

Obrazovna dece romske nacionalnosti



ink(uzi)ja

Urednik: Vitomir Jovanović

Izveštaj o sprovedenom monitoringu u
osnovnoškolskom obrazovanju



United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization

UNESCO Chair
in Development of Education:
Research and Institutional Building



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy

OBRAZOVNA INKLUZIJA DECE ROMSKE NACIONALNOSTI

Izdavač

Centar za obrazovne politike
Svetozara Markovića 22/20
cep@cep.edu.rs
www.cep.edu.rs

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednik

Vitomir Jovanović

Lektura

Vesna Komar

Dizajn korica

Julija Jeremić

Priprema za štampu

Zoran Grac

ISBN 978-86-87753-11-2

Tiraž

500

Štampa

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

OBRAZOVNA INKLUZIJA DECE ROMSKE NACIONALNOSTI

Izveštaj o sprovedenom monitoringu u
osnovnoškolskom obrazovanju

Urednik

Vitomir Jovanović

Autori

Vitomir Jovanović, Danijela Petrović,
Zdenka Milivojević, Julija Jeremić,
Predrag Lažetić

Beograd, 2013.

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

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
IZJAVE ZAHVALNOSTI	9
SKRAĆENICE	11
1. UVOD: ZNAČAJ I SMISAO INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA ROMA	13
1.1. Psihološke, pedagoške i sociološke osnove inkluzivnog obrazovanja Roma	13
1.2. Širi društveni razlozi važnosti inkluzivnog obrazovanja romskih učenika	18
1.3. Karakteristike romske populacije u Srbiji i stanje u obrazovanju Roma pre uvođenja mera inkluzivnog obrazovanja	20
2. O PROJEKTU I NJEGOVIH CILJEVIMA	25
3. ANALITIČKI OKVIR ISTRAŽIVANJA: RAZVOJ METODOLOGIJE	27
3.1. Mere obrazovne politike usmerene na inkluziju u Srbiji	33
4. ISTRAŽIVAČKI NALAZI	44
4.1. Indikatori inkluzivnosti u obrazovanju romskih učenika na celokupnom uzorku (školski uspeh, apsentizam, osipanje, dodatna obrazovna podrška)	44
4.2. Efekat programa DILS na inkluzivno obrazovanje romskih učenika	52
4.3. Faktori uspeha i neuspeha u sprovođenju mera obrazovne politike usmerene na inkluzivno obrazovanje Roma: rezultati kvalitativne analize	59
4.3.1. Cilj 1. Uključivanje većeg broja romske dece u redovne škole	61
4.3.2. Cilj 2. Približavanje romske zajednice i obrazovne institucije	79
4.3.3. Cilj 3. Obezbeđivanje kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja za romske učenike u sigurnom okruženju	87
4.4. Iskazi učesnika u istraživanju	103
4.5. Primeri dobre prakse sprovođenja pojedinih obrazovno-političkih mera	106
4.6. Preporuke	109

REZIME	114
LITERATURA	119
PRILOZI	
Prilog 1: Pitanja korišćena u intervjuima.	125
Prilog 2: Primer popunjene tabele za jednu školu na osnovu izveštaja istraživača na terenu.	133
Prilog 3: Protokol za posmatranje časa	140
Prilog 4: Pravni i strateški okvir inkluzivnog obrazovanja	146

PREDGOVOR

Empirijska studija objavljena pod naslovom „Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti” predstavlja jedan od rezultata istraživanja realizovanog u okviru projekta „Monitoring inkluzivnog obrazovanja” koji je sproveo Centar za obrazovne politike (COP) na predlog i uz saradnju sa Fondacijom za otvoreno društvo (FOD). Projekat je imao za cilj razvijanje početnog metodološkog okvira za sprovođenje monitoringa inkluzivnog obrazovanja koji može poslužiti kao podrška u kreiranju okvira za monitoring inkluzivnog obrazovanja na nacionalnom nivou, dok je studija koja je pred vama prvenstveno usmerena na položaj i stanje dece romske nacionalnosti u našem obrazovnom sistemu.

