti. Glavni tipovi aktivnosti u 55 posmatranih časova razlikuju se po učestalosti, odnosno po prosečnom procentu sekvenci u kojima se dešavaju ( $F_{(9,486)} = 46.34, p < 0.01$ ). U proseku, najčešće se izdvajao rad na zadatku, njegova učestalost je značajno veća od učestalosti svih ostalih aktivnosti. Sledeće po učestalosti su davanje povratne informacija, davanje instrukcija za rad na zadatku, i frontalni rad nastavnika sa postavljanjem kratkih pitanja i brzim odgovaranjem učenika. U istom nivou učestalosti sa frontalnim radom nastavnika je i prazan hod, odnosno galama i osipanje učenika. Svi ostali tipovi aktivnosti su znatno manje prisutni na posmatranim časovima od gore nabrojanih.



Najučestalijim se pokazao rad na zadatku, i to po svim parametrima – pojavljuje se u 95% časova, 68% ukupnih sekvenci i zasićuje 71% sekvenci časova u kojima se pojavljuje (Prilog 4., tabela 2.3.4.4). Ovaj, u osnovi veoma pozitivan indikator aktivnosti učenika, rad na zadatku, u velikoj meri je prisutan u svim tipovima odeljenja, i nisu identifikovane bitnije razlike medju odeljenjima po ovom pitanju.

Odmah potom sledi po učestalosti časova u kojima se javlja (87%) davanje instrukcija i razjašnjenja za rad na zadatku (Prilog 4., tabela 2.3.4.3), ali sa manjim ukupnim trajanjem, merenim procentom ukupnih sekvenci u kojima se aktivnost pojavljuje (33%), i manjom zasićenošću časova (38%) nego kod prethodnog tipa aktivnosti. U specijalnim školama je procenat sekvenci sa instrukcijama znatno veći ( $p < 0.05$ , 45%) nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola (29%), kao i u odeljenjima mlađih razreda (52%) u odnosu na druge tipove odeljenja ( $p < 0.05$ ). Takođe, u mladim razredima je davanje razjašnjenja i instrukcija prisutna u većem procentu ukupnih sekvenci ( $p < 0.05$ ) nego u drugim tipovima odeljenja, i boji bezmalo polovinu nastavnog

vremena (49% sekvenci). Čini se da je nastavni rad u mladim razredima i specijalnim školama u velikoj meri inspirisano modelom vođenog učenja, za koji je ovaj tip aktivnosti karakterističan i koji je domirao školstvom pre 40-50 godina.

Nađena su još dva učestala tipa aktivnosti. Frontalno postavljanje pitanja i brzo grupno odgovaranje učenika je oblik nastavnog rada koji se u posmatranim školama pojavljuje na 71% časova, obuhvata 27% ukupnih sekvenci, i unutar časova u proseku traje nešto više nego jednu trećinu časa (38% sekvenci časa) (Prilog 4., tabela 2.2.4.2). Nema bitnih razlika među različitim tipovima odeljenja u pogledu rasprostranjenosti ovog tipa nastavne aktivnosti, osim što se nešto češće pojavljuje u odeljenjima starijih nego mlađih učenika. Nije lako dati sud o obrazovnoj vrednosti ovog tipa aktivnosti pošto njegova efikasnost zavisi od trajanja: dok su kratke sekvence unutar svih časova ono što bi odgovaralo zagrevanju i ulaznoj orijentaciji učenika kroz ovaj vid rada, produženo trajanje, koje je nadjeno ovom analizom, više govori o jednom od tradicionalnih oblika nastave vođenog učenja u grupi.

Povratna informacija je takodje učestala vrsta aktivnosti, primećena u 60% časova, u 35% ukupnih sekvenci posmatranja i u 59% sekvenci časova na kojima ga ima (Prilog 4., tabela 2.3.4.6). I procenat časova i prosečan procenat sekvenci u kojima se pojavljuje povratna informacija je značajno veći ( $p < 0.05$ ) u specijalnim školama (77% i 45%) nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola (38% i 23%), dok procenat sekvenci zasićenih povratnom informacijom unutar časova je skoro isti u oba tipa škola. To znači da se davanje povratnih informacija kao izuzetno moćno pedagoško sredstvo značajno ređe koristi u specijalnim odeljenjima redovnih škola nego u specijalnim školama i pojavljuje se tek na nešto više od jedne trećine časova i u manje od jedne četvrtine sekvenci, mada u slučajevima kada su nastavnici u ovim školama svesni važnosti povratne informacije oni ga koriste unutar časa u manje-više podjednako meri kao i nastavnici u specijalnim školama.

Nešto ređi tip aktivnosti predstavljaju dva ekstrema koja se tipično javljaju u tradicionalnoj nastavi, frontalno predavanje i prazan hod u času. Registrovan u oko 35% časova je situacija koja se najbolje opisuje kao prazan hod, galama, osipanje učenika, dakle privremeni prekid nastavne aktivnosti (Prilog 4 tabela 2.3.4.10), koji u proseku traje skoro polvinu časa, čak 45% sekvenci. Rasprostranjenost praznog hoda je slična u različitim tipovima odeljenja, ali, čini se, najčešće se pojavljuje u kombinovanim odeljenjima, a najduže traje unutar časa u mladim odeljenjima.

U istu kategoriju učestalosti spada i frontalni predavački rad nastavnika (Prilog 4., tabela 2.3.4.1.) – pojavljuje se u 35% časova, u 8% ukupnih sekvenci, i traje oko 22% časa kada se pojavi. Ono predstavlja užu kategoriju od kategorije «Frontalni govor» nastavnika, po svakom parametru je ređe registrovana, ali kao i u slučaju frontalnog govora, značajno više ( $p < 0.05$ ) časova u specijalnim školama sadrži frontalno predavanje nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola. Ova aktivnost se ipak veoma retko pojavljuje kao jedina unutar iste sekvence (u 2% ukupnih sekvenci), i tada traje oko jednu četvrtinu časa. U mladim razredima se pak nikad ne pojavljuje predavanje kao jedina aktivnost bilo koje trominutne sekvence časa što ukazuje na to da su nastavnici u potpunosti svesni neadekvatnosti ove metode za rad sa mladom decom, ali ne i neadekvatnosti metode sa starijim učenicima.

Konačno, četiri vrste aktivnosti su detektovane značajno ređe od svih ostalih po učestalosti ukupnih sekvenci u kojima se pojavljuju ( $p < 0.01$ ) – dogovaranje među učenicima, rešavanje afektivne situacije, rešavanje socijalne situacije i odgovaranje učenika, kategorija koja se samo od frontalnog predavačkog rada ne razlikuje statistički značajno, a razlikuje se od svih ostalih češće primećenih tipova. Odgovaranje učenika kao poseban tip aktivnosti registrovan je u 5% ukupnih sekvenci, u 15% časova i unutar tih časova prosečno zauzima jednu trećinu, odnosno 34% časa (Prilog 4., tabela 2.3.4.5). Rešavanje socijalne situacije se pojavljuje u 2% ukupnih sekvenci kao posebna aktivnost, u 11% časova, i u 18% sekvenci unutar ovih časova. U mladim razredima razrešavanje socijalne situacije može da potraje, te je u proseku čak 39% sekvenci unutar časa u kojem se

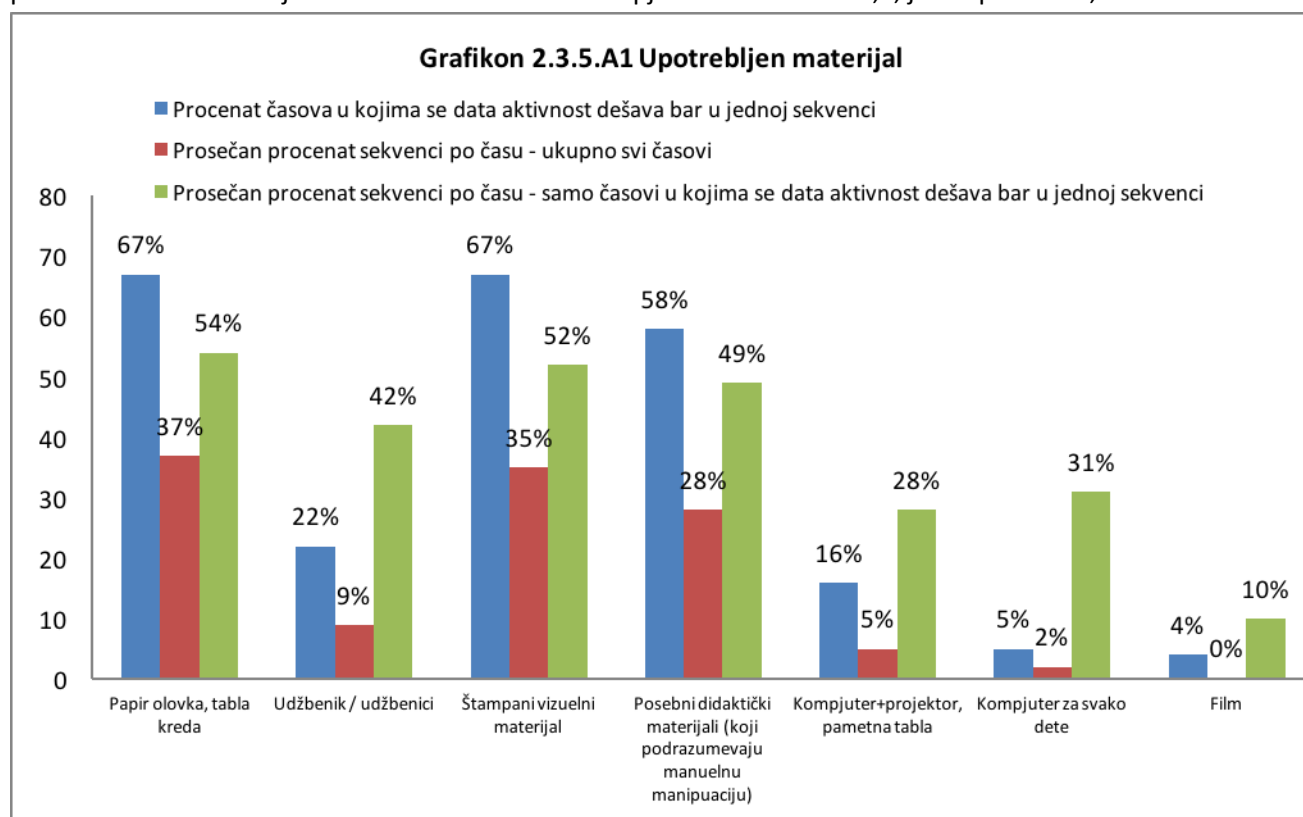
pojavi zasićeno ovom aktivnošću (Prilog 4., tabela 2.3.4.9.). Rešavanje situacije sa afektivnim nabojem je takodje veoma retko registrovano (tabela 2.3.4.8) – u 2% ukupnih sekvenci, 9% časova, i sa 21 % sekvenci unutar tih časova. Zanimljivo je primetiti da na ovu situaciju opserveri nijednom nisu naišli posmatrajući časove u specijalnim odeljenjima redovnih škola.

I, na žalost kao najredji tip aktivnosti identifikovano je dogovaranje medju učenicima (tabela 2.3.4.7). Ono se pojavljuje u 2% ukupnih sekvenci, u 7% časova, no onda kada se pojavi, u proseku zasićuje jednu trećinu časa, a u slučaju mešanih razreda i celu polovinu.

## Upotrebljeni materijal

Kao još jedna dimenzija analize unutar sekvencijalne analize zabeleženo je koja vrsta nastavnih sredstava se koristi na časovima, po sekvencama.

Upotrebljeni materijali u 55 posmatranih časova variraju po učestalosti korišćenja, odnosno po prosečnom procentu sekvenci u kojima je primećena njihova upotreba ( $F_{(6,324)} = 22.18, p < 0.01$ ). Na časovima su se najčešće koristile tri kategorije materijala: papir/olovka/table/kreda, štampani vizuelni materijali, i posebni didaktički materijali. Ova tri tipa materijala korišćena su sa podjednakom učestalošću i češće od preostalih četiri. Primetno ređe, a sa podjednakom učestalošću koriste se udžbenici, kompjuter sa projektorom i pametne table. Još redje od ovih učila koristi se kompjuter za svako dete, I, jedva primetno, film.



Skup najtradicionalnijih nastavnih orudja, papir/olovka/table/kreda, korišćen je u oko trećine (37%) ukupnih sekvenci, u oko dve trećine (67%) časova, u prosečnom trajanju od više od pola (54%) časa (Prilog 4., tabela 2.3.5.1). Slično, ovome, štampani vizuelni materijali upotrebljeni su u 35% sekvenci, na 67% časova, u prosečnom trajanju od 52% sekvenci unutar ovih časova (Prilog 4., tabela 2.3.5.3). Ovi materijali se češće koriste u specijalnim školama nego specijalnim odeljenjima i kada se posmatraju sve sekvence ( $F_{(1,53)} = 5.8$

$p < 0.05$ ), i ako se posmatra procenat sekvenci unutar časova ( $F_{(1,35)} = 8.6$   $p < 0.05$ ). Takođe, štampani vizuelni materijali se češće koriste u mlađim i starijim razredima nego u kombinovanim odeljenjima (svi časovi  $F_{(2,52)} = 4.6$   $p < 0.05$ , samo časovi u kojima se dešava  $F_{(2,34)} = 5.9$   $p < 0.05$ ). Posebni didaktički materijali su korišćeni u 28% sekvenci, na 58% časova, u prosečnom trajanju od 49% sekvenci unutar ovih časova (Prilog 4., tabela 2.3.5.4).

U kategoriji nastavnih materijala koji su na posmatranim časovima ređe korišćeni nalazi se udžbenik sa 9% ukupnih sekvenci u 22% časova (Prilog 4., tabela 2.3.5.2) i kompjuter, projektor, pametna tabla sa svega 5% ukupnih sekvenci u 16% časova (Prilog 4., tabela 2.3.5.5). Značajnih razlika u učestalosti upotrebe ovih pomagala između različitih tipova odeljenja nema, izuzev između specijalnih škola i specijalnih odeljenja u pogledu upotrebe udžbenika ( $F_{(1,10)} = 4.7$   $p = 0.055$ ) - u specijalnim školama upotreba udžbenika, ukoliko se on koristi na času, obuhvata značajan deo časa (61%), dok je taj procenat upola manji u specijalnim odeljenjima redovnih škola (29%).

Kao najređe korišćena pomagala identifikovani su kompjuteri za svako dete (Prilog 4., tabela 2.3.5.6) i film (Prilog 4., tabela 2.3.5.7), dva najmoćnija savremena sredstva, posebno dobro prilagođena specijalnom obrazovanju i potrebi individualizacije podrške. U oba slučaja reč je o zanemarljivo maloj učestalosti od 4-5% časova i 0,36-2% ukupnih sekvenci, s tim da se film pojavljuje kao nastavno sredstvo samo na posmatranim časovima u mlađim razredima, a kompjuteri samo na časovima u starijim razredima.

Zanimljivo je primetiti da uprkos ovom nedostatku, samo 25% škola u upitniku pominje potrebu za nabavkom IT opreme, a mnogo veći procenat njih traži još posebnog didaktičkog materijala – podatak koji ukazuje na to da retka upotreba IT tehnologije nije prvenstvena posledica nedostatka opreme već stava i rutine nastavnika koji više vole da koriste uhodane nastavne materijale.

### **Zaključak sekvencijalne analize časova**

Sekvencijalna analiza pružila je veoma zanimljiv uvid u to šta se tačno dešava na časovima i daje nam mogućnost da interpretiramo i kvalitet nastave. Sumiraćemo prvo one podatke koji predstavljaju pozitivne trendove rada u specijalnim školama i odeljenjima a potom one koji su izvestan znak za uzbunu. Iako u pogledu različitih opserviranih karakteristika časova ne postoje norme u odnosu na koje bismo dobijene rezultate mogli da sagledamo, relativna učestalost različitih kategorija, kao i neretke razlike između različitih tipova posmatranih odeljenja omogućuju zaključivanje koje je relevantno.

#### Šta je za pohvalu?

Na posmatranim časovima dominira visok stepen aktivnosti i učenika i nastavnika. Ubedljivo najučestaliji tipovi aktivnosti su oni koji podrazumevaju visok stepen aktivnosti (npr. rad učenika na zadatku dešava se skoro na svim časovima, a u mlađim razredima u 100% časova, nastavnik se obraća učenicima individualno ili grupno u oko 90% časova), dok su aktivnosti koji bi bili indikator tradicionalne, «dosadne» nastave zabeležene značajno ređe (npr. frontalno predavanje nastavnika u samo 8% sekvenci, tradicionalno odgovaranje učenika u 5% sekvenci). Rad na zadatku, aktiviranje učenika kroz kratka pitanja i odgovore, davanje instrukcija i razjašnjenja, aktivno posmatranje i slušanje učenika, relativno česta povratna informacija, i upotreba didaktičkih materijala je sklop aktivnosti koji u najvećoj meri opisuje stil rada u posmatranim odeljenjima. Na časovima dominira usmerenost nastavnika na učenike, i samo retko se dešava da je većina učenika pasivna - najčešće su svi ili skoro svi aktivni.

### Šta su ozbiljni razlozi za zabrinutost?

Sekvencijalna analiza ukazuje na nekoliko oblasti rada škola i nastave koje je neophodno hitno unaprediti ili svakako detaljno proveriti, pošto ne samo da ne podstiču razvoj dece nego mogu delovati i u pravcu stvaranje negativnih efekata.

Prva grupa podataka unutar ove kategorije odnosi se na nedovoljno obraćanje pažnje na socijalizacijski relevantne aspekte časova. Registrovan je veliki nedostatak rada u grupama ili paru (dešava se svega u 5% sekvenci), dogovaranja medju učenicima (nadjeno samo u 2% sekvenci), rada na sinergijski organizovanim kooperativnim zadacima (4% sekvenci). Takodje, rešavanje situacija sa afektivnim nabojem ili rešavanje socijalne situacije jedva postaje vidljiva aktivnost u minimalnom broju sekvenci (2% za obe kategorije), što znači da ovi problemi ne postaju tema rada, ili na bilo koji način obradivan sadržaj za potrebe odrastanja i socijalizacije dece.

Iako su učenici dosledno aktivni kroz sve posmatrane časove, detaljniji pogled na tip aktivnosti otkriva da oni najčešće rade individualno. Zadaci na kojima rade mogu biti isti (nešto češće) ili različiti (u trećini sekvenci), ali se nastava u velikoj meri odigrava inspirisano donekle tradicionalnim modelom vođenog učenja, za koji je karakterističan individualni rad sa puno instrukcija i vodjenja od strane nastavnika. Kao što je već rečeno, kooperativno učenje, kao savremeniji oblik efikasnog nastavnog rada, skoro da i ne postoji u posmatranim časovima, osim u kombinovanim odeljenjima, gde rad u grupama i to sinergijskim zadacima mestimično prerasta u dominantnu aktivnost tokom časa – verovatno silom prilika, zbog osiguranja efikasnog rada dece različitih uzrasta.

Povratna informacija, čak i ukoliko je u rudimentarnom obliku male dobro uvremenjene i česte pohvale kojom se prati tok aktivnosti deteta, je važan faktor razvoja. Mi smo je primetili kao često utkanu u analizirane sekvence časova, ali se mora primetiti da povratnih informacija u 40% časova uopšte nema, te se otvara pitanje efektivnosti rada na tom velikom delu časova, odnosno u dve trećine, 65%, posmatranih sekvenci.

Konačno, podaci pokazuju da oruđa i nastavni materijali nisu u skladu sa savremenim zahtevima nastave. I dalje se najčešće koriste najtradicionalnija sredstva, tj papir, olovka, table, kreda, uz izvesno prisustvo specijalizovanih materijala (štampanih vizuelnih materijala i didaktičkih materijala) a najredje savremena IT sredstva. Film kao nastavno sredstvo je potpuno isključen, primećeno je svega u 0,36% sekvenci, i 4 % časova.

### Razlike medju tipovima škola i odeljenja

Iako su velike razlike medju pojedinim časovima i nastavnicima, neretko su nadjene i značajne razlike izmedju različitih tipova odeljenja. Te razlike nije lako interpretirati, pošto se ne pojavljuju dosledno po svim karakteristikama procenjenih sekvencijalnom analizom. Uočene razlike najčešće govore o nešto većoj osetljivosti, aktivnosti, uzrasnoj primerenosti rada u specijalnim školama nego u specijalnim odeljenjima. Tako, na primer, procenat časova i sekvenci u kojima se pojavljuje povratna informacija, ili u kojima učenici rade različite zadatke značajno je veći na časovima u specijalnim školama nego u specijalnim odeljenjima redovnih škola. S druge strane, situacija da nastavnik nije usmeren na učenike značajno se češće dešava u

specijalnim odeljenjima redovnih škola nego u specijalnim školama. Nastavnici u specijalnim školama u više časova i više sekvenci govore (bilo grupi, jednoj osobi ili frontalno) u specijalnoj školi nego u specijalnom odeljenju. Simultani individualni rad svih učenika se češće dešava u specijalnoj školi ali u specijalnim odeljenjima je to češće jedina aktivnost, koja pritom i traje duže, te ostavlja utisak kao da su učenici donekle prepušteni sami sebi u savladavanju gradiva. Posebno se rad u kombinovanim odeljenjima razlikuje od onog u odeljenjima u kojima su učenici približno istog uzrasta i to najčešće u pravcu razvojno i obrazovno manje vrednih postupaka. Na primer, veći broj učenika je pasivno u većem procentu časova, u većem procentu časova se dešava da je neko od učenika napustio čas, učenici duže rade individualno, ili zajedno u velikoj grupi, i ni na jednom od posmatranih časova u ovim odeljenjima nisu se oristili kompjuteri, pametna tabla ili filmovi. Jedini aspekt rada po kojem se časovi u kombinovanim odeljenjima pozitivno izdvajaju jeste veći procenat rada u grupama ili paru, više dogovaranja medju učenicima i više različitih ali sinergijski organizovanih zadataka – što svedoči o uspešnosti nastavnika da iskoriste situaciju heterogene grupe u korist kooperacije medju učenicima.

Svi bitni nalazi sekvencijalne analize - nedovoljna razvijenost savremenih pedagoških postupaka, potpuno zanemarivanje socijalizacijskog aspekta školovanja i razvoja, veliki trud oko pružanja emocionalne i motivacione podrške - u potpunosti se poklapaju sa nalazima izvedenim na osnovu molarnije opservacije časova. Elementi koji ukazuju na nedovoljnu podršku socijalnom razvoju dece u školi i na neiskorišćene mogućnosti u ovom smislu sagledani su i na osnovu opservacije cele škole, a kao i analiza IOPa i planova časova, i ova analiza je ukazala na probleme nastavnika u vezi sa modernim pedagoškim sredstvima planiranja, sa sprovođenjem efikasne nastave i pružanjem dobre podrške socijalnom razvoju i socijalnom osamostaljivanju učenika.

## VI. VIĐENJE NASTAVNIKA, STRUČNIH SARADNIKA, UČENIKA I RODITELJA

### OSNOVNE SPECIJALNE ŠKOLE

#### FUNKCIONISANJE ŠKOLE KAO INSTITUCIJE

##### *Fizički i tehnički uslovi školske sredine*

Po izveštaju zaposlenih u školi, u osnovnim (i srednjim) specijalnim školama u Srbiji preovlađuju veoma teški i loši uslovi rada. Većina škola je oronulo, neuređeno (sa malo adekvatnog prostora), a suočavaju se i sa teškim finansijskim izazovima, pa je tako jedna škola relativno skoro bila pod blokadom računa.

Ipak u većini specijalnih osnovnih i srednjih škola osoblje se veoma trudi da učini enterijer prijatnijim za rad i boravak uprkos lošim uslovima, dok samo u manjem broju škola i enterijer biva vidljivo zapušten. Primetno je da u određenom broju škola postoji neprilagođenost unutrašnjosti škola potrebama dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom. Nastavnici i stručni saradnici u opserviranim školama posebno ističu da je jedan od najvećih problema sa kojima se njihove škole susreću nedovoljna prilagođenost toaleta učenicima sa posebnim potrebama. Prema njihovim rečima, rešavanje ovog problema je nužno i zahteva finansijsko ulaganje za koje je svim školama potrebna dodatna finansijska pomoć.

Osim toaleta, registrovano je i da ostale prostorije u školi (trpezarije, sportske sale) nisu dovoljno i lako dostupne, a samo kretanje kroz školu je neprilagođeno učenicima sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (npr. stepeništa nisu prilagođena deci sa smetnjama u razvoju po visini, širini stepenika i opremi, nedostatak gelendera). Teren oko škola i sale za fizičko su često nepristupačni i lako su dostupne najčešće samo učionice u kojima učenici borave veći deo dana, pa je tako u jednoj školi primećeno da do sale za fizičko ne mogu da dođu učenici koji se otežano kreću, već ostaju u učionici dok je ostatak odeljenja koji nema ovu vrstu smetnje na fizičkom u sali.

Proširenje kapaciteta i bolja opremljenost škole asistivnim tehnologijama jesu ono za šta nastavnici iz većine škola navode kao ključne korake u poboljšanju tehničkih i fizičkih uslova u kojima škola radi. Posmatrajući nastavni proces, nastavnici najčešće navode da su im potrebna dodatni didaktički materijali - manipulativni materijali pomoću kojih će raditi sa decom kao što su žetoni, boje, ali i različita savremena tehnološka sredstva.

Samo u jednoj od opserviranih škola, specijalnoj školi na Novom Beogradu, registrovana je potpuna adekvatnost prostora u kome deca borave, koji je u potpunosti podsticajan i usmeren na učenike. U školi je sve šareno, radovi učenika su izloženi po hodnicima, učionice su obojene toplim bojama i opremljene didaktičkim igračkama i materijalima. U svim učionicama postoji posebno osmišljen prostor (strunjača i/ili kauč) namenjen odmoru i opuštanju učenika koji se tokom časa uzbude ili uznemire („time out“ prostor). Učenici ponekad i samoinicijativno koriste ovu mogućnost. U školi je praksa da se učenicima na kraju časova pušta muzika u cilju relaksacije i odmora. Škola poseduje posebnu učionicu namenjenu razvoju senzomotornih funkcija, a obezbeđeni su besplatna užina i školski udžbenici.

## **Profesionalni kadar (školski obrazovni timovi, rukovodstvo)**

Prema mišljenju svih sagovornika, nastavnički kadar se ocenjuje kao veoma dobar i motivisan za rad. Insistira se na afektivnim razmenama sa decom, stalno se odgovara na potrebe deteta. Stručne kompetencije zaposlenih na teorijskom i na praktičnom nivou većina intervjuisanih roditelja, nastavnika i stručnih saradnika ne dovodi u pitanje, ali se istovremeno naglašava težina uslova u kojima ovi nastavnici rade, što povremeno dovodi do pada motivacije kod pojedinih nastavnika.

U većini škola, njihov rad se održava zahvaljujući posvećenosti nastavnog kadra, što se posebno vidi u zadovoljstvu dece boravkom u školi. Stručni saradnici i nastavnici nisu „autoritet“, nego partner i treći roditelj. Čini se da je akcenat u školama na afektivnoj dimenziji, da su prisutne izuzetno tople i prijateljske prakse u školama, nastavnici se veoma trude da uspostave odnos poverenja i topline sa decom i o ovome izveštavaju sva intervjuisana lica.

*Dobar nam je nastavni kadar, pogotovo defektolozi. Obučeni su i u didaktičkom smislu, imaju dobar i solidan nivo znanja. Oni su kompetentni, ali mislim da povremeno dolazi do sindroma sagorevanja. Ja to vidim kod nastavnika, posle 25 godina su se umorili. Malo ih demoralise i ograničen uspeh koji mogu da postignu. Nisu ljudi nemotivisani nego ih treba pokrenuti i probuditi. (Stručni saradnik)*

Istraživači izveštavaju da škole odaju utisak velike familije u kojoj svaki nastavnik zna svako dete i poznaje njegove potrebe i navike, a o deci osoblje priča kao o „našoj deci“. Tako ne samo nastavnici nego i tetkice i servirke znaju decu po imenu, šta smeju/vole da jedu i u kojoj formi. Takodje, u intervjuima i fokus grupama, postojala je i želja i lična motivacija nastavnika i stručnih saradnika iz većine škola da s nekim razgovaraju o temi istraživanja, pokazali su srdačan i razumevajući odnos prema deci. Sve rečeno potvrđuju i iskazi roditelja.

*Moje dete sa radošću ide u školu. On ne može da dočeka ujutro kada se probudi. 'Idemo kod Blanke', njegove učiteljice. Ne može da dočeka da krenemo. Znam da bude uznemireno ako ide negde ako mu se ne dopada. (Roditelj)*

*Ja znam kakva su moja deca bila i kakva su sad. Da ima kreveta, oni bi i spavali u školi. Ne bi išli kući. (Roditelj)*

*Ja sam oduševljena što od spremačice, preko domara do defektologa, svi su toliko posvećeni ovoj deci. Ja sam po struci defektolog. Tako nešto nisam videla i nisam mogla da verujem da tako nešto postoji. Ja sam sa nekom preporukom ovde došla. Ono što svima treba da bude jasno, svima onima koji se bave ovom službom, da je ljubav prevashodno nešto što pokreće sve i ljubav je nešto što dozvoljava sve. I zaista ovde se vidi takva jedna ljubav, tako jedno zajedništvo. Ceo život sam radila u specijalnoj školi, ali ja ovako nešto nisam videla. Ova škola bi trebalo da bude uzor svim školama u Srbiji. Mi smo dečaka uzeli iz sirotišta sa Daunovim sindromom. Treba da bude uzor ova škola da bi naša deca bila srećna, da bi roditelji bili zadovoljni, jer samo kroz ljubav i posvećenost mogu deca da napreduju. (Roditelj)*

*Kada dete dođe u školu veselo i srećno, i kad dolaze redovno onda je viša socijalizacija, veći je i rad na času. Nekada kada dođu u školu, od sreće skaču, imaju veliki osmeh, a dešavalo mi se da jedno dete koje je imao poremećaj ponašanja, i kada je kretao kući, jednom me je ujeo i to mi je bio znak da neće da ide kući, da ne želi. Oni prosto nekada neće da idu kući, njima je žao što treba da krenu kući. (Nastavnik)*

Zaposleni daju pozitivniju sliku o timovima, i za razliku od podatka dobijenog iz upitnika ili na osnovu analize IOPa, tvrde da u školama u većini slučajeva adekvatno funkcionišu timovi za dodatnu podršku i timovi za inkluzivno obrazovanje dok su timovi za profesionalnu orijentaciju nešto manje aktivni. Pored toga u specijalnim školama postoje i timovi za vrednovanje, za borbu protiv nasilja i tim za razvojno planiranje. U ovim timovima je angažovana većina nastavnika/defektologa i svi intervjuisani stručni saradnici i ovi stručni timovi se vrednuju kao veoma korisni za unapređenje kvaliteta obrazovanja učenika. U školama u kojima stručni saradnici navode da funkcionisanje timova (pre svega tima za dodatnu podršku) nije na



zadovoljavajućem nivou primećuje se da se nastavnici ne snalaze u prilagođavanju nastave specifičnim potrebama dece.

*Pa inkluzivni tim svakako najbolje funkcioniše u školi. Mi imamo u školi puno dece koja rade po tom planu, to je neka brojka oko 40, i to je svakako taj inkluzivni tim, a takođe imamo formirane timove za zaštitu dece i učenika od nasilja, tim za samovrednovanje, za samoplaniranje, tim za saradnju sa porodicom, lokalnom zajednicom.. I svi ovi timovi zadovoljavajuće funkcionišu. (Stručni saradnik)*

Većina nastavnika i stručnih kadrova ocenjuje nedostatak pojedinih vrsta kadrova kao jedan od osnovnih problema sa kojima se njihove škole susreću. U pojedinim školama nedostaju nastavnici za pojedine predmete (fizičko obrazovanje i vaspitanje), ali zaposleni se žale da nedostaju lekarski i medicinski timovi unutar samih škola, čije bi prisustvo u značajnoj meri olakšalo obrazovno-vaspitni proces ovih učenika. Dominantni kadrovi u specijalnim školama su defektolozi/oligofrenolozi, koji su najčešće istovremeno i nastavnici, logopedi, psiholozi, predmetni nastavnici, a prisustvo stalno zaposlenih psihijatara i somatopeda se često navodi kao vrlo potrebno, jer bi njihova podrška omogućila nastavnicima da imaju stalne povratne informacije o stanju deteta, ali i medicinsku pomoć u situacijama kada je ona potrebna (napadi, uznemirenost deteta).

### **Saradnja škole sa drugim institucijama**

Zaposleni u školama izveštavaju o otežanoj saradnji sa Centrom za socijalni rad koji bi trebalo da predstavlja sponu sa drugim relevantnim institucijama van škole. Neke škole izveštavaju o lošijoj saradnji sa Domovima zdravlja sa kojima bi trebalo da imaju čest kontakt u cilju rane stimulacije dece, što neretko izostaje. Ove informacije delom objašnjavaju i motiv za angažovanja i dodatnih stručnih kadrova u specijalnim školama i dodatno potvrđuju nalaz o nedovoljnoj lokalnoj saradnji medju ustanovama koje su po prirodi svog posla upućene jedan na drugu .

### **Nasilje, antidiskriminacija, bezbednost**

Intervjuisana lica u većini specijalnih osnovnih i srednjih škola ocenjuju bezbednost učenika kao vrlo zadovoljavajuću. Deca i roditelji se osećaju bezbedno u školama, kao nebezbednu opažaju jedino vanškolsku sredinu.

Nasilje se pojavljuje samo u vrlo izlovanim slučajevima. Nastavnici ne navode drastičnije incidente, ali navode da postoji mogućnost da dete koje ima probleme sa kontrolom impulsa ispolji agresiju prema drugom detetu (uzrok ovakvih incidenata je najpre priroda teškoća koje deca imaju). Ovakvi oblici agresije nisu namerni i sistematski, nego ostaju na nivou izolovanih incidenata. Agresija ne proizilazi iz konflikata među učenicima, ona je posledica nekontrolne impulsa. Ni roditelji ne izveštavaju da deca imaju loša iskustva sa nekontrolisanim nasiljem u ispitivanim školama.

Ocenjeno je da ni diskriminacija nije prisutna u specijalnim osnovnim i srednjim školama. Izveštava se o izolovanim slučajevima diskriminacije, začikivanju i izolaciji jedino u kontaktu sa redovnim školama, što se jako loše odražava na samovrednovanje i motivisanost dece.

Roditelji izveštavaju o problematičnim iskustvima van škole u kontaktu sa drugom decom i roditeljima („svi bulje u nas“, „napravi se krug oko njih kad dođu u park“ itd). Ova negativna iskustva idu dotle da su neki roditelji indirektno optuživani za bolest deteta. Kontakti sa roditeljima i decom u osnovnim specijalnim školama koja imaju iste ili slične probleme su za njih veoma dragoceni (gotovo lekoviti) jer nailaze na prihvatanje, razumevanje i podršku koju često nemaju u široj socijalnoj sredini. U nekim školama se izveštava

o intenzivnom međusobnom druženju roditelja i dece iz škole, usmerenošću dece jedne na druge, uvažavanje među učenicima i spremnost za pomoć. Prema rečima nastavnika i roditelja, deca i roditelji imaju mnogo iskustva sa diskriminacijom izvan škole, što dovodi do njihovog još većeg vezivanja za samu školu i zaposlene unutar nje. Retke su školske sredine koje se usmeravaju na socijalnu interakciju sa drugim školama (Jedino škola iz Kragujevca češće vrši ove aktivnosti).

*Deca iz ove škole su u velikoj meri uključena u različite aktivnosti u gradu. Odlaze organizovano u bioskop, pohađaju sve aktivnosti za decu koje se održavaju u gradu. Škola se maksimalno trudi da oni budu vidljivi (da je ovo tačno istraživači su se mogli uveriti preko fotografija sa preko 15 različitih događaja koje je pokazala jedna od nastavnica tokom boravka u školi). Deca učestvuju i na školskim takmičenjima, gde uvek dobiju simboličnu nagradu, ali tu imaju priliku da se druže sa decom iz redovnih škola i po nekoliko dana (Iz izveštaja istraživača sa terena).*

Nažalost u većini posmatranih sredina nije učestala praksa uključivanja dece koja idu u specijalnu osnovnu školu sa decom iz šire zajednice. U jednoj školi, specijalna osnovna škola je odvojena samo jednim vratima od redovne osnovne škole, ali su ta vrata stalno zaključana i nema nekontrolisanog prolaska ili posete dece. Ukoliko deca iz redovne škole prolaze kroz specijalnu školu do zajedničke menze, strogo su kontrolisani i predvođeni nastavnim osobljem. Kontakt sa širom zajednicom je takođe strogo kontrolisan. Na primer, deca iz redovnih škola koja će doći na priredbe ili druženje se biraju i pripremaju, nastavnici i roditelji su uvek prisutni.

## **OBRAZOVNA DIMENZIJA (TIP I KVALITET NASTAVE, OCENJIVANJE, MOTIVISANJE UČENIKA)**

### **Akadska (obrazovna), afektivna i socijalna dimenzija**

U većini osnovnih i srednjih specijalnih škola nastava nije primarno usmerena na akademska postignuća već je akcenat na afektivnoj i socijalnoj dimenziji (usvajanju osnovnih veština iz svakodnevnog života – kontrola fizioloških funkcija, razvijanje motorike...) Boravak u školi, odnosno nastava je u velikoj meri orijentisana na sticanje kompetencija koje su učenicima neophodne za svakodnevni život. Ovaj aspekt nastave se smatra najvažnijim i uspeh se često meri postignućima u oblasti elementarnih životnih veština (prelazak na čvrstu hranu, kontrola fizioloških funkcija, samostalno sedenje, mogućnost držanja pažnje, komunikacija potreba) i socijalnih kompetencija (da učenik ume da koristi novac u prodavnici, da zna da persira, da samostalno pređe ulicu itd.). Predmetna nastava je po mišljenju mnogih aktera u školama ovog tipa neadekvatna, prezahtevna i nekorisna za decu.

Stiče se utisak da su nastavnici saglasni da je neophodno da se uspostavi odnos poverenja između nastavnika i učenika da bi se izvukao maksimum iz svakog deteta i da bi se ono optimalno razvijalo. Nastavnik mora biti prihvaćen od učenika, gotovo do te mere da učenik mora da ga voli da bi bio motivisan da se uključi u nastavu. Izveštava se i o situacijama u kojima je dete pristalo da ide u školu tek nakon uspostavljanja bliskog odnosa sa nastavnikom. Insistiranje na pozitivnim afektivnim razmenama i konstantno odgovaranje na potrebe deteta kroz njegovo podsticanje i motivisanje predstavljaju neodvojiv deo nastavnog procesa. Deca uspostavljaju pozitivne emocionalne relacije sa nastavnicima, vole školu, u njoj se osećaju prihvaćeno, sigurno i uvaženo.

*Prvenstveno je potrebno dobro poznavati dete. To je neka inicijalna stvar kada mi predstavljamo profil deteta. Znači, šta sve može, kakvo je dete, kakve su mu sklonosti, kakve su mogućnosti, socijalizacija, samoposluživanje. Odatle krećemo. Kreiramo korake na osnovu tog nekog našeg zaključka – jakih strana – i krećemo u rad. Pokušavamo i od tih nekih malih koraka, nekih inicijalnih zahteva, dalje kreiramo rad. (Nastavnik)*

Nastavnici koji nisu specijalizovani za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, što su uglavnom predmetni nastavnici, izveštavaju da imaju probleme da se adekvatno uključe u obrazovanje dece posebno ukoliko nemaju iskustva u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, ili su prethodna iskustva stekli jedino u redovnim školama, gde postoji opasnost od nižih očekivanja učenikovih postignuća, posebno u školama u kojima ne funkcioniše tim za dodatnu podršku (primećeno u samo jednoj o pet ispitivanih škola). Ovaj problem je posebno uočljiv u sredinama u kojima je velika fluktuacija nastavnika, što je veoma teško za decu jer oni preferiraju rutinu i poznato okruženje, ali i za nastavnike zbog navedenih razloga.

## **Nastavni plan i program**

Nastavni plan i program predstavlja veliku brigu u specijalnim školama i izvor je mnogih nerazumevanja. Odgovori nastavnika ilustruju uzroke manjkavih IOPa i planova časa, identifikovanih analizom ovih dokumenata – duboko nerazumevanje smisla i funkcije IOPa. Tako, nastavnici izveštavaju o tome da se od očekuje da učenicima prilagode sadržaje predmeta redovnih škola (npr. hemija, fizika...), što je po nastavnicima (a i roditeljima) problematično kada su u pitanju deca sa višestrukim smetnjama i kojima su takvi sadržaji u zoni budućeg razvoja, a najčešće i nedostižni.

*Mislim da bi bilo mnogo bolje da imaju što više praktičnog rada, uključivanja. Ne možemo da im objasnimo brojeve i računicu do 100, a kamoli da razumeju hemiju i fiziku. Mislim da je to iluzorno. (Roditelj)*

*Previše smo otišli u širinu. Poenta je da prosto tako da svi ovde funkcionišemo tako da zadovoljimo potrebe svakog deteta. Najviše što je izraženo u ovoj školi je naša kreativnost, da negde zadovoljimo neku formu, nešto što se od nas očekuje, a da istovremeno vodimo računa o potrebama deteta i šta je njemu zaista neophodno jednog dana za život. Po Nacionalnom planu vi imate fiziku! Kod deteta sa autizmom fizika! To je toliki apsurd i o tome ne treba ni pričati, a nemamo predmet koji smo ranije imali, a to je za decu sa umerenim smetnjama, samoposluživanje. To su te neke životne veštine koje su njima najbitnije, a ne fizika. (Nastavnik)*

*Mi radimo na govoru i jeziku, a latinica se već sada uvodi u nastavu. Srpski jezik je veoma težak kao predmet za našu decu. Ne mogu oni više ni da prate te tekstove, mi im to sve sumiramo. Onda im se pojavljuju nemački i engleski jezik, a mi jedva pričamo na srpskom. To sve i dalje radimo uz pomoć sličica i gestikulacijom. Deci koja su kod nas, sa ovakvim smetnjama u razvoju, njima je ovo veoma veoma teško. (Nastavnik)*

Nadalje, nastavnici navode da neki učenici iz mlađih razreda dolaze u školu sa nerazvijenom kontrolom fizioloških funkcija (npr. nose pelene, ne koriste samostalno toalet), sa nerazvijenom krupnom i finom motorikom (npr. ne mogu da sede u stolici samostalno, ne mogu da drže olovku ili kašiku), kao i nerazvijenim govorom (od govornih smetnji do potpunog izostanka govorne funkcije) i nastavnici ne vide način kako da premoste jaz između detetovih mogućnosti i redovnog plana i programa. Oni izražavaju negodovanje i oko pripreme IOPa, zbog opterećenosti "papirologijom". Prilikom pripreme IOPa nastavnici se uglavnom oslanjaju na programe po kojima se ranije radilo za decu sa smetnjama u razvoju. Ovakav pristup nastavnika doveo je do neobičnih praksi, identifikovanih i pri analizi IOPa i Planova casova:

*Individualizovano je, a nema tu frontalnog rada i pristupa. Moje pripreme su takve da imam inicijale i znam sa kim šta radim. Nemam pripremu za sve nego o svakome šta sa kim radim. Rukovodimo se Nacionalnim nastavnim planom i programom ali čim vidim da tu nema izbora teme koju bi mogli da odradimo sa našom decom, onda to i ne koristim. Više se rukovodimo onim starim planovima, pa čak i tu sumiramo, skraćujemo, menjamo. Ja čak ni to ne mogu da pratim jer su deca nekada slaba. Gledam taj njihov plan i program, ali tražim šta bih ja tu mogla da primenim na našu decu. (Nastavnik)*

Po mišljenju nastavnika nastava se u većini posmatranih specijalnih osnovnih škola može okarakterisati kao individualizovana iako je deca prate zajedno, u grupama. Retka su odeljenja u kojima sva deca mogu da rade na istim, zajedničkim zadacima (uvek ima barem jedno dete koje obavlja sličnu, ali prilagođenu aktivnost).