Ideja za Projekat, a kasnije i za samo istraživanje, potekla je iz činjenice da je Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine uneo mnogo novina u obrazovnu praksu i tako usmerio škole ka povećanju inkluzivnosti, fleksibilnosti i usmerenosti na pojedinačnog učenika sa svim njegovim specifičnostima, ali da ne postoji jasan okvir za praćenje ostvarenosti postavljenih ciljeva i da je za dalje korake neophodno imati uvidu i to koji su osnovni problemi i poteškoće, kao i primeri dobre prakse u implementaciji inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. U isto vreme, deca romske nacionalnosti, kao deca koja uglavnom dolaze iz siromašnih, depriviranih sredina, imaju povećanu potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom. Inkluzivna škola bi trebalo da u što većoj meri kompenzuje početne nejednake uslove koje ova deca imaju u sticanju obrazovanja i da im omogući da se putem obrazovanja na uspješniji način uključe u društvo. Ova studija je važna iz dva razloga: 1) ona nam govori koliko se poboljšao položaj dece romske nacionalnosti od uvođenja inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem Srbije i šta je još moguće uraditi kako bi se njihov položaj unapredio i 2) u izvesnoj meri pruža nam informacije o kvalitetu obrazovanja u našoj zemlji. U mnogim zemljama (npr. na Novom Zelandu, u Škotskoj, Australiji, Holandiji) pri eksternom vrednovanju škola inkluzivnost škole često predstavlja neku vrstu „lakmus papira” za utvrđivanje kvaliteta obrazovanja, dok postojanje individualizacije i diferencijacije nastave predstavlja važnu karakteristiku inkluzivne škole. Snažni pomoci koje je naš obrazovni sistem napravio u smeru povećanja inkluzivnosti škola stvaraju nadu i pedagoški optimizam da će sve veći broj nastavnika nastaviti ili započeti svoj rad uvek imajući na umu važnost inkluzivnog obrazovanja. Ipak i uprkos svim ohrabrujućim aspektima zabeleženim u ovoj studiji, ostaje još mnogo toga da se uradi. Ovo ne čudi imajući na umu da inkluzivno obrazovanje zadire u suštinu obrazovnog procesa i da je neophodno dosta vremena da bi efekti određenih promena u obrazovanju postali vidljivi. Neki od efekata jasno su uočeni i unutar ove studije.

Što se tiče strukture studije, ona je podeljena na četiri dela i u prvom poglavlju naglašen je značaj inkluzivnog obrazovanja za učenike romske nacionalnosti i izneti su argumenti iz domena psihologije, pedagogije i sociologije o tome koliki značaj inkluzivno obrazovanje može imati za učenike koji dolaze iz depriviranih sredina. Drugo i treće poglavlje bave se ciljevima projekta i načinom na koji je razvijana metodologija koja je korišćena u izvođenju istraživanja, odnosno monitoringa inkluzivnog obrazovanja. U okviru trećeg poglavlja prikazane su sve mere obrazovne politike koje postoje u našem obrazovnom sistemu, a koje bi na sistematičan način trebalo da doprinose povećavanju inkluzivnosti škola i da rezultiraju boljim statusom i većim postignućima učenika romske nacionalnosti.

U četvrtom poglavlju prikazani su istraživački nalazi. Rezultati kvantitativne analize, zajedno sa procenom efekata programa DILS/REF, prikazani su u poglavljima 4.1. i 4.2. Rezultati se baziraju na podacima koji su prikupljeni iz ispitivanih škola – podaci o apsentizmu, školskim postignućima, osipanju i broju individualnih obrazovnih planova romskih učenika. Rezultati kvalitativne analize i opis faktora uspeha i neuspeha sprovođenja postojećih mera obrazovne politike prikazani su u poglavljima 4.3.1, 4.3.2. i 4.3.3. Na kraju studije mogu se naći instrumenti koji su kreirani za potrebe ovog istraživanja. Prikazani rezultati nemaju za cilj pružanje konačne slike o tome kako se sprovodi inkluzivno obrazovanje u Srbiji kada su u pitanju učenici romske nacionalnosti, niti da daju konačan izgled instrumentarijuma i metodologije koju treba koristiti. Ipak, rezultati ove studije mogu da ponude identifikovane faktore uspeha i neuspeha u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja za koje se može pretpostaviti da se, u velikoj meri, mogu javiti i u ostalim školama u Srbiji koje nisu bile obuhvaćene ovim istraživanjem. Takođe, korišćena metodologija može da posluži kao dobra polazna osnova za druga istraživanja na sličnu temu. Miks-metodski pristup kombinuje objektivnost, uopštljivost i uporedivost rezultata kvantitativnog ispitivanja i prednosti koje nose kvalitativna istraživanja kao što su osetljivost na lokalni kontekst, na specifičnost školskog života i na više različitih perspektiva koje mogu imati različiti akteri unutar obrazovnog sistema.

*Vitomir Jovanović,
koordinator projekta*

IZJAVE ZAHVALNOSTI

Ova studija ne bi imala ovakav oblik da nije bilo pomoći stručnih konsultanata Jadranke Stojanović i Tatjane Stojić iz Fondacije za otvoreno društvo. One su veoma uticale na kvalitet ove studije. Podršku u donošenju mnogih odluka, kao i stručnu pomoć u vidu niza komentara, sugestija i ohrabrenja, ispred Centra za obrazovne politike, pružila je Jasminka Čekić Marković. Informacije kao i lična iskustva koja je pružio Nikola Duvnjak iz Organizacije za bezbednost i saradnju u Evropi bila su značajna za različite aspekte ove studije. Profesorka Filozofskog fakulteta u Beogradu Tinde Kovač Cerović pružila je značajnu pomoć u formulisanju preporuka obrazovne politike na osnovu rezultata studije.

Istraživačkom timu koji je učestvovao u realizaciji istraživanja COP duuguje veliku zahvalnost pre svega na tačnosti, savesnosti i profesionalnosti u izvođenju istraživanja. Istraživački tim činile su: Ivana Orolicki, Ljiljana Simić, Bojana Dimitrijević, Aleksandra Bubalo, Biljana Mihailović, Vesna Radonjić, Olja Jovanović, Ljiljana Plazinić i Dejana Mutavdžin. Pored rada na terenu, one su svojim poznavanjem obrazovnog sistema i svojim pogledom na njega iz pozicije praktičara davale snažan doprinos konačnom izgledu ove studije.