Nastavnici smatraju da su zajedničke aktivnosti posebno problematične u mlađim razredima, dok je u starijim razredima zajednička aktivnost moguća, ali ne sa svim učenicima. Zadaci koji se obavljaju na času deo su iste nastavne oblasti, s tim da su prilagođeni kapacitetima učenika. Nastavnici kažu da su kooperativne aktivnosti tokom nastave moguće su samo u starijim razredima i tamo gde su učenici sa umerenim razvojnim smetnjama, odnosno tamo gde deca razumeju kooperaciju kao koncept. U nekim školama ima saradnje između nastavnika i učenika ali retko između učenika. Opservacija časova, posebno sekvencijalna analiza je zapravo veoma precizno zabeležila upravo ovakvu konkretnu nastavnu praksu koja je proistekla iz gore navedenih stavova i didaktičkih pristupa.

## Individualizovana i frontalna nastava

Nastava se obično obavlja u **malim grupama / odeljenjima** - 5-6 učenika koji imaju različite smetnje. U većini slučajeva radi se po IOPu i deca slušaju nastavu po izmenjenim programima. Najčešće učenici od 1. do 6. razreda rade po individualnim planovima (IOP) koji se izrađuju na tri meseca prvi put, a kasnije na šest i više meseci. Njačešće su zastupljeni **grupni i individualni rad**, dok prema rečima nastavnika, obavljanje frontalne nastave izgleda tako što učenici ponavljaju ono što nastavnik govori ili zapisuju uz mnoštvo didaktičkog materijala kao što su slike, igračke, bojice, lutke, predmeti iz svakodnevnog života. Nastavnici imaju vrlo negativan stav prema frontalnom obliku nastave i smatraju da je nemoguće da se on primenjuje u specijalnim školama.

*Frontalni rad ne može u našim uslovima. To je sve individualni pristup. Materijal se prilagođava svakom detetu i onda se sa svakim detetom pojedinačno radi prema segmentima koje on može da prati. (Nastavnik)*

## Ocenjivanje

Ocene u specijalnim osnovnim školama nemaju istu vrednost kao u redovnim školama. Uz maksimalno individualni pristup, ocena gubi funkciju poređenja dece po postignuću i isključivo predstavlja pokazatelj ličnog razvoja deteta. Ukoliko učenici imaju odličan uspeh, to je pokazatelj realno postavljenih ciljeva u IOP-u. Deca razumeju koncept vrednovanja koji nosi ocena, ali ocena ne predstavlja dominantni motivacioni faktor, niti je dete vezuje za akademski uspeh. Ocenjivanje učenika nastavnici vrše preko ispunjenosti ciljeva i ishoda. Pored uspeha u nastavnim aktivnostima, nastavnici ocenjuju i vladanje, domaće zadatke, rad na času i ponašanje, te na osnovu toga daju zbirnu ocenu. U većini škola formativnog ocenjivanja praktično nema. Nastavnici ukazuju na potrebu da se kompletno izmeni sistem ocenjivanja u specijalnim školama. Slično kao i u vezi sa planom i programom, primedbe nastavnika plastično ukazuju na vrstu nedoumica i dubokog nerazumevanja pedagoških i didaktičkih procedura, u ovom slučaju formativnog ocenjivanja. Naime, oni iznose da bi im značajno olakšalo rad sa decom kada bi ocenjivanje bilo koncipirano kao davanje opisa stanja deteta koje bi bilo prikazano kao skup aktivnosti koje dete može samostalno da obavi. Nastavnici su stava da ocena, opisna ili brojem izražena, ne opisuje u dovoljnoj meri sve aspekte funkcionisanja na koje se može obratiti pažnja kod dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom – a pritom uopšte nisu svesni da opisuje procedure formativnog ocenjivanja, koje bi trebalo da upražnjavaju. Roditelji smatraju da su nastavnici pravedni i da na najbolji mogući način ocenjuju decu.

*Pa znate kako evaluacija kao evaluacija osvojenih ciljeva i ostvarenih ishoda je dobra stvar. Jer, ona je veći pokazatelj vama da li ste nešto dobro uradili i šta dalje, nego što tom detetu ili roditelju to objektivno znači. A ocena kao ocena ne znam šta da vam kažem, redovni sistem nas tera sa svim tim obrascima i formularima, svedočanstvima da se ravnamo da svi budemo isti, mislim da su ocene kao takve više formalne stvari nego suštinski nešto znače. (Nastavnik)*

*Ocenjivanje može da bude vrlo nezgodno. Ima dece koju ocenjujete prema IOP-u. Jedno dete prema svojim sposobnostima može da savlada brojeve do 100, a neko drugo može da broji samo do 20, a treće samo do 10. Po IOP-u i jedno i drugo dete mogu da imaju peticu. Zaslužuju je kada savladaju gradivo. Nekada je to vrlo nezgodno i deca se pitaju kako neko može da ima peticu, a zna da broji samo do 10, a to dete zna da broji do 100 i ono je dobilo četvorku, a*

*ne peticu. Ne znam kako je kod ostalih, ali u nastavi matematike je to nezgodno. To je problem i kod viših razreda. (Nastavnik)*

## **Dodatne aktivnosti u školi**

Po informacijama prikupljenim od roditelja, samo u nekim od opserviranih škola se organizuju sekcije i dopunska nastava za učenike, iako školski upitnici ukazuju na 70-80% škola koji su aktivni u ovom smislu. U onim školama u kojima se organizuju sekcije i dopunska nastava najzastupljenije su muzička, ritmička, dramska i literarna sekcija što nastavnici i roditelji ocenjuju kako jako korisne za dodatni razvoj njihove dece. Što se tiče dopunske nastave, ona se organizuje iz srpskog jezika, matematike, a neke škole organizuju i pripremnu nastavu za srednju školu za učenike osmog razreda. Koliko će učenici biti angažovani na ovim dodatnim aktivnostima isključivo zavisi od njihovih mogućnosti, ali i od spremnosti roditelja da podrže učešće svoje dece u ovim aktivnostima.

Sa druge strane, u školama u kojima ne postoje sekcije i dopunska nastava, prema mišljenju roditelja i nastavnika, učenici nemaju dovoljno kapaciteta za učešće u njima, ali istovremeno smatraju da bi trebalo organizovati neke dodatne aktivnosti za učenike, čime bi se unapredilo njihovo fizičko zdravlje.

## **Dužina trajanja nastave**

Nastavnici i roditelji izveštavaju o neadekvatnosti 45-ominutnog trajanja časa, i predlažu skraćenje časova na 30 minuta. U pojedinim školama na opserviranim časovima, nastavnici su prekidali čas nakon pola sata, ili čak i pre, i izvodili decu u dvorište, jer nije bilo moguće držati im pažnju duže.

Dodatne teškoće u izvođenju nastave u nekim sredinama u kojima su migracije romske dece česte (Bor, Leskovac) su dugotrajna i kontinuirana izostajanja sa nastave. Porodice koji su tražioc i azila odlaze u zemlje u koje traže azil i provode po nekoliko meseci u tim zemljama, i za to vreme deca ne pohađaju školu. Takođe, deca odlaze u inostranstvo sa roditeljima koji tamo obavljaju sezonske poslove, a u tim sredinama ne idu na nastavu. Uzrok izostajanjima može biti i rano stupanje dece u brak, takva deca i ako su upisana ne dolaze na nastavu.

*Pošto čas traje 45 minuta i to je generalno mnogo za našu decu, tako da mi uglavnom prva tri časa radimo ono što smo isplanirali, a četvrti čas je neki vid nagrade za njih. Generalno, časovi treba da se vrate na 30 minuta. (Nastavnik)*

*Nije problem održati čas od 45 minuta, ali postavlja se pitanje koliko je taj čas efektivan. (Nastavnik)*

## **Seminari, saradnja sa kolegama iz redovnih škola**

Nastavnici i stručni saradnici iz specijalnih osnovnih škola izveštavaju o tome da pružaju pomoć i podršku nastavnicima u redovnim školama koji imaju učenike sa posebnim potrebama u svojim odeljenjima, iako je po kvantitativnoj analizi takvih situacija malo (svoga oko jedna trećina škola i oko 10% nastavnika je proaktivna na ovaj način). Ta podrška se po izveštaju nastavnika ostvaruje kroz pomoć u pravljenju IOPa, savetovanju nastavnika, roditelja i učenika i direktnu pomoć defektologa detetu. U pojedinim specijalnim osnovnim školama izveštavaju o slaboj zainteresovanosti kolega iz redovnih škola za korišćenje iskustva i preporuka kadrova iz specijalnih škola za potrebe izrade IOPa. Neke specijalne osnovne škole organizuju i tribine sa različitim temama u okviru rada sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, ali je posećenost tim tribinama takođe mala.

Nastavnici navode da osećaju potrebu za dodatnim obukama i usavršavanjima po pitanju korišćenja asistivnih tehnologija i rada sa specifičnom grupom dece (npr. decom sa autizmom), kao i pohađanjem seminara koji su praktične prirode (ocenjivanje i vođenje dnevnika, klasična školska administracija). Pored toga, koristilo bi im i razmenjivanje iskustava sa kolegama, stručnjacima po pitanju određenih smetnji, i "slučajeva" koji su retki. Dodatno, smatraju da im treba savetovanje iz oblasti rada sa roditeljima po pitanju prihvatanja dečije dijagnoze i lečenja (u situacijama kada postoji otpor roditelja). Ponuda seminara, po rečima većine nastavnika neadekvatna je, teorijska i praktično neprimenljiva (opisuju se kao beskorisni seminari).

### **Osamostaljivanje, nastavak školovanja i budućnost dece**

Zaposleni u školama izveštavaju o tome da je nakon uvođenja inkluzivnog obrazovanja veliki broj učenika sa lakim i umerenim smetnjama prešao u redovne škole, tako da su u osnovnim specijalnim školama ostali učenici sa teškim smetnjama. Nastavak školovanja i uopšte samostalni život nakon škole predstavlja veliki izazov za učenike sa teškim razvojnim smetnjama i kombinovanim dijagnozama, kojih ima najviše u specijalnim osnovnim školama. U tom kontekstu treba i posmatrati njihova razmišljanja o budućnosti. Ovo je dosta teška tema i za nastavnike i stručne saradnike, a i za roditelje koji se na sve načine trude da osamostale decu i omoguće im da nastave školovanje. Za veliki broj učenika čak i srednja specijalna škola predstavlja nesavladivu prepreku i deo sagovornika smatra da je to nivo do kojeg ovi učenici ne mogu da stignu.

*Uključivanje naše dece u redovne škole, mislim da ćemo svi složiti da je potpuni apsurd, ali sa druge strane, mi smo se tu zaneli kao država koja je krenula u inkluziju. Preskočili smo i socijalnu inkluziju i svaku drugu i odmah smo krenuli na obrazovnu. Sistem nije dozvolio ono što je bilo neophodno i sa asistentima i dodatnom podrškom i obukom, i u redovnim školama, pa i kod nas za rad sa težom decom tako da nisu dobri efekti. (Nastavnik)*

*Sada mi pratimo plan i program i u principu sami krojimo planove osamostaljivanja učenika. Ima tu aktivnosti, trudimo se da radimo sa njima, da prave i uče različite stvari, ali to sve smišljamo sami, jer toga nema u zvaničnim dokumentima. (Nastavnik)*

Nastavak školovanja i život nakon škole posebno je bolna tema za roditelje. Očigledno je da su specijalne osnovne škole simbol smislenosti za decu u odnosu na šire društveno okruženje u kome su ovi problemi sasvim nevidljivi. Jedna majka na fokus grupi izjavljuje sledeće: „Osećam se kao da padam sa neke zgrade, svaki sledeći razred koji upiše, sprat sam bliža betonu“. Alternativa specijalnim srednjim školama su različita udruženja i dnevni boravci za osobe sa ometenostima, ali većina roditelja prema njima iskazuje uzdržanost. Naime, iako su u okviru ovih udruženja obično organizovane različite aktivnosti poput sporta, plesa, muzičkih i likovnih radionica, ono što predstavlja veliki problem jeste da su ta udruženja obično prebukirana i nedostupna (koncentrisana u centru gradova i teško dostupna za mnoge potencijalne korisnike).

*Mene je strah to šta posle osnovne škole, iskreno da vam kažem. Tu nema neki sistem. Šta, da se ukopaju u mestu, i to je to. Zavšren život za njih? To mi je najgore posle. (Roditelj)*

### **Roditelji kao saradnici škole**

Po izveštajima istraživača iz posmatranih škola roditelji predstavljaju saradnike i prijatelje škole koji su veoma često prisutni u životu specijalnih osnovnih škola. Prema mišljenju nastavnika oni mnogo pomažu u životu škole i samim prisustvom u školi, jer vode računa i o svojoj i o tuđoj deci. U nekim školama roditelji imaju

svoje stolove u hodnicima za kojima sede tokom nastave, a za vreme odmora idu do svoje dece. Ipak, po mišljenju nekih stručnih saradnika, pored očiglednih benefita prisustvo roditelja može imati i izvesne posledice po dete jer je svako usmeren na svoje dete, i deca nisu usmerena na interakciju među sobom, pa se time ne podstiče osamostaljivanje.

Ipak, postoje izuzeci, pa tako pojedinačne škole navode da postoji problem motivisanja roditelja da se uključe u obrazovni tok svoje dece. Po izjavama nastavnika i stručnih saradnika ovo je prisutno kod romskih roditelja, kod roditelja sa niskim socio-ekonomskim statusom i kod roditelja koji su jednostavno nezainteresovani, te nastavnici i stručni saradnici apeluju da je ove roditelje potrebno motivisati uključivanjem neke od nadležnih institucija, na primer Centra za socijalni rad i putem stručnih edukacija o tome koliko je važno da zauzmu učešće u obrazovnom procesu svog deteta.

*Imamo mi ovde u školi i romsku populaciju koja je malo specifična i onda sa njima imamo malo slabiju saradnju porodice i škole. Roditelji se tu ne odazivaju baš vrlo često, ali mi tu onda imamo službene pozive koje uručujemo i na taj način ih pozivamo da dođu u školu. (Nastavnik)*

*Ako roditelji ne učestvuju u procesu onda sve ovo nema velikog efekta. Oni koji su sa nama zajedno, sa kim se svakodnevno vidjamo i dogovaramo, sugerišemo jedni drugima, onda i deca napreduju koliko god mogu. Postoje i roditelji koji dovedu decu čisto da bi bila ovde, a sa njima ne rade ni domaći ni ostalo, oni imaju samo svoje obaveze, onda tu i nema velikog napredka. Šta god da im se kaže, nema tu nikakvog pomaka. Sa takvom decom je jako teško i raditi. (Nastavnik)*

Na osnovu razgovora sa roditeljima, nastavnicima i stručnim saradnicima može se steći utisak da inicijativa za uključivanje roditelja u život škola više dolazi od same škole, a ne od roditelja. Roditelji rado prihvataju učešće u predstavama, radionicama, školskim odborima i drugim raznolikim aktivnostima, ali uglavnom prepuštaju školi „glavnu reč“. Roditelji su po rečima nastavnika i stručnih saradnika „letargični“, „obeshrabreni“, „bespomoćni“, pa u tom smislu posmatraju školu kao jedino mesto koje može prepoznati i strukturisati njihove potrebe. Kao jednu od prepreka u komunikaciji sa roditeljima nastavnici i stručni saradnici vide u previsokim („samo da nauči da čita i piše“) ili preniskim („samo da mi bude živ i zdrav“) očekivanjima od učenika i škole. U nekim sredinama primećena je manja participacija roditelja, a kao uzrok takvog ponašanja navodi se njihova depresija, resigniranost i premorenost usled nedostatka šire društvene podrške. U većini škola roditelji su takođe uključeni u rad škole učestvovanjem u različite timove (tim za bezbednost, tim za razvojno planiranje i tim za inkluzivno obrazovanje), a u većini škola funkcioniše i Savet roditelja kojim su roditelji uglavnom zadovoljni.

*Šta nam ne odgovara kažemo na Savetu roditelja. Tu se dogovorimo kako ćemo i idemo dalje. Dobro funkcionišemo. Ono što fali kada je škola u pitanju, jesu sami uslovi, tu smo samo mi roditelji i nastavnici i to koliko možemo da pomognemo. Ako neko ima neke mogućnosti onda se nešto i uradi za školu. (Roditelj)*

### **Saradnja sa institucijama na lokalnom nivou i drugim javnim institucijama**

Roditelji su iz svega navedenog veoma zadovoljni nastavnicima, stručnim saradnicima i prepoznaju njihov angažman i zalaganje za dobrobit svakog deteta. Po mišljenju roditelja nastavnici su jedini pravi saveznici roditeljima u bilo kakvim inicijativama koja se tiču dobrobiti njihove dece. Istovremeno, većina roditelja vrlo negativno ocenjuje Centar za socijalni rad i zdravstvene ustanove, u kojima su neadekvatnost osoblja, slaba opremljenost i obimna administracija vodeći problemi sa kojima se oni susreću pri kontaktu sa njima. Pojedini roditelji takođe navode da ih niko iz ovih institucija nije obavestio o vrstama pomoći koju mogu da

dobiju, već je to pak učinilo osoblje iz škole, što roditelje čini ogorčenim na Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, ali i na celokupni sistem u državi. Takođe, u nekim sredinama van Beograda, roditelji su ogorčeni zbog nemara i mera koje Ministarstvo nameće, jer proces inkluzije vide kao eksperiment u kome deca najviše gube. Upravo zbog percepcije i zalaganja nastavnog i stručnog osoblja u specijalnim školama kao jedinim koji razumeju i pomažu, roditelji su često fokusirani na produblјivanje saradnje sa školama na relaciji nastavnik-dete-roditelj, a ne na unapređivanje pozicioniranja u širu društvenu zajednicu.

Sa druge strane, **zadovoljavajuća je saradnja** koja se ostvaruje sa različitim udruženjima i organizacijama na **lokalnom nivou**. Većina nastavnika, stručnih saradnika i roditelja navodi da često u saradnji sa različitim kulturnim i sportskim centrima organizuje događaje za učenike koji značajno unapređuju detinjstvo i obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju.

## ŠKOLA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE (ULOGA SPECIJALNIH ŠKOLA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU I MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA)

### *Resursi i barijere za unapređenje inkluzivne prakse (refleksija na inkluzivnu nastavu)*

**Pozitivni efekti inkluzije** su malobrojni. Inkluzija je dovela do pozitivnih pomaka u usmeravanju socijalno zapuštene dece. U specijalnim osnovnim školama od početka uvođenja inkluzivnog obrazovanja nema više socijalno i vaspitno zapuštene dece koja su intelektualno očuvana, a idu u specijalnu školu. To je dovelo do manjeg broja đaka u specijalnim osnovnim školama, grupe su manje, pa je i rad efikasniji.

**Negativni efekti** inkluzije po mišljenju sagovornika su brojni. Po rečima nastavnika inkluzija je diskriminacija sama po sebi. Inkluzija nema ni akademski ni socijalni benefit po mišljenju svih intervjuisanih stručnih kadrova i roditelja. Problemi inkluzivnog obrazovanja koje su naveli su sledeći:

- ✓ *Nastavni kadar:* U redovnom obrazovnom sistemu nastavnici nemaju neophodnu dodatnu edukaciju ili iskustva za postupanje sa decom sa posebnim potrebama; kako se navodi u izveštaju nastavnici iz redovnih škola retko se obraćaju za pomoć stručnom osoblju i nastavnicima iz specijalnih osnovnih škola za izradu IOPa. Takođe oni imaju veoma malo vremena da se posvete na redovnim časovima deci sa posebnim potrebama. Pravila propisuju da deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetom budu uključena u odeljenja gde ima veliki broj učenika i gde nastavnik ne može da isprati individualne potrebe svakog deteta.
- ✓ *Plan i program* je obiman da bi ga svako dete pratilo. Neki nastavnici smatraju da je potpuno neadekvatan za decu sa težim smetnjama u razvoju. Izveštava se o primerima dece koja su nakon nekoliko godina pohađanja redovne škole došla u specijalnu školu (u redovnom obrazovnom sistemu deca su bila zanemarena). To ukazuje na neadekvatnost redovnog školskog sistema za pojedinu decu.
- ✓ *Diskriminacija* je česta u redovnim školama. Upis deteta sa smetnjama najčešće izaziva negativne komentare i skepsu u redovnim školama. Da bi se ova barijera pretvorila u mogućnost, neophodno je u velikoj meri raditi na senzibilizaciji roditelja, nastavnika i dece u redovnim školama.
- ✓ *Prihvatanje roditelja:* U redovnim školama zahtevi roditelja su iznad potreba dece (roditelj ima pravo da odbije da se dete obrazuje po IOPu, ima pravo da odbije pomoć defektologa iako bi za dete to bilo najbolje). Roditelji u redovnim školama teže prihvataju činjenicu da njihovo dete ima posebne potrebe (stigmatizacija deteta sa posebnim potrebama i stigmatizacija specijalnih škola), te tako često nisu u mogućnosti da donesu adekvatnu odluku koja bi bila vođena potrebama deteta.

Prepoznatljiva je **nevidljivost** (i neprihvatanje) osoba sa smetnjama u razvoju na nivou čitavog društva i to kako u institucionalnom kontekstu, tako i u kontekstu svakodnevnog života (predrasude, odbacivanje, ignorisanje). U tom smislu je potrebno osveščivanje društva o postojanju i potrebama dece sa razvojnim



smetnjama („gledaju nas kao da smo sa druge galaksije“; “okreću glavu kada nas vide na ulici“); Po mišljenju učesnika u ovom istraživanju deca su nevidljiva kako u širem društvenom kontekstu tako i u redovnom obrazovnom sistemu, upisivanjem dece u redovne škole, u situacijama kada su deca tamo “zanemarena” i kada se sa njima ne radi, gubi se povoljan period za rad sa decom koji bi doneo pozitivne rezultate.

## ZAKLJUČAK O SPECIJALNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA - BARIJERE I USPESI

### *Uspesi*

Obrazovanje u specijalnim osnovnim školama zasniva se na **velikoj poštovanosti i angažmanu nastavnika**. U atmosferi punoj podržavanja i prihvatanja deca dobro napreduju i srećna su, kao i njihovi roditelji. Ovakve škole predstavljaju gotovo **jedinu sigurnu oazu** u kojima se potrebe dece sa smetnjama u razvoju prepoznaju i na njih se adekvatno odgovara. U široj društvenoj zajednici nema slične institucije za roditelje i decu sa smetnjama u razvoju koje bi imale funkciju oslonca ili podrške-. Za roditelje obrazovanje u ovakvim školama je izuzetak koji predstavlja jednu smislenu, prijatnu i prihvatajuću strukturu za njihovu decu. U ostalim institucijama susreću se sa velikim problemima, u kojima njihovi problemi ostaju nevidljivi i neprepoznati.

Ipak, u ovakvim školama deca sa smetnjama u razvoju i invaliditetima su izolovana i nisu uključena u širu zajednicu. Kontakti sa decom iz redovnih škola i lokalnom zajednicom su ograničeni i strogo kontrolisani, a uglavnom se svesno i aktivno izbegavaju, upravo zbog loših iskustva diskriminacije. Kontakti dece koja idu u specijalne osnovne i srednje škole sa drugom decom iz redovnih škola su retki, i ukoliko postoje strogo su strukturirani, pažljivo osmišljeni i ostvaruju se u kontrolisanim uslovima.

### *Barijere*

Posebni problemi specijalnih škola koje navode nastavnici, roditelji i stručni saradnici su sledeći:

- ✓ *Nastavni program redovnih škola* (i uz prilagođavanje i izmene) ne odgovara primarnim potrebama dece sa smetnjama (šta su zapravo njihovi prioriteti); po zakonu, specijalne škole su dužne da sprovedu plan i program redovnih škola, a problem je u tome što deca u specijalnoj školi ne mogu da prate taj program, te u praksi nastava nema nikakve povezanosti sa napisanim podacima u dnevniku. Praktično posmatrano, nastavnici u dnevnicima evidentiraju nastavne jedinice koje su identične onima u redovnim odeljenjima, ali za svako dete se izrađuje individualni obrazovni plan (IOP). Deci nedostaje fizičko, muzičko, likovno, a dva strana jezika su opterećujuća. Pored toga dužina časova od 45 minuta je neadekvatna (obično časovi traju kraće).
- ✓ *Loš status kadra i specijalnih škola u sistemu obrazovanja*. Specijalne škole su marginalizovane, nevidljive u obrazovnom sistemu. Nastavnici iz specijalnih škola nisu dovoljno uključeni u proces donošenja sistemskih odluka koje se tiču specijalnog obrazovanja. Nastavnici smatraju da se trud koji oni ulažu u svoj posao i rad sa decom ne vrednuje na adekvatan način. Oni maksimalno odgovorno obavljaju vrlo specifičan i zahtevan posao, navode da ponekad trpe jednu vrstu nasilja u okviru svog radnog mesta (agresivna deca) i dešava se da pretrpe i povrede.
- ✓ *Nedovoljna opremljenost specijalnih osnovnih škola*: nedostatak asistivnih tehnologija, nedostatak prostora (npr. postoji potreba za senzornom sobom);
- ✓ *Nedostatak pomoćnog osoblja* u specijalnim školama (dešava se da i nastavnice presvlače pelene deci), kao i visoko stručnog osoblja drugih profila (npr. doktori, psihijatri, neurolozi...).

# REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE SA SPECIJALNIM ODELJENJIMA

## FUNKCIONISANJE ŠKOLE KAO INSTITUCIJE

### ***Fizički i tehnički uslovi školske sredine***

U većini opserviranih redovnih škola, uglavnom se nalaze po dva specijalna odeljenja. U specijalna odeljenja idu deca sa težim smetnjama, dok su deca sa lakšim smetnjama uključena u redovna odeljenja. Specijalna odeljenja su najčešće kombinovanog tipa, tako što jedno odeljenje čine mlađi razredi (od I do IV razreda) dok drugo odeljenje čine stariji razredi (od V do VIII razreda). Najčešće đaci iz specijalnih odeljenja imaju po tri časa u toku dana, a nastava u većini slučajeva traje oko 3 sata. Specijalna odeljenja takođe imaju manji broj đaka, između 5 i 15 i uglavnom polovinu đaka u opserviranim odeljenjima čine romski učenici. Istovremeno, većina đaka potiče iz siromašnih i disfunkcionalnih porodica, tako da deca pored razvojnih smetnji imaju i brojne socijalne probleme. Neke porodice iz kojih potiču đaci su kontinuirani tražioci azila, pa su deportovani iz Nemačke, žive u lošim uslovima i vidno su vaspitno zapuštena, te neredovno pohađaju nastavu (izostaju iz škole po više meseci) ili vidno bojkotuju školu. Generalno, i u ovim školama često se izveštava o problemu dugotrajnog izostajanja iz škole.

Kada je reč o opremljenosti škole, redovne škole sa specijalnim odeljenjima su boljeg spoljašnjeg izgleda u odnosu na specijalne škole, a u pojedinim školama je registrovana i bogatija tehnička opremljenost. Enterijer škola je takođe veoma prijatan, šaren sa izloženim dečijim radovima iz redovnih i specijalnih odeljenja.

Međutim, u svim opserviranim školama učionice specijalnih odeljenja se uglavnom nalaze u odvojenim delovima ovih škola, izolovane od drugih odeljenja, generalno su neprilagođene, male, neergonomske, te samim tim ne odgovaraju potrebama učenika. Često su učionice specijalnih odeljenja i fizički izolovane od ostatka škole, na primer u drugoj zgradi, pa se o inkluziji u ovim školama može govoriti samo uslovno. Škole nisu ni adekvatno opremljene za učenike za specijalnim odeljenjima. Iako se toaleti i školsko dvorište ocenjuju kao čisti, često su nepristupačni i neprilagođeni učenicima iz specijalnih odeljenja. Gotovo ni jedna škola ne poseduje ni lift ni rampe za decu koja se teže kreću, a unutar škola stepenište i hodnici nisu prilagođeni slepoj deci i deci koja imaju probleme u kretanju. Nijedna škola nema Brajev štampač, većina njih nema knjige koje su prilagođene deci sa oštećenjima vida, a nema ni ličnih pratilaca u okviru škola, što su dodatni pokazatelji otežanosti uslova školovanja učenika u specijalnim odeljenjima.

### ***Profesionalni kadar (školski obrazovni timovi, rukovodstvo)***

Nastavni kadar se u većini ispitivanih škola ocenjuje kao dobar, saradljiv, kompetentan i posvećen tim. Nastavnici naglašavaju da je afektivna komponenta obrazovnog procesa snažno prisutna tokom odnosa sa učenicima. Prisutan je drugarski odnos između nastavnika, stručnih saradnika i učenika, koji se uočava kako na časovima, tako i van njih. Učenici slobodno prilaze nastavnicima i neverbalno pokazuju prisnost (zagrljaj, poljubac), što im biva uzvraćeno od strane nastavnika, a prema rečima nastavnika ljubav i poverenje su osnova ovakvog odnosa.

Ipak, stručni saradnici u pojedinim školama navode da nisu svi nastavnici jednako dobro opremljeni za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Ovo se pre svega odnosi na nastavnike predmetne nastave koji iako imaju volju i trud, često imaju manjak metodičkih i didaktičkih znanja u vezi sa radom sa ovom decom.

*Nastavnici žele da pomognu svakom detetu u svom razredu, ali na svojim fakultetima oni se nisu obučili za to. Ne umeju, ne znaju da im priđu. Postoje različite metode za rad sa decom koja imaju autizam koje ja ovde mogu da koristim i da kombinujem, i da iz svakog deteta izvučem maksimum. Oni, prosto, ne znaju to. I ne može se kroz jedan seminar, dva, tri*

*naučiti nešto što smo mi učili na fakultetima gde smo imali objedinjenu anatomiju, neurologiju, psihijatriju. Mi kroz rad moramo negde da sumiramo i da primenjujemo ovde. Ovi nastavnici nemaju ta znanja. (Stručni saradnik)*

*Nastavnicima je najteže u našoj školi. Njih nigde ne pripremaju za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Iako smo mi kao stručni saradnici stalno prisutni u školi pitanje je koliko mi svim nastavnicima možemo da pružimo pomoć u svakom trenutku. Mnogo je teško. Imamo 15 ili 20 dece kojima je potrebna pojačana podrška, a nastavnici ne mogu sami. (Stručni saradnik)*

U stručne timove su značajno češće uključeni stručni saradnici nego nastavnici iz specijalnih odeljenja. U većini škola aktivni su tim za inkluzivno obrazovanje, tim za razvojno planiranje, tim za borbu protiv nasilja, a nastavnici iz specijalnih odeljenja sve češće zauzimaju aktivno učešće u timove za profesionalnu orijentaciju. Upravo putem tima za inkluzivno obrazovanje se pruža dodatna podrška nastavnicima iz redovnih odeljenja. Ova podrška se, putem savetodavnog rada sa nastavnicima iz redovnih odeljenja, pruža u poboljšanju odnosa prema učenicima, ali nije neretka ni pomoć u sprovođenju IOP-a. Svi intervjuisani stručni kadrovi navode da je saradnja sa nastavnicima iz redovnih odeljenja na vrlo zadovoljavajućem nivou i iskazuju zadovoljstvo što savetovanjem i razmenom iskustva mogu da doprinesu boljem radu nastavnika iz redovnih odeljenja.

*Često se dešava da me nastavnik pita za savet. Na primer, jedan učenik je upisao peti razred ove godine i nastavnik me je pitao na kom je nivou i šta bi on s njim mogao da radi i onda sam mu ja dala neke smernice dok se oni sami ne upoznaju i sada njihov odnos lepo funkcioniše. (Nastavnik)*

*Najviše u izradi IOP-a pomažemo nastavnicima, mi ne možemo ništa drugo da uradimo, da ulazimo u njihova odeljenja, jer nemamo vremena za to. (Nastavnik)*

Kada je reč o kadrovima koji nedostaju unutar škola, po izveštaju samih škola za specijalna odeljenja je pre svega potreban veći broj defektologa i logopeda, ali se i predstavnici medicinskih struka navode kao neophodni, pre svega neuropsihijatri i somatopedi.

*Ja bih najviše volela kada bi mogao da postoji neki tim stručnjaka defektologa i somatopedski i oligo i tiflo, koji bi nama na terenu da kažem bili kao neka podrška, da znam kome mogu da se obratim. Ja sada kada treba na primer da testiram dete, ja sam toliko toga učila oz defektologije, i ako bih ja celu defektološku dijagnostiku primeila ja bih onda samo cele godine ispitivala dete. Uvek sam se pitala kako napraviti tu neku selekciju, kako da dete što manje izlažemo stresu tom ispitivanju a da dobijemo što objektivniju sliku deteta, pošto je sve to nekako parcijalno, na primer ispituje se motorika tog i tog ekstremiteta i ja sam stalno razmišljala da li može nešto da se napravi da se objedini gde bi pomoć ovih struka bila dragocena. (Nastavnik)*

### **Saradnja škole sa drugim institucijama**

Poboljšanje saradnje sa Interresornom komisijom bi prema rečima nastavnika, značajno unapredilo rad timova za inkluzivno obrazovanje i rad samih škola. Stručni saradnici i nastavnici navode da je potrebno da ih IRK češće posećuje tokom godine, ali i da imaju praksu hitnog reagovanja kada je to potrebno. Takođe, zaposleni iskazuju da je u državnim institucijama sa kojima se susreću tokom svog rada potrebna bolja koordinisanost i smanjenje administracije.

## **Nasilje, antidiskriminacija, bezbednost**

Problem diskriminacije nije izražen u školama, i diskriminacija nije često tema razgovora u školskim kolektivima. Međutim čini se da je diskriminacija ipak nešto prisutnija nego u specijalnim osnovnim školama, posebno od strane dece iz redovnih odeljenja prema deci koja pohađaju specijalna odeljenja.

O problemu diskriminacije uglavnom izveštavaju učenici sa smetnjama u razvoju, kojima se dešavalo da ih deca iz redovnih odeljenja nazivaju pogrđnim imenima. Posebno deca iz specijalnih odeljenja koja su romskog porekla izveštavaju o diskriminaciji na osnovu nacionalnosti. Prema rečima učenika iz specijalnih odeljenja, oni su se po pitanju ovoga najčešće obraćali nastavnicima, koji bi im uvek izlazili u susret. Pored nedostatka komunikacije između dece iz redovnih i specijalnih odeljenja, učenici, nastavnici i roditelji izveštavaju u nekim školama o povremenim sukobima između ove dece. Da je diskriminacija prisutna govori i činjenica da neka romska deca želela da pređu u specijalno odeljenje, kako bi se sklonili od zadirkivanja i bili bolje uklopljeni u vršnjačku grupu u odeljenju. U nekim slučajevima, posebno dece sa autizmom, javlja se problem potpune izolacije, jer ova deca svega na nekoliko minuta tokom dana dolaze u kontakt (tokom odmora) s drugom decom, dok sve ostalo vreme oni provode sami u prostoriji sa personalnim asistentom. Majka jednog deteta sa autizmom iz posmatrane škole imala je inicijativu za uključivanje njenog deteta u redovan tok nastave u specijalnom odeljenju, ali nije naišla na podršku, kako od strane nastavnica, tako ni od strane škole.

*Dok sam bila u drugom odeljenju (redovnom) svi su bili loši prema meni. Hteli su da me nateraju da plačem, da se iznerviram. Nazivali su me specijalkom, debilom. Ja to ne razumem i onda sam ja plakala. U ovom (specijalnom) odeljenju toga nema, sve je normalno. (Učenica)*

**Bezbednost** u školama je na zadovoljavajućem nivou, jer su nastavnici svakog trenutka upućeni na đake. Nastavnici su tokom čitavog boravka u školi konstantno sa učenicima, ne uzimaju pauze („*mi ne pijemo kafu sa koleginicama, ne znamo šta je to*“), ne odvajaju se od njih čak ni na velikom odmoru. Bezbednost dece je jedan od razloga zbog kojih su roditelji odlučili da svoje dete upišu u specijalno odeljenje, ili da ga prebace iz redovnog. Uglavnom imaju tim za sprečavanje nasilja nad decom, ali se oni više bave incidentima koji se dešavaju među decom iz redovnih odeljenja, jer su deca iz specijalnih odeljenja daleko zaštićenija. Upravo vršnjačko nasilje je jedan od najvećih problema sa kojim moraju da se suoče deca sa posebnim potrebama u redovnoj nastavi, po mišljenju učesnika u ovom istraživanju. Iako su retki slučajevi fizičkog nasilja, zadirkivanjem i provociranjem deca iz redovnih odeljenja mogu biti vrlo neosetljiva i okrutna i da zato mogu ispaštati deca koja se razlikuju od njih.

*Ponekad se dešavalo da romska deca koja idu u redovna odeljenja pobegnu u specijalna odeljenja, zato što je tu njihovo društvo i lakše im je da budu tu nego u redovnim odeljenjima, gde ih drugari non stop zadirkuju. (Nastavnik)*

Roditelji naglašavaju da je društvo takvo - ne prihvata osobe sa teškoćama – i da su roditelji dece iz redovnih odeljenja oni koji mogu najviše da doprinesu poboljšanju vršnjačkih odnosa, ali da nemaju ideje kako bi se to postiglo. Međutim, učenici iz redovnih odeljenja navode da njihovi roditelji nisu još uvek prihvatili ni učenike koji su uključeni u redovna odeljenja, a da čak neki roditelji zabranjuju učenicima da se druže sa ovom decom. Ovakvi nalazi dodatno ukazuju na činjenicu da je neophodna promena svesti celokupnog društvenog sistema o deci sa smetnjama u razvoju, uz poseban akcenat na njihov marginalizovan položaj tokom obrazovnog procesa ali i nakon toga, radi razvijanje empatije i razumevanja kod svih strana koje dolaze u kontakt sa ovom decom.

*Moja mama misli da bi ja trebalo da se sklanjam od učenika iz specijalnih odeljenja zato što su oni drugačiji od mene. Ja mislim da treba što više da se družim sa njima da bih mogla da ih upoznam. Ovaj dečko, iz našeg odeljenja, ja mami pričam svaki dan šta se dešava sa njim i šta mi radimo. Kada sam joj ispičala kako se on naljutio na nas, na početku*

*godine, i to kada je porušio sve po učionici, ona mi je rekla da se sklonim od njega i da mu ne prilazim više. Rekla mi je da se pravim kao da on nije tu. Ja mislim da to tako ne treba, da treba da smo što više sa njim i da ga smirimo. Ja sam bila sa njim stalno, pomagala sam mu sve. (Učenica redovnog odeljenja)*

Incidentnih nasilnih situacija uglavnom nema između dece iz redovnih i dece iz specijalnih odeljenja. Kada su u pitanju deca iz specijalnih odeljenja, najčešći slučajevi kritičnih situacija / konflikata među decom su oni u kojima su akteri Romska deca. Po rečima nastavnika, u nekim školama u pitanju su verbalni konflikti bazirani na podelama unutar njihove zajednice (Romi koji su pravoslavci i Romi koji su muslimani). Te svađe predstavljaju nastavak svađa u koje su uključene njihove porodice i neposredna zajednica (opservirana škola u Mladenovcu).

## **OBRAZOVNA DIMENZIJA (TIP I KVALITET NASTAVE, OCENJIVANJE, MOTIVISANJE ĐAKA)**

### **Akadska (obrazovna), afektivna i socijalna dimenzija**

U redovnim osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima međusobni odnos nastavnika i učenika se generalno može oceniti kao izuzetno topao i podržavajući. Nastavni kadar se posebno brine da deca uglavnom vole školu, da za njih škola predstavlja jedno lepo i prijatno mesto u kome su zaštićeni od stigmatizacije koja postoji u njihovom neposrednom okruženju. Škola je za neke učenike prijatnije mesto od njihovog neposrednog okruženja (npr. disfunkcionalne porodice) jer imaju priliku da se druže sa vršnjacima i da obavljaju različite stimulatívne aktivnosti. Deci je uglavnom veoma prijatno na časovima, sa radošću dolaze u školu i uživaju u druženju sa vršnjacima.

*Na primer, skoro se desilo da tata kaže detetu da ne treba taj dan da ide u školu zato što napolju pada kiša, a dete se iskralo da tata ne vidi i došlo je u školu, i po meni je to bilo fantastično, zato što dete i pored zahteva tate da ne ide u školu se iskralo iz kuće i došlo ipak u školu, meni to govori da ona voli da dođe u školu i da je njemu tu lepo. (Nastavnik)*

*Moje dete mnogo voli ovu školu. Toliko je voli, da kada ide popodne, nekoliko puta ujutru pita kada ćemo da krenemo u školu i koliko je sati. Jedva čeka školu, njoj to nije obaveza. Verovatno zbog nastavnika i društva koje ovde ima. (Roditelj)*

Nastava u mlađim razredima nije orijentisana ka akademskim postignućima, nego je akcent na uspostavljanju odnosa poverenja, sticanju nekih osnovnih (životnih) veština i uopšte prilagođavanju nastavnom procesu kao takvom. Nastavnici u mlađim razredima razmenjuju pozitivne emocije sa učenicima, hvale ih, miluju po glavi i podržavaju na svaki način. U tom smislu su pozitivne afektivne razmene i stalno odgovaranje na potrebe deteta neodvojiv deo nastavnog procesa. Takođe, evidentno je da se nastavnici trude da gradivo povežu sa situacijama u realnom okruženju podstičući tako razvoj socijalnih veština.

*Ja smatram da sam uspela da ih opismenim, da znaju da čitaju, da pročitano razumeju, da savladaju neka pravila u životu, kada je u pitanju kretanje u užoj i široj društvenoj sredini i apelujem kada krenu u starije razrede da tu uvedem sve o očuvanju zdravlja, i mi po nastavnom planu i programu i imamo svašta nešto u toj oblasti da radimo sa njima i ja se baziram na anatomiju ljudskog tela, održavanje zdravlja, odnos prema sebi, jer većina njih, kao što vidite i sami da su uglavnom iz romske populacije, tako da ih tu negde pripremam da sutra budu odgovorni prema svom zdravlju, svojih potomaka, i tu smatram da sam zaokružila priču i to su neka moja očekivanja i zadovoljna sam kada to uspem. (Nastavnik)*

U starijim razredima, situacija je nešto drugačija, jer je struktura časa drugačija, ali su i potrebe dece drugačije. U starijim razredima nastava ima i „akademsku“ vrednost, ali su takođe prisutne i pozitivne

afektivne stimulacije, postoji tendencija da se kroz frontalni pristup insistira na održavanju neke striktne forme časa (npr. „*napiši školski rad*“; „*napišite ime pisca pored naslova...*“) što često nije stimulišuće za decu.

U posmatranim školama je manje primećeno da je nekim nastavnicima obrazovni aspekt daleko najbitniji, i da naučnj njega zapostavljaju socijalni; veći deo časa će posvetiti npr. ispitivanju, nego kooperativnom radu na zadatu temu.