Na kraju, COP duuguje veliku zahvalnost školama, stručnim saradnicima, pedagoškim asistentima, nastavnicima i učiteljicama, direktorima škola, predstavnicima opština, koordinatorima za manjinska prava i svim ostalima koji su učestvovali u ovom istraživanju.

SKRAĆENICE

PPP	Pripremni predškolski program
PA	Pedagoški asistent
MPNTR	Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja
PU	Predškolska ustanova
CSR	Centar za socijalni rad
IRK	Interresorna komisija
IOP	Individualni obrazovni plan
PP	Pedagoški profil
ZOSOV	Zakon o osnovama obrazovanja i vaspitanja
DILS	Delivery of Improved Local Services – projekat „Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou”
STIO	Stručni tim za inkluzivno obrazovanje
NSP	Novčana socijalna pomoć
ŠU	Školska uprava
COP	Centar za obrazovne politike
FOD	Fondacija za otvoreno društvo

1. UVOD: ZNAČAJ I SMISAO INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA ROMA

1.1. Psihološke, pedagoške i sociološke osnove inkluzivnog obrazovanja Roma

Uvođenje mera obrazovne politike koje se odnose na inkluzivno obrazovanje zasniva se različitim argumentima i empirijskim nalazima koji ukazuju na to da inkluzivno obrazovanje može imati veoma plodotvorne efekte za decu koja su njime obuhvaćena, obrazovni sistem, kao i za društvo u celini. Inkluzivno obrazovanje je obrazovanje za svu decu a posebne mere podrške odnose se na decu sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, kao i na decu koja dolaze iz socijalno i ekonomski depriviranih sredina iz kojih je većina romskih učenika. U ovom poglavlju ukratko će biti pruženi neki argumenti i nalazi koji ukazuju na korisnost inkluzivnog obrazovanja za romsku decu kao i na pozitivne društvene efekte do kojih može dovesti uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Može se reći da je u relativno skorije vreme unutar psihologije došlo do promene perspektive u posmatranju uzroka niskih postignuća učenika iz socijalno i ekonomski depriviranih sredina. Napuštanje „biologističke” perspektive u posmatranju ljudskih sposobnosti i relativizovanje i kontekstualizovanje skoro-va na testovima sposobnosti doveli su u različitim zemljama – od 2009. godine Zakonom o osnovama obrazovanja i vaspitanja i u našoj zemlji – do uviđanja važnosti sredine u kojoj dete odrasta za njegov intelektualni razvoj i obrazovna postignuća (npr. Nisbett, 2010; 2009; OECD, 2012a; 2012b). Ovo je dovelo do donošenja obrazovnih mera koje su osetljive na uvažavanje konteksta i na činjenicu da sva deca nemaju iste početne uslove koji mogu uticati na uspešno obrazovanje. Kako je obrazovanje put do prekidanja začaranog kruga socijalne isključenosti,¹ to znači da je odgovornost za neuspeh u obrazovanju prestala da se traži u samom detetu ili njegovim roditeljima, već u društvenom i obrazovnom kontekstu koji nije u dovoljnoj meri ispravio nejednakosti početnih uslova dece koja započinju svoj obrazovni put. Iako se u periodu tranzicije na tržišnu ekonomiju veći deo odgovornosti prebacuje na porodicu i pojedinca, ovo individualističko shvatanje odgovornosti može da ima izrazito negativan efekat na siromašne (Unicef, 2007b).

1 Socijalna isključenost je „proces u kome su pojedini ljudi potisnuti na same ivice društva i sasvim isključeni iz njegovih tokova zbog svog siromaštva ili usled nedostatka osnovnih kompetencija te prilika za učenje tokom života ili zbog diskriminacije“ (Evropska komisija, 2004: 8).

Promena paradigme u tumačenju skorova sa testova sposobnosti: od nedostatka sposobnosti ka depriviranosti. Promena tumačenja postignuća na testovima sposobnosti odigrala je veoma važnu ulogu u sagledavanju odgovornosti za loše obrazovne ishode pojedinih ugroženih grupa dece. Pitanje tumačenja skorova sa testova sposobnosti važno je jer su, npr. romska deca koja su postizala niske rezultate na testovima sposobnosti koji zapravo predstavljaju testove spremnosti za polazak u školu (npr. Bine-Simon, TIP-1) bila slata u specijalne škole, što je imalo implikacije po njihov dalji razvoj i životne šanse, o čemu će kasnije biti još reči.