Ipak kod malog broja škola je primećeno da je većina stručnog kadra usmerena na visoka postignuća deteta, i da je generalno funkcionisanje ovih škola okrenuto ka redovnim odeljenjima, dok su učenici u specijalnim odeljenjima u drugom planu. U ovim školama stav stručnih saradnika je da su nastavnici specijalnih odeljenja prepušteni sami sebi, bez podrške školskog kolektiva, što dodatno može dovesti do pada motivacije kod ovih nastavnika.

## **Nastavni plan i program**

Kao i u specijalnim školama, nastavnici izveštavaju da u velikoj meri prilagođavaju zvanične programe i planove realnim potrebama. Zvanični programi se baziraju na programima redovne nastave i ocenjuju se kao nerealni i neprimenljivi za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.

*Mi radimo po planu redovne nastave i ne možemo znači ništa da postignemo pa čak ni osnovne ciljeve koji su predviđeni. Na primer, grafomotorika je predviđena da kratko traje, a učenje slova duže i onda odmah počinju slova a meni mnogo duže traje savladavanje grafomotorike i ja to sve treba da menjam u hodu, a odgovarajuće udžbenike nemamo. I evo ove godine smo uzeli udžbenike iz redovne nastave pa iz toga šta možemo da iskoristimo mi prilagođavamo. (Nastavnik)*

*Mi u dnevnik upišemo jedno, a radimo drugo. Svi to mi radimo. Neizvodljivo je sve to što piše u planu i programu. Mi radimo malo duže neke nastavne jedinice. Radimo kako mi smatramo da treba i gledamo koje su potrebe deteta. (Nastavnik)*

*Mislim da je patnja ogromna, kada se dete susretne sa istorijom, matematikom . . . Dete još nije savladalo šta je živa a šta neživa okolina a treba da uči biologiju, istoriju... Smatram da bi predmeti veština trebalo zapravo da budu inkluzija. Mislim da bi za njih sticanje veština bila prava stvar, dok je matematika čista patnja. (Nastavnik)*

## **Individualizovana i frontalna nastava**

Nastava u mlađim razredima je često individualna u većini opserviranih redovnih osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima. Nastava u starijim razredima ima nešto više grupnih aktivnosti, ima i elemente frontalnog metoda, ali je pristup takođe najvećim delom i dalje individualan. Deca koja pohađaju specijalna odeljenja u redovnim školama ređe nego u specijalnim školama imaju izrađene IOPe. Individualni pristupi u mlađim razredima su prilagođeni svakom detetu pa deluje kao da deca pohađaju nastavu po IOPu, iako to često nije formalno slučaj. Ukoliko su IOPi i dati na uvid istraživačima, često nisu bili potpuni. S druge strane, većina dece koja su inkluzivno u redovim odeljenjima imaju izrađene IOPe.

*U ogednoj inkluzivnoj školi iz Paraćina nastava je praktično u potpunosti individualizovana. Svi učenici rade prema prilagođenom individualnom nastavnom planu. Frontalne nastave i kooperativne nastave nema u specijalnim odeljenjima. Karakteristično za ovu školu je da se veoma često u nastavi sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama koristi računar. Iako u svakoj učionici postoji svega po jedan računar, sva deca u odeljenju za vreme trajanja časa provedu neko kraće vreme na računaru, igrajući igrice edukativnog karaktera koje su u skladu sa njihovim sposobnostima. Učenici koji pohađaju specijalna odeljenja rade po redovnom programu, ali nastavnici ne mogu da ostvare program u realnosti. Oni se trude da u formalnom smislu isprate redovni program, ali u učionici to izgleda značajno drugačije. (Iz izveštaja sa terena iz redovne osnovne škole sa specijalnim odeljenjem iz Paraćina)*

Mogućnost kooperacije među učenicima je ograničena činjenicom da su u pitanju kombinovana odeljenja. Kooperaciju je moguće ostvariti samo kroz aktivnosti koje nemaju striktno nastavne programe koje dete treba da savlada (npr. likovno, muzičko, fizičko). Nastavnici smatraju da sa decom treba što više i češće raditi praktično i "kreativno" (bojenje, sklapanje, crtanje), i pokazuju tendenciju da tako orijentišu celokupnu nastavu, u izvesnoj meri zapostavljajući nastavne sadržaje u nekim školama, spuštajući kriterijume klasičnog školskog znanja i potencijalno podcenjujući sposobnosti učenika. Istraživači ocenjuju većinu časova kao prijatne, ali u nekim slučajevima ne mogu sasvim da zaključie šta su ishodi časova, da li ih učenici ostvaruju,

kao ni da li su kognitivni kapaciteti i mogućnosti učenika zaista iskorišćeni na najbolji mogući način budući da većina učenika dosta vremena provodi crtajući i/ili bojeći bez obzira na predmet.

U nekim školama deca imaju individualni tretman jednom do dva puta nedeljno, i to kod logopeda. Jedna škola je izvestila da kod njih postoji bar jedno neangažovano dete koje je sedelo pasivno ili je zaokupljeno nekom repetitivnom aktivnošću na opserviranim časovima (neki oblik rokinga ili neki oblik autoagresivnog ponašanja) skoro čitav čas, a nastavnik nije u stanju da ga motiviše i uključi u bilo koju svrsishodnu aktivnost.

*Za recimo vreme odmora ili u toku vannastavnih aktivnosti oni se super slažu i sve im je super ali na primer ako ja sada trebam da zamenim koleginicu ili ona mene, pa spojimo razrede, e to je onda već katastrofa, tu se dešava da se braća potuku tu je već nemoguć rad. (Nastavnik)*

## **Ocenjivanje**

Nastavnici brojčano ocenjuju učenike, ali kao i nastavnici iz specijalni škola, smatraju da ovakav vid ocenjivanja nema nikakvu funkciju. Ocene u ovim odeljenjima nemaju smisao i vrednost kao ocene u redovnim odeljenjima. Nastavnici ocene doživljavaju kao ispunjavanje formalnih zahteva, a ne kao evaluativna sredstva u proceni stepena savladanosti gradiva. Ocene su indikator ličnog napretka i ne mogu služiti za poređenje dece. U mlađim razredima deca su stimulisana kroz različite nagrade („Kad budeš završio zadatak zalepiću ti Sundđer Boba u svesku“), kroz pohvale, topao odnos sa nastavnikom. U starijim razredima ocene su više vezane za nastavni proces, a ne za akademsko postignuće, tako da se nagrađuju redovno praćenje nastave, aktivnost i participacija na času.

*Kod mene u odeljenju je samo jedna učenica svesna ocena. Ona zna šta je petica i šta je jedinica, sve između za nju ne postoji. (Nastavnik)*

Nastavnici su **realistični** u proceni mogućnosti učenika i podstiču ih da daju maksimum svojih sposobnosti prilikom savladavanja novog gradiva. Formativnog ocenjivanja nema, dok se samoevaluacija retko primenjuje. Roditelji nastavnike vide kao pravedne kad je ocenjivanje u pitanju, i zadovoljni su povratnim informacijama koje dobijaju kada je u pitanju napredovanje učenika.

*Nastavnici su i više nego pravedni u ocenjivanju. Ja ne znam kako oni uspevaju da moje dete ocene jednom ocenu. Zna, ona zna, naučila je dosta, prati tu crtu da boji po crticama da sastavi slovo. A ovako sama da napiše to slovo ona ne zna. Po crticama sastavi. Je l' tu može djak da se oceni? Koja ocena tu može da se da? Znači nastavnici su realni vrlo i ja sam i više nego zadovoljan. (Roditelj)*



## **Dodatne aktivnosti u školi**

Dopunska nastava se organizuje relativno često za učenike. Neretko, nastavnici organizuju ne samo dopunsku nastavu iz nastavnih predmeta kao što su srpski ili matematika, već se često i psihomotne vežbe podrazumevaju pod ovim aktivnostima.

*Radimo uglavnom tu psihomotoriku, neku osnovu za dalji rad, koja je predviđena u školi. Zato što to glavnim programom ne postoji, oni sede u klupi i počinju da drže olovku u ruci i da pišu. A oni su objektivno negde zaustavljeni u tom nekom periodu, i mi njih tom psihomotorikom vraćamo na taj doživljaj telesne celovitosti, prostor, vreme, sve, što se u stvari podrazumeva da dete usvoji, govorimo o populaciji koja je redovna, to je negde usvojeno i podrazumevajuće. (Nastavnik)*

*Dopunska nastava se često organizuje i za decu koja zbog bolesti nisu bila u mogućnosti da dođu u školu, pa su deca propustila neko gradivo, onda im mi držimo to kroz dopunsku nastavu da nadoknade. (Nastavnik)*

Kada je reč o dodatnoj nastavi, ona se jako retko organizuje u opserviranim školama, jer prema mišljenju nastavnika, ne postoji potreba za dodatnom nastavom. Od sekcija najzastupljenije su muzička, ritmička i literarna sekcija. Roditelji iskazuju slabu upoznatost sa aktivnostima koje se mogu organizovati u školi, ali uglavnom iskazuju pozitivan stav prema njihovoj organizaciji.

*Ako se kod deteta primeti nešto što poseduje i što ga interesuje, treba na tome raditi. Ja sam to više puta rekao i učiteljici. (Roditelj)*

*Ja ne znam za nikakve dodatne aktivnosti, ne znam ni da li su planirane u ovoj specijalnoj školi, ali ne bi bilo loše održati ih, ukoliko to deca mogu. (Roditelj)*

## **Seminari, saradnja sa kolegama iz redovnih škola**

Nastavnici izveštavaju o nedovoljnom broju obuka koje se tiču rada sa decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i iskazuju potrebu za dodatnim obukama koje bi im olakšale rad sa ovom decom. Smatraju da im je potrebno više obuka koje bi uključivale prikaz konkretnih primera dece koja imaju potrebu za dodatnom podrškom, obuke o Daunovom sindromu ili autizmu i radu sa roditeljima dece. Neretko, nastavnici navode da osećaju nesigurnost prilikom rada sa decom sa višestrukim smetnjama i navode da im je potrebno što više praktičnih primera i podrške prilikom rada sa ovim učenicima.

*Konkretno rad sa učenicima iz spektra autizma nekako smatram da uopšte tu nemam kompetenciju, ja sam iščitavala i polagala sam to iz oligofrenologije, ali smatram da imam jako malo znanja, smatram da niko ne ponese dovoljno znanja iz nekog praktičnog rada tu, ja mogu da vam teroijski dosta pričam o tome. Ali kada ja imam učenika naspram sebe, ja osećam tu neku prazninu u glavi šta bih ja tu uopšte mogla da radim nego radim sve to po intuiciji. I negde sam pročitala da ja zapravo treba da uđem u taj neki njegov svet, a ja nisam sigurna tu. Hodam prosto tu kao po i tako tu stalno preispitujem sebe. (Nastavnik)*

Kada je reč o saradnji sa kolegama iz redovnih odeljenja, već je spomenuto da je razmena iskustava i znanja česta između nastavnika i saradnja se ocenjuje kao zadovoljavajuća. Ova saradnja se dešava i formalno tokom sastanaka različitih timova, ali među većinom nastavnika postoji prijateljski odnos koji doprinosi tome da se razmena iskustva dešava i neformalnim putem. Takođe, nastavnici specijalnih odeljenja posećuju časove redovnih odeljenja kako bi pružili podršku učenicima i nastavnicima u inkluzivnim odeljenjima, ali neretko se dešava i obrnuto, te nastavnici zajedno osmišljavaju plan i program koji treba da bude prilagođen učenicima sa smetnjama u razvoju.

## **Osamostaljivanje, nastavak školovanja i budućnost dece**

U poređenju sa tipičnim stanjem u specijalnim školama čini se da deca iz specijalnih odeljenja u redovnim školama dobijaju nešto manje organizovanog vida podrške i podučavanja za osamostaljivanje za budući život i snalaženje. Samo pojedinačne škole informišu decu o profesionalnoj orijentaciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Za učenike ovih odeljenja uglavnom ne postoje neke vannastavne aktivnosti ili predmeti koji se tipično organizuju i osmišljavaju da podrže njihovo osamostaljivanje. Ipak, može se reći da nastavnici veoma aktivno rade na tome da decu u najvećoj mogućoj meri osposobe za samostalan život i snalaženje. Samo u manjem broju opserviranih škola roditelji iskazuju nezadovoljstvo stepenom osamostaljivanja njihove dece i načinom na koji se to podstiče u školi.

Kao prepreke za nastavak školovanja i osamostaljivanje ove dece navode se stepen ometenosti, loša sistemski podrška društva i manjak podrške roditelja. Učenici specijalnih odeljenja obično nastavljaju školovanje u specijalnim tehničkim školama koja imaju praktična usmerenja (mašinski i tehnički smer). Ipak, nastavak obrazovanja u ovakvim školama uslovljen je trenutnim kapacitetima deteta. Upravo u ovom delu je potreba za sistemskom podrškom društva najveća. Na primer, u selima u okolini Mladenovca odakle su neki od učenika redovne osnovne škole sa specijalnim odeljenjima iz Mladenovca, nema udruženja i/ili dnevnih boravaka za pomoć i podršku samostalnom životu osoba sa smetnjama u razvoju. Deca iz seoskih sredina nemaju organizovan prevoz i teško dolaze do pedagoških asistenata i ličnih pratilaca. Nije nevažno napomenuti da su upravo seoske sredine najsiromašnija mesta u kojima je stigmatizacija osoba sa ometenošću veoma česta.

Za osamostaljivanje dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetu ključna je saradnja između škole i roditelja, koja je uglavnom loša, jer roditelji/staratelji uglavnom ne rade sa decom, ne savetuju se sa nastavnicima, ne uključuju se aktivno u profesionalnu orijentaciju dece. Nastavnici iz ovih škola i iz specijalnih škola su saglasni u tome da su roditelji vođeni strahom od budućnosti, pesimistični u pogledu osamostaljivanja deteta nakon osnovne škole, te je prema njihovim rečima potrebno dodatno psihološko osnaživanje roditelja što bi svakako doprinelo njihovim većem uključivanjem u proces osamostaljivanja ovih učenika.

*Po meni bi umesto srednjih škola bilo bolje kada bi osim toga postojale neke radionice gde bi oni mogli da se osposobe i da vide radno mesto, da imaju viziju toga, kada bi se uradio neki projekat da neka radionica njih može da osposobi za neko zanimanje i da oni imaju tu neku viziju radnog mesta tu u sredini. Jedna moja učenica je sada u Jagodini i uči za kuvaricu, što nije loše. (Nastavnik)*

## **RODITELJI I NJIHOV ANGAŽMAN U ŠKOLI**

### *Saradnja sa institucijama na lokalnom nivou i drugim javnim institucijama*

U redovnim osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima, roditelji uglavnom nisu u tolikoj meri prisutni u svakodnevnom životu škole kao što je to slučaj u specijalnim školama. Istraživači uglavnom ne izveštavaju o njihovoj konstantnoj prisutnosti u hodnicima i na odmorima. Sa tim se slažu i iskazi nastavnika u većini škola. Nastavnici i stručno osoblje u većini škola uglavnom nisu u potpunosti zadovoljni angažmanom roditelja dece koja idu u specijalna odeljenja u ispitivanim redovnim osnovnim školama i naglašavaju da bi njihov angažman mogao da bude veći. Roditelji/staratelji su podeljeni kada je reč o učešću u Savetu roditelja i drugih predstavničkih tela. Ovo se dešava stoga što ili ne žele da se uključe – po rečima nastavnika „nezainteresovani su“, „ne žele da se ističu“ ili zbog toga što se ne nalaze u temama kojima se bavi savet roditelja (u savetima roditelja ovih škola se obično raspravlja o pitanjima koja se tiču nastave u redovnim odeljenjima po iskazima nekih roditelja).

*Pa nemaju ti ljudi ni nešto puno mogućnosti da učestvuju u radu škole, to su uglavnom ljudi iz nižih socijalnih slojeva koji su u nekom svojim nevoljama i ovo je nešto u šta oni ne ulaze, ne zalažu se, ne znam to je teško objasniti, ali jednostavno je tako. (Nastavnik)*

*Mi smo uvek imali malo veći problem u saradnji sa roditeljima. Ima onih koji se ne pojavljuju, isto tako imali smo i one koji su redovno dolazili. Mnogi roditelji, neke ne vidimo. Deca sama dolaze u školu. Ako su Romi u pitanju, oni se pojave kada im treba potvrda da treba da deca idu u školu. Posle toga ih više nema. (Stručni saradnik)*

*Ja nemam vremena da se uključujem u život škole. (Roditelj)*

Ređe se u nekim posmatranim školama roditelji više angažuju. Skoro svako dete roditelji dovode u školu i, za vreme trajanja nastave, čekaju ih u trpezariji; tu se nalaze kako bi nastavnici bili pri ruci ako dete postane agresivno, ako počne da plače i, uglavnom ako nastavnik izgubi kontrolu na času. Za vreme velikog odmora pomažu svojoj deci oko ručka, i onda ih neko odvede i nadgleda u fiskulturnoj sali do početka časa.

Da je učešće roditelja u redovnim osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima manje nego u specijalnim školama, potvrđuje i činjenica da je učešće na fokus grupama sa roditeljima bilo izuzetno slabo (u nekim školama su unapred morali da kažu da postoji nagrada da bi roditelji došli, dok je u nekim školama na fokus grupu došao samo jedan roditelj).

## **ŠKOLA I INKLUZIVNO OBRAZOVANJE (ULOGA SPECIJALNIH ŠKOLA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU I MOGUĆNOSTI UNAPREĐENJA)**

### **Saradnja redovne i specijalne škole**

U većini ispitivanih redovnih osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima kvalitetnog kontakta između dece uglavnom nema. Malo je kontakta među decom iz redovnih i specijalnih odeljenja, ukoliko ih ima oni su retki i površni. Nema spontanih susreta, već susrete organizuju nastavnici. Specijalna odeljenja u školi su uglavnom fizički odvojena od redovnih odeljenja, pa se učenici ovih odeljenja tokom jednog tipičnog školskog dana ne viđaju često. Iako su specijalna odeljenja deo redovne škole, čini se da škole uglavnom propuštaju prilike da bolje integrišu decu iz specijalnih odeljenja u socijalni život škole. Učenici iz specijalnih odeljenja se susreću sa učenicima iz redovnih odeljenja samo na nekim časovima u manjem broju opserviranih škola (verskoj nastavi i građanskom vaspitanju). Učešće na ostalim časovima (poput muzičkog i fizičkog) je uslovljeno dobrom voljom i trudom nastavnika redovne nastave. Deca nemaju zajedničkih vannastavnih aktivnosti, nego odvojeno idu na izlete i ekskurzije. Konačno, čak i kada se organizuju aktivnosti u kojima deca iz redovnih odeljenja sakupljaju nastavni pribor i didaktički materijal za decu iz specijalnih odeljenja, oni ne dolaze u međusobni kontakt (najčešće učiteljice nose paketiće u specijalna odeljenja). Čak i u govoru nekih stručnih saradnika u nekim školama može se uočiti da postoje posebni nazivi za decu iz specijalnih odeljenja („specijalci“) ili se uopšte ova odeljenja zovu („dole“ što upućuje na teritorijalno određenje, ali i ne samo to). Osim toga i sami učenici redovna odeljenja nazivaju „normalna odeljenja“.

U posmatranoj školi u Vrbasu je međutim primećena i snažna interakcija između dece iz specijalnih i redovnih odeljenja. Tokom posmatranja jednog časa, došla su dva dečaka romske nacionalnosti iz redovnog odeljenja da budu sa svojim drugarima (predmet je bio muzičko) jer njihovo odeljenje treba da ima fizičko, a oni nemaju patike. Ovu dvojicu učenika je nastavnica ravnopravno uključila u aktivnosti i, po onome što su radili i kako su se ponašali, bilo im je zabavno. Nastavnica je rekla da se to često dešava jer oni vole da druže sa učenicima iz specijalnih odeljenja.

Na fokus grupama sa učenicima redovnih odeljenja uglavnom je primećena nezainteresovanost za temu koja se ticala specijalnih odeljenja i đaka koji ih pohađaju. Stiče se utisak da tema specijalnih odeljenja nije nešto

o čemu oni inače govore, budući da su na pitanja o sopstvenim aktivnostima daleko spremnije odgovarali. To svakako ukazuje na nedostatak stvarne inkluzije između redovnih i specijalnih odeljenja u ispitivanim školama (nema stvarnog kontakta, niti različitih iskustava). Ilustrativno je i to da neki učenici govore o specijalnoj i redovnoj „školi“, posmatrajući ih kao potpuno odvojene celine. Formalno, postoji iskazana deklarativna spremnost učenika redovnih škola da se uključe u više zajedničkih aktivnosti.

*Učenici redovnih odeljenja:*

*Mi se u stvari plašimo tih drugara i njihove reakcije na nas. Ne družimo se jer su oni malo čudni, ali u suštini mi smo ti koji treba da im pomognu.*

*Zbog te njihove bolesti, mi ne treba da ih izdvajamo iz društva. Treba da ih što više uključimo zato što se oni osećaju zapostavljeno kada vide da se mi svi družimo, a njih isključujemo. Možda zato i rade nešto što ne treba kako bi nama privukli pažnju.*

*Nastavnici su nam samo pričali da se odvojimo od njih, da ih ne gledamo, da ih ne primećujemo. Da ih ignorišemo kao da ne postoje. Sada vidimo da to nije tako. Sada i ja imam druga koji ima posebne potrebe, i svi smo shvatili da kada ga ignorišemo, da on tada pravi više gluposti. I onda se družu sa nama i na taj način nam skreće pažnju. U društvu treba da bude i različitih drugara. Oni su iznutra isti kao i mi.*

Samo u manjem broju posmatranih škola primećena je nešto drugačija situacija: učionice dece iz specijalnih odeljenja su pomešane sa učionicama dece iz redovne nastave i za neke predmete moraju da menjaju učionicu, što je uobičajena praksa u školi. Učenici su skoro na svakom odmoru u kontaktu sa učenicima iz redovnih odeljenja, a za vreme velikog odmora se neki i intenzivno družu sa njima.