Posmatranje intelektualnih sposobnosti kao statičnih i nepromenljivih i relativno nezavisnih od socijalne sredine (Eysenck, 1988; Jensen, 1993) nije bilo plodotvorno za obrazovnu praksu jer je obrazovnim praktičarima i zaposlenima u obrazovanju poručivalo da ne mogu mnogo toga da urade sa decom koja dolaze iz depriviranih sredina ili imaju različite teškoće u učenju. Niz empirijskih i teorijskih uvida uticao je na obrazovnu praksu, pri čemu se uvođenje inkluzivnog obrazovanja može posmatrati kao jedan od njihovih rezultata. To je prvenstveno stanovište Vigotskog o zoni narednog razvoja, o onome što dete ne može da uradi samo, ali može u interakciji sa vršnjakom ili odraslom osobom, kao i niz empirijskih dokaza da socijalna interakcija unapređuje obrazovna postignuća, a u nekim slučajevima i postignuća na testovima sposobnosti (Moll, 1990; Bahtin, 1980; Baucal & Jovanović, 2008; Jovanović & Baucal, 2007; Panofsky et al., 1990; Pere-Klermon, 2004; Vigotski, 1977; Wertch, 2007). To je značilo da iskustvo koje dete stiče putem interakcija i njegovo susretanje sa kompleksnim i apstraktnim jezičkim strukturama strukturira i restrukturira kogniciju stvarajući nove, drugačije, bogatije i kompleksnije psihičke funkcije (Bahtin, 1980; Vigotski, 1977). Drugim rečima, postalo je jasno da pozitivna i kvalitetna iskustva u obrazovanju mogu da unaprede dečji način mišljenja i učine ih kompetentnijim, što može imati niz pozitivnih posledica na njihov dalji život. Na taj način, obrazovanje u većoj meri postaje odgovorno za postignuća učenika iz depriviranih sredina i u većoj meri prihvata ulogu nivelatora socijalnih razlika koje deca unose u obrazovni sistem. Dakle, povećanjem pravednosti, obrazovni sistem u većoj meri uviđa svoju odgovornost za proizvođenje poželjnih društvenih ishoda marginalizovanih grupa koje dolaze iz depriviranih sredina.

Deca koja dolaze iz siromašnih sredina počela su da se posmatraju kao deca koja nemaju podjednake početne uslove kao ostala deca da dostignu određena obrazovna postignuća jer na njih, pored onoga što se dešava u školi, utiču i brojni negativni faktori iz njihove najuže sredine – od teškoća u zadovoljavanju osnovnih egzistencijalnih potreba preko smanjene podrške koju mogu dobiti pri savladavanju školskog gradiva jer su im roditelji, najčešće, nedovoljno obrazovani. Pored toga, njihovi roditelji su u većini slučajeva nedovoljno obrazovani i nemaju sredstava da deci pruže dodatnu obrazovnu podršku van škole, što u velikoj meri čine i obrazovani i neobrazovani roditelji iz prosečnih ili

imućnijih sredina. Jedini način na koji je moguće sprečiti socijalnu isključenost ove dece jeste obrazovanje koje će im omogućiti sticanje veština neophodnih za uspešno zaposlenje i koje će, barem delimično, smanjiti njihovu početnu nejednakost u naporima za sticanje obrazovanja. U narednom delu teksta pruženi su argumenti na osnovu istraživanja iz sociologije, psihologije i pedagogije koji govore o tome kako su neke promene u ovim disciplinama uticale na to da se prida veći značaj inkluzivnom obrazovanju.

Kakve odluke donose obrazovni sistemi koji depriviranost tumače kao nedostatak sposobnosti? Jedno od pitanja na koje se nije dovoljno obraćala pažnja u prošlosti jeste da li su testovi inteligencije na osnovu kojih se donose takve odluke o daljem obrazovanju deteta osetljivi na sposobnosti razvijene u drugačijem kulturološkom i lingvističkom kontekstu, kao i da li su testovi sposobni da mapiraju istinsku neosposobljenost od deprivacionih faktora. Ovo pitanje je naročito važno kada se na osnovu nižih postignuća dece iz socijalno depriviranih sredina (kao što su romska deca) na ovim testovima ona šalju u specijalne škole. Deca koja pohađaju specijalne škole dobijaju niži kvalitet obrazovanja jer je kurikulum znatno rasterećeniji, ne mogu kasnije da se vrate u sistem regularnog školovanja, tj. da upišu srednju školu, ne opremaju se veštinama i znanjima ekvivalentnim regularnom školovanju, što sve smanjuje njihove šanse prilikom zaposlenja.

Ako takvu depriviranost tumačimo kao nesposobnost i u skladu sa tim se u obrazovnom sistemu donose odluke, onda se na taj način određene grupe drže u zatvorenom krugu, čime im se uskraćuju izgledi za napredak i punu socijalnu inkluziju, što se može smatrati onim što Burdije naziva kulturnom reprodukcijom (Bourdieu & Passeron, 1977, Bourdieu, 1992; Burdije, 1999). Kulturna reprodukcija odnosi se na načine na koje škola, zajedno sa drugim institucijama, pomaže u neprekidnom održavanju društveno-ekonomskih nejednakosti iz generacije u generaciju. Škole to čine preko *skrivenog nastavnog plana* i na taj način utiču na usvajanje stavova, navika i sistema vrednosti, pri čemu u ovakvim stavovima ne mora ležati svesna namera, već dominantno nasleđe određenih praksi i stanovišta koja su u većoj meri bila naučno prihvaćena (npr. tumačenje rezultata sa testiranja prilikom upisa u školu). Kada se na to dodaju stereotipi i predrasude koje postoje kod različitih aktera ili budućih aktera unutar obrazovanja, inkluzivno obrazovanje postaje nešto što radikalno menja obrazovnu praksu (npr. 10% budućih nastavnika smatra da Romi treba da se školuju u posebnim školama /Petrović i sar. 2010/).

Podaci iz Nacionalnog testiranja 2004. godine pokazuju da romski učenici u školi postižu rezultate koji su ispod proseka kao i da 50% Roma u trećem razredu ne razvijaju ni osnovne pojmove matematičke i jezičke pismenosti sa stopom ponavljanja oko 11%. Oko 40% od ovog jaza u postignuću može se objasniti nižim socioekonomskim položajem Roma, a oko 60% nižim nivoom kvaliteta obrazovanja koje dobijaju romski učenici u školama u Srbiji (Baucal, 2006),

što su, opet, faktori koji potiču iz socijalne sredine. Romski učenici su se tada obično nalazili u najlošijim odeljenjima, nastavnici su imali niža očekivanja od njih i podržavali su ih u manjoj meri, a program za romske učenike često je bio „skraćivan” i „pojednostavljivan”, što je doводilo do toga da oni napreduju gotovo tri puta sporije od ostalih učenika, a to su dati rezultati i pokazali.

Pitanje o tome kako se donose odluke na osnovu testova veoma je važno jer od načina na koji se razumeju postignuća učenika na ovim testovima zavisilo je da li će romsko dete (ili neromsko dete iz siromašne porodice) biti poslato u specijalnu školu. Podaci iz našeg obrazovnog sistema pokazuju da je pre donošenja mera koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u odeljenjima specijalnih škola bilo čak 30% romskih učenika (na uzorku od 85% specijalnih škola, podaci se odnose na školsku 2007/08. godinu) kao i da je procenat romskih učenika u specijalnim odeljenjima redovnih škola bio izuzetno visok – 38% (Open Society Institute, 2010), što daleko premašuje procenat Roma u ukupnoj populaciji.

Šta je depriviranost i kako ona utiče na intelektualna i obrazovna postignuća? Socijalno i ekonomski deprivirana deca rastu u siromašnim sredinama i često ne mogu da ostvare adekvatnu i intelektualno stimulativnu interakciju sa svojim roditeljima koji su najčešće niskog obrazovnog nivoa. Prema terminologiji OECD-a, socioekonomski ugrožene porodice su porodice koje ne mogu da pruže osnovne potrepštine ili pogodnosti za život kao što su adekvatno stanovanje, ishrana ili zdravstvena zaštita (OECD, 2010b). Socioekonomski status (SES) učenika u istraživanjima najčešće se meri preko prihoda, obrazovanja i zanimanja roditelja (APA, 2012). Deca iz porodica sa nižim SES-om sporije napreduju u školi i imaju niža postignuća i roditelji se u ovim porodicama manje posvećuju obrazovanju svoje dece (OECD, 2010a; APA 2012). Učenici iz ovakvih porodica sporije ovladavaju jezikom i kasnije stižu fonološku svesnost i u većoj meri imaju teškoće u čitanju, a učenici koji pohađaju siromašnije škole takođe sporije napreduju (Aikens & Barbarin, 2008) i, što je iznenađujuće, češće imaju manje kvalifikovane nastavnike (Ingersoll, 1999; Fild, Kučera & Pont, 2010), o čemu govore rezultati u nekim zemljama.

Određena psihološka istraživanja pokazuju da odrastanje dece u depriviranoj sredini ometa njihov kognitivni razvoj. Deca iz niže klase, tj. deca nižeg socioekonomskog statusa do svoje treće godine čuju samo deset miliona reči za razliku od dece iz porodica sa višim socioekonomskim statusom, što ima nepovratan efekat na obrazovanje misaonih obrazaca i spremnost za polazak u školu (Howe, 1997). Takođe, poznate studije o načinu korišćenja sintakse i povećanoj upotrebi zamenica (tzv. „ograničeni jezički kod”) kao i o restriktivnijem odnosu majke prema deci u siromašnijim porodicama govore da ova deca imaju manje stimulativnu sredinu za razvoj svojih potencijala (Bernstajn, 1979; Ivić & Havelka, 1982).

Navedeni nalazi, kao i oni o kojima će biti reči, idu u prilog tezi da ova deca nemaju „urođeno” niže potencijale za učenje, već im njihova sredina ne omogućava da na adekvatan način razviju potencijale koje imaju (Gardner

et al., 1999; Ceci, 1990). Drugim rečima, iz perspektive onoga ko testira ovu decu na početku polaska u školu, može se reći da je lako zaključiti da deca iz osetljivih grupa podbace na standardnom testu, a da je mnogo teže razviti metode koje su osetljive na njihovu stvarnu kompetentnost. Romski učenici su mahom nižeg socioekonomskog statusa i to je glavni uzrok njihovog podbacivanja u školi. Kada su u pitanju romski učenici, oni koji dolaze iz siromašnijih sredina postižu niže rezultate na testovima sposobnosti i ovi rezultati su slični postignućima neromske dece koja takođe dolaze iz veoma siromašnih sredina (Biro, Smederevac & Tovilović, 2009). To se dešava stoga što su njihovi roditelji neobrazovaniji i imaju niže ambicije u vezi sa obrazovanjem svoje dece (ovo se uglavnom odnosi na Rome koji dolaze iz gotovo potpuno depriviranih sredina), kao i zbog toga što nemaju okruženje koje je stimulativno.