Jasna je potreba da škole porade dodatno na vidljivosti učenika iz specijalnih odeljenja, organizovanjem zajedničkih aktivnosti i časova koji bi podrazumevali socijalnu integraciju dece sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovu vidljivost u široj školskoj a i lokalnoj sredini. Takve bi aktivnosti trebalo da budu predviđene školskim planom, a ne da se dešavaju samo *ad hoc* u zavisnosti od inicijative nastavnika (pomoć u učenju, predstave (animacije) za decu iz specijalnih odeljenja, zajedničke izlete i sl.).

U specijalnim odeljenjima ima učenika koji su prešli iz redovne nastave, ali nije naveden ni jedan primer suprotne situacije. Nastavnici i stručni saradnici vide kao problem što roditelji upišu dete u redovnu školu, a onda ga, nakon 4 godine, ispišu iz redovne i dovedu u specijalnu; smatraju da je potrebno više informisati roditelje kako bi više znali šta je dobro za njihovo dete. Nastavnici i stručni saradnici navode da je preloman trenutak u školovanju dece sa posebnim potrebama prelazak na predmetnu nastavu. U slučaju dece sa teškim smetnjama čiji roditelji nisu pristajali na specijalno obrazovanje, ovo predstavlja trenutak suočavanja sa ograničenim mogućnostima deteta.

### *Resursi i barijere za unapređenje inkluzivne prakse (refleksija na inkluzivnu nastavu)*

U nekoliko posmatranih škola primećena je pozitivna praksa prave inkluzije specijalnih odeljenja i redovnih odeljenja u školama. Potrebno bi bilo ukloniti fizičku barijeru, odnosno tamo gde je moguće izmešati prostorno specijalna i redovna odeljenja jer se pokazuje da je to pozitivna praksa. Dalje, dobri su efekti zajedničkih aktivnosti koji bi trebalo da budu planirani u školskom programu, a da ne budu *ad hoc* prepušteni inicijativama pojedinačnih nastavnika. Takodje, pozitivne su i prakse zajedničkih aktivnosti koje prevazilaze granice škole i dešavaju se u lokalnoj zajednici.

Nastavnici i roditelji smatraju da inkluzija ne donosi nikakav benefit učenicima sa intelektualnim smetnjama i ističu da njihovo mišljenje dele sve kolege iz škole. Stručni saradnici dele ovo mišljenje i iznose veliki broj

zamerki. Osnovni argument protiv inkluzije, s kojim se svi sagovornici slažu, može se sumirati rečima da inkluzija nije dobra ni za koga: ni za decu kojoj je potrebna dodatna podrška, ni za decu iz redovnih odeljenja, kao ni za nastavnike. Osnovni nedostaci inkluzije koji se ističu jesu nepostojanje adekvatne podrške koju bi nastavnik trebalo da pruža deci na časovima, a za koju nema kapaciteta usled velikog broja učenika u odeljenju, posledična nemogućnost da ostali učenici prate gradivo, odnosno to što većina ispašta zbog manjine, kao i emotivna patnja zbog uviđanja sopstvenog neuspeha usled nižih sposobnosti i pratećeg osećaja niže vrednosti.

*Nakon 4. razreda uglavnom svi prelaze u specijalno odeljenje i to je ono što meni smeta – kakva je to onda inkluzija? O kakvoj inkluziji govorimo ako dete od 1-4. razreda u inkluziju, a posle toga završava u specijalnom odeljenju. Tu bi malo negde trebalo obratiti pažnju. (Nastavnik)*

*Mislim da roditelji ne prihvataju specijalna odeljenja, jer je to po njima nešto ružno i loše i onda po svaku cenu guraju dete u redovnu školu. Tamo to dete ne može da odgovara zahtevima, dete se muči, učitelj se muči. Detetu nije dobro, i ostaloj deci, šta je sa ostalom decom. Čak i tom detetu zbog koga je sve to tako, čak i njemu nije tu dobro. Moje mišljenje je to. Ta deca imaju patnju. To su deca sa poremećajem pažnje, ima dece koja su tu na granici sa pažnjom i njihovu pažnju je vrlo lako razbiti. Kakav je onda tu kvalitet nastave, šta dobijaju druga deca. Poštujem ja svakog pojedinca, ali da li će zbog jednog pojedinca da ispaštaju sva ostala deca? (Nastavnik)*

*Moje dete je do četvrtog razreda pohađalo osnovnu školu, a onda sam ja zahtevala da je prebace, da vidimo šta je bolje. Ovde se sada za tri nedelje vidi napredak. Tamo nije bilo ništa. Hvala Bogu da je opet ovde i da će za četiri sledeće godine nešto da nauči. Vidim da ljudi rade sa njima i stvarno smo prezadovoljni kako rade sa njima. I ja sam zadovoljna mojim detetom. Nije znala ni da sedne za kompjuter, nije znala za domaći, a sada mi sama kaže da ima domaći. U redovnoj školi je bilo njih 25 i ona jedna, i ona tu ništa nije mogla da nauči. Ovde posebno svakom detetu se priđe i objasni. (Roditelj)*

## ZAKLJUČAK O SPECIJALNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA - USPESI I BARIJERE

### *Uspesi*

Neki uspesi su vidljivi u osposobljavanju dece sa posebnim obrazovnim potrebama da se uklupe u sredinu, da nauče da sede u školi i da je prihvate. Ova su deca u školi prvenstveno zbog socijalnog aspekta, a ne zbog nastavno-obrazovnog i u skladu s tim i ne ostvaruju značajne napretke u pogledu učenja i nastave, pa se sa njima uglavnom obrađuju isti nastavni sadržaji iz godine u godinu. Činjenica da svi đaci vole školu, da je rado pohađaju, govori o uspesima pre svega nastavnika. Već su pomenute pozitivne aktivnosti nekih škola u cilju oživljavanja inkluzije i veće vidljivosti dece sa smetnjama u razvoju u školskoj i lokalnoj zajednici.

### *Barijere*

Karakteristično je da ni stručno osoblje ni nastavnici ne izdvajaju niti jednu pozitivnu stranu uvođenja inkluzivnog obrazovanja u škole. Nema pozitivnih posledica ni za samu decu koja su uključena u redovnu nastavu, niti za širu okolinu po njihovom mišljenju. Ako uzmemo sve iskaze iz redovnih osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima u analizu, komunikacija učenika iz redovnih i specijalnih odeljenja je uglavnom retka i uglavnom nepovoljna po učenike iz specijalnih odeljenja (ima i izuzetaka koji bi mogli da budu primer pozitivne prakse). Nastavnici nemaju pozitivan stav prema inkluziji i neki smatraju da je ranija praksa delimične inkluzije koju je škola sprovodila od 2006. godine bila efektivnija. Po mišljenju učesnika u ovom istraživanju, model inkluzije potrebno je prilagoditi tehničkim, materijalnim i socijalnim uslovima u kojima se nalazi Srbija, a ne samo preuzeti model iz stranih zemalja bez adaptacije.

- ✓ *Nastavni plan i program:* Učitelji su ušli u inkluziju nepripremljeni za rad sa decom sa posebnim potrebama, a školski kolektivi su bili potpuno nespremni da odgovore na potrebe ove dece i da vode čas po zadatom planu i programu. Kao veliki problem izdvaja se nastava od petog razreda koja je posebno problematična kako za nastavnike, tako i za učenike. Deca sa posebnim obrazovnim potrebama koja su uključena u redovnu nastavu se veoma teško navikavaju na predmetnu nastavu. Teško se prilagode na novonastale promene i ne snalaze se dobro usled nepoznatih stvari kojima bivaju okružena od petog razreda. Nastavnici se slažu da je predmetna nastava previše stresna za učenike, posebno zbog stalnog menjanja kabineta koju oni teško mogu da isprate. Počinju da pokazuju agresivnost i odbojnost prema školi i gube toplinu koju su imala kod učitelja. Ima malo vremena da se sprovedu individualni planovi za sve učenike, posebno u predmetno/kabinetskoj organizaciji nastave.
- ✓ *Nedovoljna opremljenost:* učionice su neadekvatno opremljene, bez neophodnih sredstava za rad, nije obezbeđen prevoz od škole do kuće za decu iz seoskih sredina, nema personalnog i pedagoškog asistenta, skučen je izbor opcija nakon završetka škole i slaba je podrška pri osamostaljivanju (dnevni boravci, udruženja i sl.), često nema dnevnog boravka, niti mogućnosti da se deci omoguće besplatni odlasci na izlete, ekskurzije.
- ✓ *Nedovoljno kadrova:* nedostatak medicinskog osoblja u slučaju nekih težih smetnji.

## VII. GLAVNI NALAZI, ZAKLJUČCI I PREPORUKE

### GLAVNI NALAZI PO INDIKATORIMA

Osnovni cilj ove studije bio je sticanje uvida u kvalitet obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom koji se školuju u školama, odnosno u odeljenjima redovnih škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Srbiji. Da bi se tom cilju odgovorilo, u studiji je upotrebljena složena višeslojna metodologija koja je obuhvatila prikupljanje i analizu i sekundarnih, ali i primarnih podataka, do kojih se dolazilo i kvantitativnom i kvalitativnom metodologijom. Pritom, poštovan je multiperspektivni pristup temama tako da su informanti bili iz različitih ciljnih grupa: direktori, stručni saradnici i nastavnici ispitivanih škola, učenici i njihovi roditelji, a u redovnim školama i učenici koji se školuju u redovnim odeljenjima. Pored toga, obavljena je i opservaciona analiza časova i samih škola.

Najvažniji rezultati svake pojedine analize dati su u parcijalnim zaključcima svake od analiza, a ovo poglavlje je usmereno na opis svih nalaza koji odgovaraju na specifične ciljeve istraživanja, prateći indikatore kvaliteta obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u sistemu specijalnog obrazovanja koji su postavljeni na početku istraživanja.

### KARAKTERISTIKE SPECIJALNIH ŠKOLA/ODELJENJA

#### Struktura školskog osoblja

Efikasnost obrazovanja u ispitivanim školama je pod znakom pitanja, pre svega zbog odnosa između broja nastavnika i učenika (izuzetno mali broj učenika na jednog nastavnika), izvesne disfunkcionalnosti školskih timova i nedovoljne pedagoške i didaktičke obučenosti nastavnog kadra.

O strukturi i karakteristikama školskog osoblja govore kvantitativni podaci dobijeni od 78% specijalnih škola i redovnih škola sa specijalnim odeljenjima, i kvalitativni podaci iz intervjua sa stručnim saradnicima i delom iz opservacije škola.

U školskoj 2014/15 godini u 127 škola koje su učestvovala u radu sa 6849 učenika bilo je angažovano ukupno 2465 kvalifikovanih stručnjaka. Više od 90% su nastavnici, a 10% stručni saradnici. Više nastavnika radi u predmetnoj nego u razrednoj nastavi, a 9% njih realizuje isključivo individualnu nastavu, prvenstveno u specijalnim školama. Odnos broja nastavnika i učenika je izuzetno nizak: u proseku 1:2,6, s tim da je u srednjim školama sa specijalnim odeljenjima ovaj odnos ekstremno, tj. na jednog nastavnika dolazi manje od jednog učenika.

Roditelji, stručni saradnici, kao i sami učenici ocenili su kompetentnosti i požrtvovanosti nastavnika veoma pozitivno, posebno kada je reč o uspostavljanju podsticajne i prihvatajuće atmosfere i odnosa poverenja i uzajamnog uvažavanja.

Stručni saradnici u ispitivanim školama su pretežno psiholozi i pedagozi, potom slede socijalni radnici. Logopeda, pedagoških asistenata i defektologa ima ukupno nekoliko procenata, i oni rade pretežno u redovnim osnovnim školama sa specijalnim odeljenjima.

Više od polovine škola i većina nastavnika i stručnih saradnika navodi hroničan problem nedostatka dodatnih specijalizovanih kadrova, potrebni su im dodatni stručni kadrovi – direktori najčešće navode oligofrenologe, defektologe i logopede, a nastavnici i stručne službe medicinske sestre-fizioterapeute i druge medicinske radnike, kao i pedagoške asistente. Ove zahteve treba razmatrati posebno oprezno, naročito u svetlu evidentnog viška zaposlenih u specijalnom obrazovanju.

Direktore škola je istraživački tim video kao kompetentne sagovornike na temu kvaliteta obrazovanja u školi i kao osobe koje pozitivno komuniciraju sa saradnicima, učenicima i roditeljima.

U istraživanim školama ne funkcionišu svi potrebni timovi, niti su u svim školama formirani i delatni timovi neophodni za inkluzivno obrazovanje. Među stručnim timovima škola najzastupljeniji je Tim za inkluzivno obrazovanje (u 87% škola), oko polovine škola ima Tim za zaštitu učenika od nasilja, zanemarivanja i zlostavljanja, a oko trećine Tim za razvojno planiranje i Tim za samovrednovanje. Tim za IOP navodi samo 10% škola. U 29% specijalnih osnovnih škola ne postoji Tim za inkluzivno obrazovanje, dok redovne škole sa specijalnim odeljenjima mahom nemaju sve ostale timove osim Tima za inkluzivno obrazovanje i Tima za zaštitu učenika od nasilja, zanemarivanja i zlostavljanja. Svi intervjuisani stručni saradnici vrednuju stručne timove kao veoma koristan mehanizam za unapređenje kvaliteta nastave, ali ima i škola u kojima timovi ne funkcionišu na zadovoljavajućem nivou. Prema mišljenju stručnih saradnika, u tim okolnostima najviše su pogođeni nastavnici bez ili s malo iskustva i nastavnici predmetne nastave zbog nedostatka kompetencija i samopouzdanja u prilagođavanju nastave. Tokom posete školama timovi takođe nisu bili u potpunosti dostupni, niti su svi u punoj meri pružali podršku istraživačima. Analiza IOP-a je takođe ukazala na to da timski rad oko formulacije IOPa retko postoji.

Što se programa stručnog usavršavanja tiče, primećeno je da stručno usavršavanje nije prioritet za sve škole obuhvaćene studijom – 25% škola je reklo da nemaju potrebu za stručnim usavršavanjem. Ovaj podatak začuđuje, obzirom da je reč o oblasti obrazovanja koje se intenzivno menja u poslednjim godinama, da je tema inkluzivnog obrazovanja prioritetna oblast za stručno usavršavanje svih nastavnika, da je kompetentnost nastavnika za inkluzivno obrazovanje apostrofirano kao relevantno u mnogim istraživanjima, a i samo ovo istraživanje je ukazalo na mnoge oblasti u kojima kompetencije nastavnika nisu dovoljno razvijene. One istraživane škole koje pak navode da imaju potrebu, usko su fokusirane na teme koje se neposredno odnose na pojedine smetnje, a mnogo manje na seminare kojima se razvijaju šire nastavničke kompetencije. Specijalne škole su daleko aktivnije u pogledu pohađanja obuka, ali i u definisanju potreba za novim obukama u odnosu na redovne škole sa specijalnim odeljenjima, ali značaj koji škole pridaju pojedinim programima znatno varira između škola. Štaviše, nastavnici uključeni u kvalitativni deo istraživanja ponuđene postojeće seminarne opisuju kao beskorisne, neadekvatne, teorijski i praktično neprimenljive, pošto ne odgovaraju na njihova usko specifična interesovanja rada sa decom sa specifičnim problemima. Među velikim brojem različitih programa koje navode, škole posebno izdvajaju kao najvažnije programe o savremenim informacionim i asistivnim tehnologijama i obuke za njihovu primenu, obuke o autizmu, obuke za rad s decom koja imaju određenu vrstu problema, ali i obuke o primeni i razvoju inkluzivnog obrazovanja. Većina škola, a naročito specijalne, navodi da su njihovim zaposlenima potrebna dodatna stručna usavršavanja, ali potrebe vide prvenstveno ponovo u temama koje se tiču pojedinih smetnji i specifičnosti rada sa decom iz datog spektra. Samo jedna od navođenih tema je opštijeg pedagoškog karaktera, navodi je samo 11% škola i tiče se upravljanja odeljenjem. Ukratko, nastavnici uglavnom traže programe kojima bi svakodnevnu nastavnu praksu lakše pretvorili u rutinu, a ponudu programa stručnog usavršavanja ocenjuju kao neadekvatnu.



## Struktura učenika

Broj učenika u specijalnom obrazovanju je značajno opao od početka uvođenja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji, a struktura učenika se pomerila ka složenijim i višestrukim smetnjama. Međutim, fluktuacija učenika ne teče u pravcu njihovog pomeranja ka redovnom sistemu, nego upravo obratno u pravcu priliva dece iz redovnog u specijalne škole i odeljenja. Osipanje je, uprkos veoma malom broju dece po odeljenjima, ipak evidentno i predstavlja problem.

Prema dobijenim podacima, u školskoj 2014/15 godini u školama iz studije bilo je upisano 6849 učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom.<sup>15</sup> Velika većina ovih učenika (71%) bila je upisana u specijalne škole; u specijalna odeljenja 14% učenika, a u redovna odeljenja 15% učenika.<sup>16</sup>

Znatno veći procenat učenika (74%) je u osnovnom nego u srednjem obrazovanju (26%), što nije srazmerno ukupnom broju učenika u osnovnim (68%) i srednjim (32%) školama u Srbiji u isto vreme. Distribucija učenika u specijalnom obrazovanju je neujednačena po različitim regionima Srbije. Najveći procenat učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom je upisan u škole u Vojvodini (39%), zatim u škole u Beogradu (28%). U Južnoj Srbiji je bilo upisano 11% učenika, u Centralnoj Srbiji 10%, a najmanji procenat učenika bio je u školama u Zapadnoj i Istočnoj Srbiji, 6% odnosno 7%. Neujednačenost distribucije sigurno ima posledice po dostupnost specijalnog obrazovanja, ali može imati posledice i po inkluzivnost redovnog sistema obrazovanja. U studiji Stanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji (Institut za psihologiju, 2015) pokazalo se da je inkluzivnost redovnih škola veća u sredinama u kojima nema specijalnih škola/odeljenja.

Prezastupljenost romskih učenika je evidentna, posebno u specijalnim odeljenjima redovnih škola – tako je u specijalnim odeljenjima srednjih škola evidentirano 33% romskih učenika.

Broj učenika u ispitivanim školama znatno je smanjen u odnosu na 2009/10 školsku godinu, tj. u vreme neposredno pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Ukupna stopa promene je negativna, -11.49%, znatno veća u osnovnom obrazovanju (-3.09%) nego u srednjem (-6.68%). Najveća negativna stopa promene je u specijalnim odeljenjima redovnih škola (-25.33%). U specijalnim školama se broj učenika u odnosu na školsku godinu 2009/10 smanjio za 15.86%. Ova stopa opadanja je veća od stope opadanja ukupnog broja učenika upisanih u osnovne i srednje škole u Srbiji u istom periodu (-6.17%).

Fluktuacija učenika između redovnog i specijalnog sistema obrazovanja je mala, i veća je na nivou osnovnog obrazovanja nego srednjeg. Mnogo je veći procenat onih učenika koji se iz redovnog sistema premeštaju u specijalni – po pravilu na jednog učenika koji pređe u redovan sistem dođe 10 onih koji iz redovnog sistema pređu u specijalni. U svim tipovima škola ukupno je tokom školske 2014/15godine u redovan sistem prešlo 28 učenika, a iz redovnog sistema stiglo ih je 254. Najveća fluktuacija u oba pravca nađena je među decom sa invaliditetom, a pravac fluktuacije je nešto povoljniji kod dece iz socio-ekonomski deprivirane sredine – u redovni sistem su prešla 4 deteta, a u specijalni sistem stiglo je njih 15.

Osipanje je takođe prisutno, najviše među decom iz socijalno-ekonomski deprivirane sredine (10%) i romske dece (7%).

Ukupno 62% učenika koristi IOP, a mnogo više njih radi po IOP-u 2 (50%) nego po OP-u 1 (12%). Procenat učenika koji se obrazuje po IOP-u je najmanji u specijalnim srednjim školama, svega 21% (od toga 20% radi po IOP-u 1), a podaci prikupljeni iz uzorka škola za kvalitativno istraživanje pokazuju da se i zastareli pristup,

<sup>15</sup> Kao što je ranije već navedeno, na upitnik je odgovorilo 78% škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovnih škola koje imaju specijalna odeljenja za obrazovanje ovih učenika.

<sup>16</sup> Podaci o broju učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovnim odeljenjima odnose se samo na redovna odeljenja u školama u kojima postoje specijalna odeljenja za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, a koje su učestvovala u ovom istraživanju

obrazovanje po posebnom programu, koristi, čak i kod učenika kod kojih to više nije zakonski podržano: 19% učenika od 1 do 6 razreda se obrazuju po posebnim programima.

### **Organizacija rada škola**

Škole iz našeg istraživanja rade u jednoj (51%) ili u dve smene (45%), a u malom broju specijalnih škola rad se odvija i u tri smene. Trajanje časova je po pravilu 45minuta ili 30 minuta, sa prevagom 45 minuta. Međutim, opservacijom na malom uzorku škola nađene su velike iregularnosti u ovom pogledu, časovi se zapravo distribuiraju između 21 i 45 minuta bez jasnog principa skraćivanja.

Škole imaju relativno bogatu ponudu različitih vrsta nastavnih i vannastavnih aktivnosti: 80% škola organizuje dopunsku nastavu, najčešće iz matematike i srpskog jezika; 70% škola organizuje sekcije u kojima učestvuju oko 63% učenika. Vannastavne aktivnosti se takođe organizuju u tri četvrtine škola, međutim izbor aktivnosti je ipak nadpolovično u rukama škole, a ne učenika. Zanimljivo je primetiti da uzorak ispitanika iz kvalitativnog dela istraživanja nije potvrdio ovu optimističku sliku; tamo se, naime, mnogo češće govorilo o nedostatku ponude raznovrsnih aktivnosti.