Iako postoje snažni dokazi u prilog naslednosti inteligencije, činjenica je da se time ne pokriva ukupna varijansa ove ljudske karakteristike, niti je objašnjeno kako geni vrše svoj uticaj putem interakcije sa sredinom (Biro i sar., 2006). Drugim rečima, prema današnjim saznanjima, i nasleđe i sredina utiču na razvoj intelektualnih sposobnosti, ali je neophodan odgovarajući uticaj sredinskih faktora kako bi se manifestovali nasledni potencijali za intelektualno postignuće. Sredina aktivira određene genetske potencijale a određeni geni vode biranju određene sredine, potom sredina aktivira neke druge genetske potencijale (Plomin et al, 2001; Nisbett, 2010). Takođe, pokazano je da deca istog uzrasta dostižu veće skorove na testovima inteligencije ukoliko su duže školovana i ako su išla u bolje škole (Ceci, 1991; Nisbett, 2010).

Posmatrajući postignuća romske dece u Srbiji na testovima intelektualnih sposobnosti, pokazano je da romska deca najviše podbacuju na testovima koji zahtevaju veoma koncentrisanu pažnju kao i vizuelno-motornu koordinaciju. To znači da romska deca usled uskraćenosti igračaka podbacuju na testovima gde se od njih traži manipulacija objektima, kao i manipulacija slikama i njihova reprodukcija (nedostatak slikovnica i drugih edukativnih materijala) te da obrazovanje oca ima izražen efekat na postignuća na testovima sposobnosti romskih učenika (Biro, Novović & Tovilović, 2006). Zabeleženo je da romska deca imaju deficit pažnje, što se tumači uticajem generalizovane nestimulativne sredine i smanjene intelektualno-stimulativne interakcije između roditelja i romskih učenika, što zapravo predstavlja odsustvo navike da se barata bilo kakvim intelektualnim sadržajima uključujući i igračke. Neka druga istraživanja su pokazala da postoje velike razlike u postignućima na testovima sposobnosti, ali ne postoje razlike u socijalnoj inteligenciji (Rozencvajgov test) između romskih i neromskih učenika, što govori u prilog tezi o važnosti uticaja sredinskih faktora (Đigić, 2009). Studija na domaćem uzorku pokazuje da je korelacija između IQ-a i SES-a unutar romskog uzorka mnogo veća ($r=0,48$) nego unutar neromskog ($r=0,11$), pri čemu ne postoji restrikcija ranga (varijansa SES-a ista je i kod romske i kod neromske dece, ali su vrednosti SES-a pomerene dramatično nadole kod romske dece). To znači da uticaj SES-a na inteligenciju raste do određene

nog nivoa kada prestaje da bude bitan (Đigić, 2009). Drugim rečima, nizak SES veoma negativno utiče na razvoj intelektualnih sposobnosti, dok visok SES ne doprinosi većim skorovima na testovima intelektualnih sposobnosti.

Ono što takođe ne treba zanemariti jesu kulturne razlike romske populacije i nesenzitivnost i ograničenost testova sposobnosti koji su standardizovani na većinskoj populaciji. Ovo se takođe može primeniti na školsko ocenjivanje koje u većoj meri zahteva apstraktna znanja i oformljene naučne pojmove, što romska deca nisu u prilici dovoljno da razviju jer su usmerenija na konkretna iskustva i aktiviranje spontanih pojmova. Na taj način može se desiti da škola ne vrednuje dovoljno veštine i sposobnosti koje deca iz kulturološki različitih sredina donose u školu. Ova perspektiva može biti vrlo važna jer vodi tome da se na romsku decu ne gleda samo iz aspekta njihove lišenosti i potrebe da se nadoknadi propušteno, već uvodi i perspektivu o njihovim kognitivnim potencijalima. Ono što je takođe važno i što treba imati u vidu jeste jezička barijera i činjenica da romska deca često dolaze iz getoiziranih sredina i uglavnom malo vladaju jezikom na kome se sprovodi obrazovanje, a ni njihovi spontani pojmovi ne oformljavaju se na jeziku na kome se obrazuju, što može predstavljati dodatni problem.

Sve to znači da kognitivna efikasnost romske dece kao i druge neromske dece koja dolaze iz siromašnih sredina *mora biti posmatrana u kontekstu siromaštva i kulturne različitosti*, kao i u kontekstu specifičnih (nepovoljnih) okolnosti u kojima odrastaju. *To znači da bi škola trebalo da nadomesti neadekvatne uslove u kojima odrastaju ova deca, da im omogući stimulativniju sredinu i pruži šansu da ostvare svoje potencijale umesto da već na početku odbaci ovu decu iz regularnog sistema obrazovanja na osnovu pogrešne pretpostavke da ona nisu dovoljno sposobna da adekvatno prate nastavu i uspešno završe redovnu školu, kao i da bude osetljivija na kulturološki kontekst iz koga dolaze. To znači da nije racionalno odustati od ulaganja u njihovo obrazovanje jer uspešno obrazovanje može povećati njihova akademska postignuća.* Naravno, to ne znači da će ova deca sama od sebe dosegnuti obrazovni nivo svojih vršnjaka koji ne dolaze iz depriviranih sredina, već da uz dodatni rad koji će im biti pružen u školi, romska deca, kao i neromska deca iz siromašnih sredina to mogu da ostvare.