U 2014/15 školskoj godini, u specijalnim školama i u specijalnim odeljenjima redovnih škola bilo je ukupno 1034 odeljenja. Broj učenika po odeljenju je mali, u proseku iznosi 6. Opserveri su neretko zabeležili još manji broj učenika, pa čak i 2 ili 3 učenika.

### **Upisna politika i formiranje odeljenja**

Od svih institucija i organizacija, škole se najčešće obraćaju inter-resornim komisijama. Osim pri upisu, ova saradnja traje i tokom čitave školske godine, a, u proseku, mišljenje i preporuka IRK-a traži se za svako treće dete. Preko polovine škola ocenjuje saradnju sa IRK-om kao dobru, iako se navodi da je saradnja opterećena brojnim problemima, od kojih su najčešće navođeni neažuran rad (sastanci su retki, na odgovor se dugo čeka), nestručnost (nepoznavanje mogućnosti i resursa koji su na raspolaganju, defektolozi ne učestvuju u radu komisije), neuvažavanje mišljenja i preporuka koje dolaze iz škole.

Grupisanje učenika vrši se po težini i vrsti smetnji, ali je primećeno da se u srednjim specijalnim školama, gde je procenat romske dece veći nego u osnovnom obrazovanju, pojavljuju i pretežno romska odeljenja.

## **ULOGA SPECIJALNIH ŠKOLA/ODELJENJA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU**

### **Saradnja redovne i specijalne škole**

U školama postoji svest o važnosti saradnje redovnih i specijalnih škola/odeljenja, ali je realizacija te saradnje sporadična, i reklo bi se, dekorativna. Ona se prvenstveno svodi na povremene zajedničke vannastavne aktivnosti dece koje su unapred planirane i odvijaju se pod neprestanim nadzorom nastavnika. Spontanih interakcija gotovo da nema, ali ima dosta primera da se kontakti među decom ne dopuštaju, ponekad i postavljanjem fizičkih barijera. U podršku malom broju dece koja se spremaju u prelazak u redovan sistem nisu u dovoljnoj meri uključeni nastavnici redovnih škola. Specijalne škole retko kad pozajmljuju svoju specijalizovanu opremu redovnim školama, a nastavnici u specijalnom obrazovanju, uprkos veoma malom opterećenju, retko pružaju podršku redovnim školama i nastavnicima u redovnom obrazovanju. Stiče se utisak da je specijalno obrazovanje u izvesnom smislu izolovano od redovnog i namerom onih koji u njemu rade.

Zajedničke aktivnosti i interakcija između učenika iz redovnih i specijalnih odeljenja i specijalnih i redovnih škola postoje samo u manje od pola škola (u oko 44%). Ipak, impresivna je i sama lista zajedničkih aktivnosti, kao i podaci o učestalosti dešavanja takvih aktivnosti. Ove podatke dobijene direktno od škola trebalo bi uzeti u obzir s izvesnom dozom opreza, jer podaci dobijeni kroz intervjue i fokus grupne diskusije (posebno sa roditeljima, učenicima iz specijalnih odeljenja i učenicima iz redovnih odeljenja) ne govore da je ova praksa baš vidljiva i razvijena u školama, a ni opserveri nisu naišli na mnogo zajedničkih aktivnosti između redovnih i specijalnih škola/odeljenja. Takođe, pojedini roditelji, pa i sama deca, izveštavaju o neprijatnim situacijama začikavanja i diskriminacije njihove dece od strane učenika redovnih škola. Takva iskustva ih uveravaju da je najbolje da im dete ostane u okvirima specijalne škole, zaštićeno od “opasnog” mešanja sa drugima, a neke škole čak i institucionalizuju razdvajanje dece i samoizolaciju specijalne škole ili odeljenja. Srećom, postoje i veoma upečatljivi primeri koji govore kako je moguće zajedničke aktivnosti organizovati tako da svi imaju dobit od toga, i u izveštavanju jednog broja škola postoje liste zajedničkih aktivnosti kao podsetnik ili lista ideja za škole šta sve bi moglo da se organizuje.

*Ali, ima i takvih škola koje decu usmeravaju i aktivno uključuju u različite vrste socijalnih interakcija. Deca su u velikoj meri uključena u različite aktivnosti u gradu. Odlaze organizovano u bioskop, pohađaju sve aktivnosti za decu koje se održavaju u gradu. Škola se maksimalno trudi da oni budu vidljivi (o čemu svedoče i fotografije sa preko 15 različitih događaja). Deca učestvuju i na školskim takmičenjima, gde uvek dobiju simboličnu nagradu, ali tu imaju priliku da se druže sa decom iz redovnih škola i po nekoliko dana (iz izveštaja istraživača).*

Manji broj redovnih škola sa specijalnim odeljenjima planira da izvrši promene u organizaciji nastave koje bi doprinele češćoj interakciji između dece specijalnih i redovnih odeljenja.

Nešto više od polovine srednjih škola i nešto manje od jedne trećine osnovnih škola pruža organizovanu podršku detetu za integraciju u redovnu školu u koju su u mnogo većoj meri uključeni nastavnici i IOP tim iz specijalne škole nego redovne škole u koju dete prelazi. Strategije podrške su raznovrsne, često je to uključivanje deteta u aktivnosti redovnih odeljenja, individualna nastava, dodatna obrazovna podrška, razvijanje socijalnih veština, osamostaljivanje, rad sa roditeljima. Međutim, efekti ove podrške (ako ona stvarno postoji) izostaju – prelazak u redovno obrazovanje se dešava izuzetno retko.

Ipak, uprkos malom opterećenju nastavnika, manje od jedne trećine škola (29%) navodi da su nastavnici iz njihovih škola angažovani u pružanju stručne podrške drugim odeljenjima ili drugim školama, i svega 11% nastavnika pruža dodatnu podršku drugim školama i drugim odeljenjima, a i od njih samo 19% to radi kao svoju isključivu delatnost. Takođe, iako su specijalne škole po pravilu znatno bolje opremljene od redovnih sa specijalnim razredima, posebni resursi škola za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju kao što su prilagođeni udžbenici, asistivne tehnologije, štampač za Brajevo pismo, itd. najčešće koriste učenici iz samih škola, a samo retko se oni pozajmljuju i drugim školama, dok u redovnim školama većinu resursa koriste učenici i iz redovnih i iz specijalnih odeljenja.

## **Resursi i barijere za unapređenje inkluzivnog obrazovanja**

Fizički prostor škola po pravilu nije u dovoljnoj meri prilagođen deci koja imaju teškoće sa kretanjem, a posebno je kritična tačka prilagođavanje toaleta, koji postoji samo u 25% škola, kao i pristupačnost spratova, koja je problem u svim školama koje su istraživači posetili. Takođe, pristupačnost školskog prostora je za slepu i slabovidu, kao i za decu sa oštećenim sluhom, ukupno uzev, slabija nego za decu koja koriste kolica, te je samostalno kretanje slepe i slabovide dece kroz školski prostor veoma ograničeno. Zaposleni u školama navode i nedostatak prostora kao problem, dok istraživači i zaposleni ukazuju na loše stanje samih zgrada škola.

Samo 28% škola ocenjuje da su dobro ili veoma dobro opremljene i da raspolažu svim resursima koji su im neophodni kao podrška učenicima. Stepenom opremljenosti najmanje su zadovoljne škole u Vojvodini u

kojima se školuje najveći broj dece sa smetnjama u razvoju (moguće je da je ocena niska jer ove škole imaju visoka očekivanja i precizno definisane potrebe). Podaci pokazuju da 13% škola ne može da obezbedi besplatne udžbenike za učenike, u svakoj četvrtoj školi (25%) nema besplatnih obroka, tek nešto više od polovine škola ima prilagođena nastavna sredstva i prilagođene udžbenike, ni u svakoj drugoj od ovih škola nema prilagođenih sala za fizičko (43%) ni prostor prilagođen deci koja se otežano kreću (45%), tek svaka četvrta škola (25%) ima prilagođene toalete. a svaka peta (21%) biblioteku koju mogu da koriste i deca sa smetnjama u vidu. Svaka druga škola iz našeg uzorka (52%) koriste resurse izvan škole. Nastavnici u školama se žale i na nedostatak didaktičke opreme i asistivnih tehnologija.

U 75% slučajeva škole obezbeđuju prevoz za svoje učenike, prvenstveno iz sredstava lokalne samouprave, što znači da u svakoj četvrtoj školi pitanje prevoza dece kojoj je prevoz neophodan nije rešeno.

Kao ključne barijere za unapređenje kvaliteta obrazovanja škole najčešće navode nedostatak stručnih kadrova (29%), nedostatak saradnje sa roditeljima (24%), nedovoljnu finansijsku podršku (17%) i nedostatak nastavne opreme i udžbenika. Ovoj listi nastavnici dodaju i proširenje prostora kapaciteta i opremljenost asistivnim tehnologijama. Drugim rečima, sve barijere se nalaze u nečijem tuđem dvorištu, pa je neko drugi odgovoran i za njihovo uklanjanje. Uпитno je i definisanje saradnje s roditeljima kao barijere, jer je saradnja uzajamni odnos i njena regulacija se nalazi u rukama škole bar jednako koliko i u rukama roditelja.

### **Saradnja sa institucijama na nivou lokalne samouprave**

Saradnje sa redovnim školama, kao i saradnja sa nizom institucija postoji, ali potencijali te saradnje nisu u dovoljnoj meri iskorišćeni. Naročito zabrinjava to što je saradnja sa institucijama čiji je glavni zadatak podrška inkluzivnom obrazovanju upravo najslabija: model škole inkluzivnog obrazovanja i udruženja roditelja su poslednje na listi organizacija sa kojima se saraduje, ima puno prigovora na saradnju s nadležnim centrom za socijalni rad i domom zdravlja, saradnja sa IRK-om je slabija od optimalne, a najmanje pozitivno je ocenjena saradnja sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju i sa Udruženjem Roma.

Saradnja sa IRK-om spada u redovnu delatnost skoro svih ispitivanih škola, ali ipak 13% škola nije uopšte imalo kontakt sa IRK-om tokom cele školske godine. I broj kontakata i broj učenika za koji se traži mišljenje je u korelaciji sa veličinom škole. Broj kontakata veoma varira od 1 do više od 100 puta, ali najviše škola to čini ipak samo nekoliko puta godišnje. Broj učenika za koji se traži mišljenje IRK-a takođe veoma varira i, u proseku, mišljenje se traži za trećinu učenika škole. Romske učenice su, sudeći po prikupljenim podacima u vezi sa saradnjom sa IRK-om, u veoma sličnoj poziciji kao i ostali učenici, izuzev u srednjim specijalnim školama, koje su nesrazmerno češće tražile procenu IRK-a za romske učenice nego za ostale učenice, a tu je i procenat dobijenih mišljenja skoro upola manji nego u drugim tipovima škola. Manji broj škola, i to osnovnih škola sa specijalnim odeljenjima, saopštava da su imali loše iskustvo sa IRK-om. I specijalne srednje škole su manje zadovoljne od ostalih.

Saradnja sa opštinama se prvenstveno tiče traženja i dobijanja pomoći od opština. Najveći broj škola od opštine traži besplatne obroke i prevoz za učenike, a nešto manje od polovine škola i stručno usavršavanje i asistivne tehnologije. Besplatne užine i prevoz za učenike su oblici pomoći koje je najveći procenat škola (preko 80%) dobio u celini, dok polovina škola nije dobila asistivne tehnologije koje su tražile. Ovi procenti su slični i kada je reč o reprezentativnom uzorku redovnih škola<sup>17</sup>. Više od polovine škola je dobilo materijalnu / finansijsku podršku i iz drugih izvora, npr. od neke kompanije, iz NVO sektora ili od humanitarne organizacije.

Saradnja sa drugim institucijama, organizacijama i udruženjima je takođe prisutna. Najčešće su to domovi zdravlja, centri za socijalni rad, Školska uprava, a nešto ređe Kancelarije za mlade, Model škole inkluzivnog

<sup>17</sup> Institut za psihologiju (u pripremi): *Monitoring inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. UNICEF Srbija i Fond za otvoreno društvo Srbija

obrazovanja, udruženja roditelja, a uopšte se ne spominju ustanove kulture i sporta. Stepenn zadovoljstva ispitivanih škola saradnjom je najmanja u odnosu na Udruženje Roma i Mrežu podrške inkluzivnom obrazovanju, dok se roditelji najčešće žale da u domovima zdravlja i u centrima za socijalni rad nisu dobili ni adekvatnu podršku, ni dobar odnos, ni informacije o mogućnostima koje su im dostupne.

## KVALITET NASTAVE U SPECIJALNIM ŠKOLAMA/ODELJENJIMA

### KVALITET NASTAVE

#### Socijalna dimenzija

Socijalna dimenzija školovanja je od svih aspekata obrazovanja najviše zanemarena. Činjenica da je odeljenje socijalna situacija nije iskorišćena za razvoj saradnje među decom i nije im omogućeno da steknu veštine neophodne za uzajamnost i učešće u zajednici.

Druženje i saradnja među decom u školi izvan časova je uobičajena aktivnost u redovnim školama sa specijalnim odeljenjem, međutim, najčešće ostaje unutar sopstvene odeljenjske grupe, sa decom sličnih karakteristika, a samo iznimno se odvija između dece iz specijalnih odeljenja i dece iz redovnih odeljenja. U specijalnim školama se druženje među decom izvan časova dešava mnogo ređe. Ni školsko osoblje nije usmereno na podržavanje saradnje među decom van časova, oni su veoma retko primećeni u ulozi pomagača te saradnje. Takođe, ni roditelji dece iz redovnih odeljenja koja nemaju potrebu za dodatnom podrškom ne ohrabruju ove kontakte, a, sudeći prema navodima tih učenika, ni škola ni čini ništa da bi ohrabrila ili posredovala u uspostavljanju vršnjačkih odnosa.

Interakcija učenika i nastavnika je brižna, bliska, bogata emocionalnim razmenama, i svi akteri, uključujući opservers, procenjuju je kao veoma pozitivnu. Nastavnik daje dobar model konstruktivne komunikacije.

Međutim, sve analize ukazuju na dramatične nedostatke nastave u pogledu interakcije između učenika, sticanju socijalnih veština i upućivanju učenika jednih na druge. Plan kooperacije među decom po pravilu nije sadržan u planovima časova. Socijalizacijska podsticajnost časova je procenjena kao veoma niska, među oblicima rada na času najređi je rad u paru i malim grupama, dogovaranje među decom je registrovano izuzetno retko, kooperativnog učenja, rada na sinergijskim zadacima, podsticanja razmišljanja o tome kako se stiču socijalne veštine jedva da ima. Izuzetak čine kombinovana odeljenja u kojima učenici nešto češće saraduju međusobno. Stiče se utisak da ni sami nastavnici nisu svesni mogućnosti koje propuštaju, i nisu upućeni u to da tragaju za mogućnostima stvaranja i podrške saradničkog odnosa među decom.

#### Obrazovna dimenzija

Škola nudi široku lepezu raznih oblika nastavne podrške kroz individualnu i dopunsku nastavu, sekcije i ekstrakurikularne aktivnosti, ali u nedovoljnoj meri koristi glavni mehanizam podrške, individualni obrazovni plan, u odnosu na koji škole, stručne službe i nastavnici jasno ispoljavaju ambivalentnost. Niz svojstava moderne nastave se takođe ne koristi – iako su učenici i nastavnici veoma aktivni tokom nastave, u njoj dominira princip vođenog učenja, individualizacija nastave svodi se na paralelne individualne aktivnosti bez artikulacije različitih ishoda za različitu decu, formativnog ocenjivanja skoro uopšte nema, a među nastavnim materijalima i oruđima, savremene tehnologije se najređe koriste. Otud, kvalitet nastave u pogledu obrazovne dobiti ostaje upitan.

U ispitivanim školama je veliki broj različitih aktivnosti na raspolaganju učenicima: produženi boravak, individualna nastava, dopunska nastava, sekcije i vannastavne aktivnosti.

U više od polovine škola postoji produženi boravak koji koristi oko 30% dece iz specijalnih škola, dok deca iz specijalnih odeljenja redovnih škola ne koriste produženi boravak čak i ako ga škola organizuje. Individualna

nastava je veoma zastupljena u ispitivanim školama – ona se organizuje u skoro 80% škola, najčešće specijalnih škola, za nešto više od polovine učenika, i obuhvata nešto manje od pola nastavnog vremena. Dopunska nastava organizovana je takođe u oko 80% škola, po pravilu iz matematike i srpskog jezika, ali ređe iz drugih predmeta, pohađa je u proseku oko polovine učenika, a u specijalnim osnovnim školama i preko 90% njih. U više od dve trećine škola organizovane su i sekcije u kojima učestvuje više od polovine dece, opet znatno više njih iz specijalnih škola nego iz redovnih sa specijalnim odeljenjima. Najčešće je reč o dramskoj, recitatorskoj, literarnoj i likovnoj sekciji. U sličnom procentu i raspodeli su organizovane i vannastavne aktivnosti, najčešće ekskurzije, izeti, odlasci na kulturne manifestacije i sportske aktivnosti.

IOP nije u potpunosti prihvaćen tip obrazovnog programa u ispitivanim školama. Umesto očekivanih 100% učenika, samo dve trećine njih (62%) je tokom školske godine 2014/15 radilo po IOP-u, 50% po IOP-u 1, a 12% po IOP-u 2. Razlike u učestalosti i tipu IOP-a među školama su frapantne - u specijalnim osnovnim školama 1% učenika je radilo po IOP-u 1, a 69% po IOP-u 2, dok je u specijalnim srednjim školama 1% učenika radilo po IOP-u 2, a 20% po IOP-u 1. Za izradu IOP-a je najčešće zadužen Stručni tim za inkluzivno obrazovanje, ali kvalitativni pregled uzorka od 53 IOP-a ne daje utisak timskog rada, već ukazuje na to da IOP obično piše jedna osoba, najčešće nastavnik razredne nastave ili odeljenjski starešina. Prilikom pripreme IOP-a nastavnici se uglavnom oslanjaju na programe po kojima se ranije radilo za decu sa smetnjama u razvoju, a ne na pedagoški profil učenika. Takođe, umesto 100%, manje od polovine roditelja je uključeno u izradu IOP-a, a svega jedna trećina u njegovu reviziju.

U sadržinskom smislu nađeno je više krupnih manjkavosti u analiziranim IOP-ima, koje zajednički reflektuju nedovoljnu prihvaćenost ovog obrazovnog mehanizma i njegovu pripremu prvenstveno na osnovu ranije važećih programa u specijalnom obrazovanju: nisu povezane potrebe deteta, planirane podrške i ciljevi koje bi trebalo postići; nijedan pedagoški profil ne sadrži informaciju o tome kako dete uči u svojoj prirodnoj sredini i kako koristi naučeno; podrške navedene u IOP-ima su jednoobrazne i oskudne, nisu usmerene na otklanjanje konkretnih prepreka kod konkretnog deteta; ne odgovaraju na specifične potrebe, ne sadrže razrađen plan aktivnosti ili diversifikovane metode i materijale. Najslabiji delovi IOP-a su za oblasti socijalnih i komunikacijskih veština i samostalnosti.

Revizija IOP-a se ne vrši redovno. U skoro pola škola se to radi jednom u polugodištu, u nešto manje od trećine škola revizija se vrši jednom u tri meseca, a mnoge škole prosto ne daju informaciju.

Posledica nedovoljno razvijenih IOP-a je i to što ni planovi časova ne uključuju očekivan stepen individualizacije - najveći procenat pregledanih planova časova ne uključuje prilagođavanja nastave individualnim karakteristikama dece, jasnu artikulaciju ishoda za svako dete i jasno određenje zajedničkih, grupnih i individualnih, ciljeva i ishoda, a svega oko 13-15% pregledanih planova časova specifikuje individualne ishode za svako dete.

Iako su učenici dosledno aktivni kroz sve posmatrane časove, oni najčešće rade individualno. Zadaci na kojima rade mogu biti isti (nešto češće) ili različiti (u trećini sekvenci), ali je nastava u velikoj meri inspirisana donekle tradicionalnim modelom vođenog učenja, za koji je karakterističan individualni rad sa puno instrukcija i vođenja od strane nastavnika.

Ocenjivanje predstavlja problem u ispitivanim školama, i konceptijski i praktično. S jedne strane, nastavnici navode niz opravdanih razloga zbog kojih ocenjivanje u specijalnom obrazovanju nema istu funkciju kao u redovnom sistemu, ali sa druge strane, oblik ocenjivanja koji bi u potpunosti odgovarao razvojnoj funkciji ocenjivanja u specijalnom obrazovanju, formativno ocenjivanje, je potpuno zanemareno. Planovi časova ne uključuju plan formativnog ocenjivanja s definisanim kriterijumima uspeha za svako dete, a formativno ocenjivanje se ne navodi ni kao praksa koja postoji u ovim školama. Stiče se utisak da su nastavnici nedovoljno informisani o ovom vidu ocenjivanja, te i dalje koriste tradicionalno brojčano ocenjivanje, uz gore navedene ograde. U toku nastave povratna informacija se često pojavljuje, mada ne na svim časovima, i, po svemu sudeći, nastavnici učestalim povratnim informacijama nadoknađuju nedostatak dobro osmišljenog ocenjivanja, i pružaju emotivnu podršku.

Nastavak školovanja i uopšte samostalni život nakon škole predstavlja veliki izazov za učenike s teškim razvojnim smetnjama i kombinovanim dijagnozama, kojih ima najviše u specijalnim osnovnim školama. Ovo je dosta teška tema i za nastavnike i stručne saradnike, a posebno za roditelje koji se na sve načine trude da deci omoguće da nastave školovanje i budu samostalni. Za veliki broj učenika po mišljenju nastavnika i stručnog osoblja čak i srednja specijalna škola predstavlja nesavladivu prepreku.

Kao alternativa specijalnim srednjim školama navode se različita udruženja i dnevni boravci u okviru kojih su organizovane različite aktivnosti poput sporta, plesa, muzičkih i likovnih radionica. Međutim, većina roditelja prema ovim oblicima organizovanih aktivnosti iskazuje uzdržanost, između ostalog i zbog toga što su često nedostupni i pretrpani.