1.2. Širi društveni razlozi važnosti inkluzivnog obrazovanja romskih učenika

Širi društveni razlozi važnosti inkluzivnog obrazovanja romskih učenika mogu se tražiti u: 1) razvoju kohezivnosti i razvoju demokratičnosti unutar društva 2) ekonomskoj isplativosti mera obrazovne politike inkluzivnog obrazovanja Roma po državni budžet jedne zemlje.

Razvoj kohezivnosti i razvoj demokratičnosti unutar društva. Razvoj kohezivnosti podrazumeva da stečeno obrazovanje sprečava negativne društvene ishode a povećava pozitivne i jasno omogućava razvoj svesti o vlastitim građanskim pravima, kao i mogućnost za njihovo ostvarivanje (McMahon, 1998). Viši stepen obrazovanja unutar romske populacije na taj način bi omogućio: a) razvoj odnosa u društvu u kojima će Romi biti prihvaćeni kao jednaki sa drugima i sa njima se povezivati na osnovama uzajamnog uvažavanja i zajedničkih interesa, a to se postiže smanjivanjem ili konačnim otklanjanjem razlika u pristupu društvenim dobrima; b) smanjivanjem predrasuda i socijalne distance prema Romima od strane većinske i drugih zajednica i c) učestvovanjem Roma u svim društvenim sferama, što utiče i na socijalnu koheziju i na demokratizaciju društva. To otvara složeno pitanje: da li Romi bez eksterne podrške imaju dovoljno resursa za ostvarivanje svojih ljudskih prava, naročito kada se ima na umu potencijalna diskriminacija koja prema njima postoji, a koja se najbolje može oslikati putem „normalizovanja” i prihvatanja njihovog trenutnog položaja kao društvene grupe.

Razvoj kohezivnosti, sa druge strane, podrazumeva da će stečeno obrazovanje preduprediti različite negativne društvene ishode. Drugim rečima, sticanje obrazovanja od strane onih grupa koje su najugroženije direktno će smanjiti niz antidruštvenih ponašanja čiji oni mogu biti predmet. Sve to dovodi do nenovčanih benefita obrazovanja učenika iz ugroženih grupa, kao što su romski učenici, a to dalje ima pozitivan uticaj na javne poželjne ishode koji nisu direktno finansijski. Kao privatni nenovčani benefiti mogu se posmatrati zdravstveni status i životno zadovoljstvo i oni, generalno, dovode do šire društvene korisnosti. Lični benefiti od obrazovanja prema analizama koje je sprovodio OECD dovode do jačanja društvene kohezije, jačanja poverenja u društvu u institucije sistema, uspešne i funkcionalne demokratije kao i do političke stabilnosti (OECD, 2010). Kada govorimo o obrazovanju Roma, ono bi dovelo do toga da oni izađu iz začaranog kruga siromaštva, što je veoma značajno za razvoj kohezivnosti jednog društva, kao i da ojačaju kapacitete za ostvarivanje svojih ljudskih i građanskih prava. Jačanje kohezivnosti takođe znači raskidanje vidljivih i nevidljivih mehanizama diskriminacije koji se dešavaju na sistemski način. Inkluzivno obrazovanje doprinosi integraciji romske populacije i rešavanju većine spomenutih problema sa kojima se ona susreće.

Ekonomska isplativost inkluzivnog obrazovanja. Imajući u vidu ekonomsku stranu obrazovanja uopšte, jedan od glavnih pozitivnih ishoda obrazovanja, posmatrano iz šire društvene perspektive, jeste povećanje novčanih prihoda. To znači da će obrazovane osobe u većoj meri biti na takvim poslovima koji donose više prihoda, da će kreirati takvo okruženje koje će moći da otvori prostor i uključi i druge aktere u različite poslovne delatnosti, a takođe da će sama država beležiti veće poreske prihode i tako moći da odvaja veća sredstva za dobrobit pojedinca, počevši od zdravstvene zaštite do infrastrukture (OECD, 2010). Obrazovaniji Romi, prema podacima Svetske banke, mogu očekivati i

mnogo veće zarade. U poređenju sa Romima koji imaju osnovnu školu, Romi u Srbiji koji završe srednju školu mogu da očekuju zaradu veću za 52% (Svetska banka, 2010).