### **Dimenzija osamostaljivanja**

Opšta klima u ispitivanim školama je veoma pozitivna, provejava utisak brige, osećanja pripadanja, toplih emocionalnih razmena, pa čak i ponosa zbog postignuća. Međutim, uprkos velikom trudu svih, osamostaljivanje dece teče teško i efekti nisu dovoljno vidljivi. Čini se da je trud više usmeren na sticanje osnovnih životnih veština, a manje na izgradnju autonomnosti učenika koja je potrebna za samostalan život i koja bi uključila i njihovu autentičnu participaciju i pravo na izbor i povratnu informaciju. Nepotpuno prihvatanje autentičnog osamostaljivanja kao cilja školovanja ogleda se i u načinu podrške roditeljima – njima se nudi sigurno i bezbedano mesto koje ih privremeno lišava briga, a ne i prava mogućnost donošenja odluka i podrška za odvajanje od škole kao zaštićenog mesta.

Ovaj aspekt kvaliteta nastave nije lako proceniti. Škole pridaju veliki značaj važnosti samostalnog obavljanja zadataka i aktivnosti. Organizacija časa podrazumeva veliki deo aktivnog rada na zadacima, daje se puno prilika za to da se učenici oseće uvaženi i samostalnim, nastavnici ih podstiču na samostalno obavljanje aktivnosti i pohvaljuju ih za uspešno samostalno obavljanje aktivnosti. Primećeni su i znaci toga da se deca osećaju ponosno zbog svog postignuća. S druge strane, pregledani planovi časova ne sadrže plan motivisanja ili plan doživljaja uspeha za svako dete, a samo retko, u oko 20% časova, sadrže planiranje podrške razvoju svesti o sebi, samopouzdanja, samostalnosti. Celokupna delatnost škola na ovom polju je vidljivija na mlađim uzrastima i u specijalnim školama, dok u kombinovanim odeljenjima i na starijim uzrastima aktivnosti na osamostaljivanju, paradoksalno, ima mnogo manje.

Većina škola navodi da primenjuje posebne strategije za razvijanje samostalnosti učenika, najčešće je to osposobljavanje za svakodnevne aktivnosti (31%), profesionalna orijentacija (24%), socijalizacija učenika (22%) i saradnja s drugim školama, centrima za socijalni rad i drugim ustanovama (21%), ali je na osnovu informacija od škola teško proceniti kvalitet ovih aktivnosti. Lista u celini formira jedan dobar opus mogućih pristupa kako decu osamostaliti najpre u školi (u ispunjavanju osnovnih školskih obaveza), kako ih pripremiti za nastavak školovanja i kako ih osposobiti za život u zajednici. Sva ova tri cilja imaju primerene aktivnosti koje su, bar sudeći po opisima, manje ili više razvijene. Ono što nije dobro, to je da nijedna škola ne primenjuje strategije iz sve tri grupe. Škole uglavnom navode jednu ili dve aktivnosti za koje pretpostavljaju da bi mogle da služe ovom cilju.

Takođe, pokazalo se da škole skoro uopšte ne koriste u nastavi upravo ona nastavna sredstva koja bi najpre dala oslonac učenicima za samostalnost u budućnosti, a to su IT tehnologije.

Opšta klima u svim školama ocenjena je veoma pozitivno na osnovu opšteg utiska opservera o zadovoljstvu dece. Međutim, procena opservera o participaciji dece u izboru aktivnosti i davanju fidbeka je manje pozitivna – u 2 škole takve situacije nisu primećene, a samo u 2 škole su opserveri često zabeležili da su deca imala izbor i da su pitana za fidbek.

Participacija učenika u telima škola takođe nije visoka. Oni učestvuju u radu Učeničkog parlamenta u svakoj drugoj školi, u trećini škola učenici su angažovani u Crvenom krstu, u petini škola u vršnjačkim timovima, dok u trećini škola učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom ne učestvuju ni u jednoj školskoj

organizaciji/timu. Samo oko trećine škola obezbeđuje participaciju učenika u životu škole preko različitih aktivnosti kao što su sport, priredbe i izložbe.

Roditelji su često prisutni u školi, naročito u specijalnim osnovnim školama. U većini škola roditelji su uključeni u rad predstavničkih tela i učestvuju u Savetu roditelja. Oko polovine roditelja čija se deca školuju u specijalnim školama uključena je u školski odbor. Ipak, roditelje nastavnici i školske stručne službe opisuju kao obeshrabrene, bespomoćne, neretko i nezainteresovane, posebno kada je reč o romskim roditeljima. Roditelji u velikoj meri zavise od saradnje sa školom i inicijativu za uključivanje pretežno prepuštaju školi. U manje od trećine škola roditelji su pokazivali inicijative da se unapredi kvalitet obrazovanja dece, dok su znatno ređe roditelji predlagali inicijative koje su u vezi sa povezivanjem učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom sa njihovim vršnjacima, i sa njihovom integracijom u društvo uopšte. Saradnja sa roditeljima se, čini se, više tiče pružanja utočišta, emocionalne i stručne podrške samim roditeljima nego kooperativnog rešavanja problema i donošenje odluka u vezi sa ključnim pitanjima obrazovanja deteta.

### **Bezbednost i antidiskriminacija**

Bezbednost učenika u većini škola je dobra. Deca i roditelji se osećaju bezbedno u školama, kao nebezbednu percipiraju vanškolsku sredinu. Nasilje se pojavljuje samo u vrlo izlovanim slučajevima, kada dete koje ima probleme sa kontrolom impulsa može da ispolji agresiju prema drugom detetu.

Diskriminacija nije prisutna u ispitivanim školama. Škole, ali i sama deca izveštavaju o izolovanim slučajevima diskriminacije, začikivanju i izolaciji jedino u kontaktu sa decom iz redovnih škola, što se jako loše odražava na samovrednovanje i motivisanost dece. Izgleda da su iskustva koja deca i roditelji imaju izvan škole vrlo često diskriminirajuća, usled čega se roditelji i deca još više vezuju za školu.

### **Percepcija sopstvene nastavne prakse i refleksija na inkluzivnu praksu**

Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju su pretežno negativni, škole vide kao pozitivan trend samo činjenicu da su "vaspitno zapuštena" deca otišla u redovne škole, ostavljajući specijalnom obrazovanju više prostora za rad sa decom sa invaliditetom i smetnjama u razvoju. U njihovim procenama detektuje se mešavina nedovoljne informisanosti, straha za sopstveno radno mesto, automatizovan i uhodan način rada i briga za emocionalnu dobrobit dece sa kojom rade i dobrobit njihovih roditelja. Škole i nastavnici nisu skloni da koriste tekovine inkluzivnog obrazovanja i sa izvesnim grčem se drže starih uhodanih praksi verujući da su bolje i nadajući se da će doći vreme kada moći da se vrate na njih.

Stavovi prema inkluzivnom obrazovanju su pretežno negativni. Škole navode da su pozitivni efekti uvođenja inkluzivnog obrazovanja malobrojni i pretežno se odnose na pozitivne pomake u usmeravanju socijalno zapuštena dece u redovan sistem obrazovanja. Ova promena strukture učenika u specijalnom obrazovanju dovela je do manjeg broja učenika u specijalnim osnovnim školama, grupe su manje, pa je i rad po mišljenju nastavnika efikasniji. Međutim, škole su skeptične u pogledu kvaliteta obrazovanja dece sa invaliditetom i smetnjama u razvoju u redovnim školama, zbog neobučenosti kadrova, neprilagođenosti planova i programa i fizičkog prostora, veličine odeljenja i diskriminatornog odnosa dece i roditelja iz većinske populacije. Kroz intervju mestimično provejava strah i ogorčenost, a i u neformalnim razgovorima sa školskim timovima opserveri su stekli sliku koja pokazuje prevagu negativnog stava prema inkluzivnom obrazovanju u školama – samo u jednoj redovnoj i u jednoj specijalnoj školi su istraživači naišli na potpuno pozitivan stav prema inkluzivnom obrazovanju.



# PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE KVALITETA OBRAZOVANJA I OSNAŽIVANJE JEDNAKOSTI U OBRAZOVANJU

Navedeni podaci upućuju na ozbiljno promišljanje četiri bitne teme koje se tiču sistema specijalnog obrazovanja i mogu imati obrazovno-političke posledice.

## 1. Razmatranje efikasnosti sistema

Veoma mali broj učenika na jednog zaposlenog, odnosno jednog nastavnika je važan nalaz ove studije koji zahteva ozbiljno razmatranje i pokreće pitanje da li je ovaj sistem u celini ili u nekim njegovim delovima zapravo finansijski neodrživ. Smanjenja broja dece u specijalnom obrazovanju u odnosu na pre 2010 nije bilo praćeno smanjenjem broja zaposlenih, odnosno nastavnika nije pratio prelaz dece u redovni sistem i stvorila se situacija koja je u nekim slučajevima čak i inverzna, odnosno, više zaposlenih opslužuje jedno dete. Pomalo je začuđujuće da je ovoliki stepen finansijske neefikasnosti ostao do sada neopažen uprkos velikoj pažnji posvećenoj racionalizaciji i uštedama u javnom sektoru, te da već nisu preduzete mere za njegovo otklanjanje. Povećanje efikasnosti sistema može se postići na više različitih načina i biće potrebno odabrati barem jedan od ovih načina i dosledno ga primeniti. Među tim načinima najpogodnijim i najmanje bolnim po zaposlene čini se upotreba kadrova specijalnih škola za podršku redovnim školama, postavljanje drugačijeg finansijskog i obračunskog mehanizma koji uvažava principe kapitative formule, kao i reorganizacija inicijalnog obrazovanja kadrova za specijalno obrazovanje koje bi, s jedne strane, smanjilo produkciju kadrova i prilagodilo njihov broj realnim potrebama jednog sistema čiji obim poslovanja je u opadajućem trendu, a s druge strane, osiguralo takvu kvalifikaciju kadrova kojom se oni lakše mogu kretati između redovnog i specijalnog sistema obrazovanja. Pored ovih mera, naravno, postoji mogućnost i otpuštanja, uvođenja različitih aranžmana ugovornog angažmana umesto stalnog zaposlenja nastavnika u specijalnom obrazovanju, racionalizacije, optimizacije mreže, itd. Neposredna preporuka je da se izvrše dodatne ciljane analize, a potom izvrši izbor najpovoljnije opcije povećanja efikasnosti i ovog segmenta obrazovanja.

## 2. Razmatranje funkcije specijalnog obrazovanja

Dobijeni podaci otvaraju jednu još ozbiljniju dilemu koja se tiče precizne definicije funkcije specijalnog obrazovanja i traže ozbiljno razmatranje glavnih funkcija ovog dela sistema obrazovanja, i to svakog njenog dela. Dobijeni podaci ukazuju na to da su u sadašnjem izdanju ove škole u tranziciji, ali da jasni ciljevi te tranzicije nisu izdvojeni, te se stiče utisak da škole pomalo rade sve, a ništa od toga sasvim dobro: ne pripremaju u dovoljnoj meri za samostalni život, ne omogućuju sticanje neophodnih socijalnih veština kojima deca sa invaliditetom i smetnjama u razvoju moraju raspolagati da bi sama sebi mogla obezbediti podršku i pomoć u okvirima mogućnosti. Ove škole ne pripremaju u dovoljnoj meri učenike za prelazak u redovan sistem obrazovanja, ni njihove roditelje za veću i aktivniju ulogu u integraciji svoje dece u zajednicu. Takođe, ove škole nisu organizaciono u potpunosti spremne da pruže sve moguće podrške deci i roditeljima kojima je ta podrška potrebna, ne sarađuju u punoj meri sa IRK-om i ne koriste u punoj meri sve pozitivne tekovine inkluzivnog obrazovanja, kao što je na primer IOP. Ove škole ne pomažu u dovoljnoj meri ni redovnim školama, ne pozajmljuju im ni asistivne tehnologije ni svoje kvalifikovane kadrove. Jednostavnije rečeno, čini se da su one suviše nalik na tradicionalne škole da bi ozbiljnije poradili na socijalizacijskim aspektima razvoja svojih učenika, ili postali dobar servis podrške za redovne škole, ali da su premalo nalik na škole da bi omogućili lak i brz prelazak svojih učenika u redovan sistem. Ponovno promišljanje funkcije specijalnih škola i odeljenja iz ugla njihovog specifičnog doprinosa koji redovni sistem inkluzivnog obrazovanja ne može da osigura moglo bi da artikuliše novi fokus ovim školama ili jednom broju njih, i u skladu sa tim fokusom inicira

i njihovu reorganizaciju. Ova preporuka je posebno hitna u pogledu kombinovanih odeljenja, ali i svih specijalnih odeljenja redovnih škola.

### 3. Značajno povećanje kvaliteta pedagoškog rada škola u specijalnom obrazovanju

Pod pretpostavkom da razmatranja tačke 1 i 2 neće dovesti do toga da ove ustanove prestanu da budu škole, neophodno je mnogostruko i značajno pojačati kvalitet pedagoškog rada u ovim školama i odeljenjima. Pre svega, one moraju u punoj meri koristiti sve karakteristike savremene nastave – na primer, kooperativno učenje, formativno ocenjivanje, upotrebu IT-a u nastavi, da nabrojimo samo one koji najviše nedostaju. Zatim, one moraju sa mnogo većom pažnjom da planiraju časove i moraju osigurati da planovi sadrže sve dimenzije, čak i one koje tradicionalni planovi časa nisu sadržavali. Konačno, one moraju u punoj meri i za svako dete koristiti IOP kao mehanizam za podršku razvoja i obrazovanja dece. Ovaj niz zahteva podrazumeva i potrebu za jačanjem kapaciteta kadrova i njihovo upućivanje na posebno odabrane obuke na kojima će nastavnici moći da steknu sve veštine potrebne za osavremenjivanje sopstvenog pedagoškog rada i jačanje njihovog inicijalnog obrazovanja u pravcu sticanja pedagoških kompetencija.

### 4. Detaljan pregled manjkavosti i njihovo otklanjanje.

Obavljena analiza je identifikovala niz manjkavosti koje je neophodno otkloniti. Među njima na prvom mestu se izdvaja pojačano negativan stav svih u odnosu na inkluzivno obrazovanje, ali se mnoge druge tiču pitanja organizovanja saradnje sa drugim ustanovama i partnerima, uključujući roditelje; boljeg regulisanja rada škola uključujući i veličinu odeljenja i trajanje časova, unapređenje rada školskih timova, itd.

Pored ovih preporuka koje su usmerene na sadržaj i način rada specijalnih škola i specijalnih odeljenja redovnih škola, izdvajamo I dve proceduralne preporuke:

1. Bogatstvo nalaza ove studije zahteva ozbiljno uključivanje svih kojih se ova tema tiče – pored škola, nastavnika i roditelja, to su svakako ministarstvo, zavodi, saveti, fakulteti, prvenstveno FASPER, nevladine organizacije i udruženja. Svaki od ovih interesnih grupa može imati svoje čitanje podataka koje smo sabrali u studiji, otud, bilo bi neophodno održati nekoliko konsultativnih sastanaka sa svim interesnim grupama, I finalne preporuke formulisati tek nakon ovih konsultacija.
2. Ova studija je prva obuhvatna analiza kvaliteta sistema specijalnog obrazovanja u Srbiji, ali ne bi smela da ostane jedina. Ponavljanje nekih aspekata analize (npr. opservacija časova ili intervju sa roditeljima i decom) za nekoliko godina može ukazati na stabilnost zaključaka ili na trendove menjanja situacije I time pružiti nove važne informacije. Ponavljanje analize može postati i mehanizam praćenja promena u specijalnom obrazovanju, ukoliko se te promene očekuju.

## REFERENCE

- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitude towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*, 129–147.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 29-38.
- Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- CERI (1999). *Sustaining Inclusive Education: Including Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools*. OECD.
- D'Alonzo, B. J., Giordano, G., & VanLeeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure, 42(1)*, 4.
- Davis, P., and L. Florian. 2004. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle, UK: University of Newcastle, Department for Education and Skills.
- Dyson, A. (2010). Developing Inclusive Schools: Three Perspectives from England. *Die Deutsche Schule, 102 (2/2010)*, 115-129.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14(1)*, 133-156.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Training Foundation (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti. Nacionalni izveštaj za Srbiju*. European Training Foundation.
- Evropski centar za prava Roma (2014). *Još uvek daleko od cilja: Prezastupljenost romske dece u "specijalnim školama" u Srbiji*. Budimpešta: European Roma Rights Centre.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education 25*, 594-601.
- Freeman, S., Alkin, M. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Classroom and Special Education Setting. *Remedial and Special Education, 21*, 3-18.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hrnjica, S. i saradnici (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK.
- Institut za otvoreno društvo (2010). *Romska deca u „specijalnom“ obrazovanju u Srbiji – prezastupljenost, niska postignuća i uticaj na život: Istraživanje o školama i odeljenjima za decu sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Institut za psihologiju, Unicef, Fond za otvoreno društvo (2015). *Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (neobjavljeni istraživački izveštaj).

- Jablan, B., Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 1-18.
- Jones, L.W, Power-de Fur, L.A, (1997). Financing Inclusive Education Programs. In: Power-de Fur, L.A, Orelavove, F.P, *Inclusive Education: Practical implication of the least restrictive environment*. Rockville, MD: Aspen Publishers, Inc.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (1993). Toward a comprehensive delivery system. In J.T. Goodlad and T.C. Lovitt (Eds.), *Integrating general and special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Kavale, K. A. (2007). Quantitative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs. In: Florian, L. (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*, 207-221.
- Kovač Cerović, T., Lakićević Dobrić, A., Cenerić, I. (2013). *Policy Impact Analysis: Providing Additional Support to Students from Vulnerable Groups in Pre-University Education*. Belgrade: Unicef, Social Inclusion and Poverty Reduction Unit, Ministry of education, Science and Technological Development.
- Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D., Jovanović, O. (2014). Oslonci za izradu Okvira za praćenje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. U: *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju, UNICEF, FOS.
- Kovač Cerović, T., Radišić, J., Stanković, D. (2015). Bridging the Gap between Teachers' Initial Education and Induction: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*, Vol. 17, No. 2, 43-70.
- Kovač Cerović, T., Orlandić, T. (u pripremi). *Pregled međunarodne prakse u pogledu zaštite od diskriminacije i segregacije Roma*. Unicef Srbija.
- Lewis, A., and B. Norwich. 2005. *Special Teaching for Special Children? A Pedagogies for Inclusion*. Maidenhead: Open University Press.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lindsay, G. (2007). Educational Psychology and the Effectiveness of Inclusive Education/Mainstreaming. *British journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- McCoy, S., Banks, J., Frawley, D., Watson, D., Shevlin, M., Smyth, F. (2014). *Understanding Special Class Provision in Ireland*. Ireland: National Council for Special Education.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., Spooner, F., Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools: Research and Practice*. New York, London: Routledge.
- Meijer, C.J.W. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS (2012). *Stručno uputstvo o načinu pružanja dodatne podrške u obrazovanju dece, učenika i odraslih sa smetnjama u razvoju u vaspitnoj grupi, odnosno drugoj školi i porodici od strane škole za učenike sa smetnjama u razvoju*.
- Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2008). *Inkluzivno obrazovanje: Put razvoja*. Nacionalni izveštaj Republike Srbije. Beograd.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York: Routledge.
- Mitchell, D. (2010). *Education That Fits: Review of International Trends in the Education of Students with Special Educational Needs*. Christchurch: University of Canterbury.
- OECD – Organizacija za ekonomsku saradnju i razvitak (2007). *Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u jugoistočnoj Evropi*.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. *Službeni glasnik RS*, br. 76/2010.

- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. *Službeni glasnik RS, br. 63/2010.*
- Rajović, V. (2004). *Psiho-socijalne determinante razvoja učenja mentalno retardirane dece.* Beograd: Institut za psihologiju.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja, vol. 13, br.1/2010*, str. 91-106.
- Rajović, V., Jovanović, O., Radević, B. (2012). *Individualni razvojno-obrazovni program – Priručnik za vaspitače, nastavnike i druge profesionalce.* Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajović, V., Jovanović, O. (2013). The Barriers to Inclusive Education: Mapping 10 Years of Serbian Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education. *Journal of Special Education and Rehabilitation, Vol. 14, Issue 3-4*, 78-97.
- Sharpe, M. N., York, J.L. & Knight, J. (1994). Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities: A Preliminary Study. *Remedial and Special Education, 15(5)*, 281-287.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. *Službeni glasnik RS, br. 107/2012.*
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja.* Zagreb: Educa.
- UNESCO (2009). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline.* Bangkok: UNESCO.
- UNICEF (2001). *Comprehensive Analysis of Primary Education in the Federal Republic of Yugoslavia.* Belgrade: UNICEF Belgrade.
- UNICEF (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education.* Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- Uusitalo-Malmivaara, L., Kankaanpää, P., Makinen, T., Raeluoto, T., Rauttu, K., Tarhala, V., Lehto, J. E. (2012). Are Special Education Students Happy? *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 56, No. 4*, 419-437.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2012). *Psihologija u obrazovanju 2.* Beograd: Clio.
- Ware, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., Harten, C., Farrell, A., McDaid, R., O'Riordan, M., Prunty, A., Travers, J. (2009). *Research Report on the Role of Special Schools and Classes in Ireland.* Ireland: National Council for Special Education.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation, 21(6)*, 234-239.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health.*
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015.*
- (1989). *Konvencija UN o pravima deteta.*
- (1990). *Svetska deklaracija o obrazovanju za sve.* Jomtien.
- (1993). *Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe sa invaliditetom.*
- (1994). *Izjava iz Salamanke i Okvira za akciju.*
- (2000) *Dakarski okvir za akciju obrazovanja za sve: Privrženost našim zajedničkim ciljevima (The Dakar Framework for Action Education For All: Meeting our Collective Commitments).*
- (2006). *Konvencija UN o pravima osoba sa invaliditetom.*