Imajući u vidu učenike i decu iz ugroženih grupa koji imaju problema u ostvarivanju svojih prava na obrazovanje, u koje spadaju i romski učenici, može se reći da niska obrazovna postignuća ovih učenika predstavljaju barijeru na putu ka njihovom zaposlenju i socijalnoj uključenosti. To znači da je država primorana da, kao što je u našem slučaju to bilo pre uvođenja inkluzivnog obrazovanja, plaća skuplje specijalno obrazovanje za ove učenike da bi potom izdvajala dodatna sredstva iz budžeta za njihovu zdravstvenu i socijalnu pomoć. Premošćavanje teškoća u zapošljavanju romske populacije dovelo bi do godišnjih fiskalnih dobitaka koji bi bili 7,7 puta veći u Bugarskoj, 7,4 puta u Češkoj i 3,3 puta u Srbiji u odnosu na izdvajanja za obrazovanje (Svetska banka, 2010). Drugim rečima, prema ekonomskoj računici, svaki dinar uložen u obrazovanje dece iz ugroženih grupa u Srbiji trostruko će se vratiti. S obzirom na to da će se udeo romske populacije u ukupnoj populaciji povećavati jer populacija u istočnoj i centralnoj Evropi postaje sve starija, inkluzija Roma predstavlja način da se izađe na kraj s troškovima koji rastu na nacionalnom nivou a odnose se na penzije, zdravstvo i druge troškove u vezi sa starenjem. Troškovi ulaganja u inkluzivno obrazovanje mnogo su manji nego dobiti koje ono donosi vladi, naročito ako se imaju u vidu demografske promene, tj. činjenica da će demografski mlađa romska populacija preuzimati sve veći udeo u radno sposobnom stanovništvu, a koja će za uzvrat morati da se izbori sa ekonomskim izazovima stanovništva koje sve brže stari, što predstavlja socijalni i ekonomski argument, pored ostalih, za sprovođenje inkluzije.

1.3. Karakteristike romske populacije u Srbiji i stanje u obrazovanju Roma pre uvođenja mera inkluzivnog obrazovanja

Registrovanih Roma u Srbiji prema podacima popisa iz 2011. ima 147.604 (RZS, 2013), ali se procenjuje da je ovaj broj i do pet puta veći (Kovács-Cerović, Grawe & Marc, 2007), što znači da je procena da Romi čine nešto malo više od 5% ukupnog stanovništva Republike Srbije. Preciznu procenu veličine romske populacije onemogućava veliki broj Roma izbeglica i interno raseljenih lica. Postoji i niz drugih prepreka za preciznu procenu – deca i roditelji iz romske zajednice često izbegavaju da se tako izjasne zbog straha od diskriminacije i pratećih negativnih stereotipa o njima ili zbog svoje neobaveštenosti i strahovanja kako će se prikupljeni podaci o njima koristiti na neadekvatne načine. Oni često nemaju potrebnu ličnu dokumentaciju, a često se dešava da ne postoji dovoljno sistematizovan pristup prikupljanju podataka o romskoj populaciji, što za posledicu ima različite procedure i neujednačene metodologije prikupljanja podataka (Baucal & Stojanović, 2010). Procenjuje se da 50% Roma u Srbiji

živi u oko 600 romskih naselja koja su u velikoj meri koncentrisana u okolini Beograda, Vojvodini i jugoistočnoj Srbiji. Polovina tih naselja nalazi se u urbanim sredinama, a polovina u ruralnim. Oko 40% ovih naselja su nehigijenska (Kovács-Cerović, Grawe & Marc, 2007). Stopa siromaštva među Romima znatno je veća nego među srpskim stanovništvom. Romi se suočavaju sa znatno većim stopama nezaposlenosti u svim starosnim grupama, dok oni zaposleni u 90% slučajeva obavljaju poslove za koje nisu potrebne nikakve kvalifikacije. Stopa nezaposlenosti unutar romske populacije procenjuje se da varira od 44% do 71% (Unicef, 2007b).

Što se tiče obrazovanja romskih učenika, oni su se, prema podacima iz 2006. (Unicef, 2007a), susretali sa različitim preprekama u obrazovanju kao što su niska stopa upisa, visoka stopa osipanja, njihovo pogrešno raspoređivanje u specijalne škole. Podaci iz našeg obrazovnog sistema pokazuju da je pre donošenja mera koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u odeljenjima specijalnih škola čak 30% romskih učenika (na uzorku od 85% specijalnih škola, podaci se odnose na školsku 2007/08. godinu), kao i da je procenat romskih učenika u specijalnim odeljenjima redovnih škola bio izuzetno visok – 38% (Open Society Institute, 2010), što je pet puta veći broj nego što je procenat Roma u populaciji. Neke procene govore da je pre početka „Dekade Roma” oko 50% romskih učenika upućivano u specijalne škole (Unicef, 2007b). Romski učenici suočavali su se sa ozbiljnim preprekama prilikom upisa u predškolsko i osnovno obrazovanje. Zbog nedostatka finansijskih sredstava romske porodice nisu mogle da priušte predškolsko obrazovanje. Veliki problem romskoj populaciji predstavljao je nedostatak dokumenata bez kojih nisu mogli da se upišu u školu i ostvare prava na zdravstveno i socijalno osiguranje.

Pre uvođenja mera afirmativne akcije koje su se odnosile na procedure upisivanja romskih učenika i nakon predviđenog roka i bez adekvatne dokumentacije, veliki broj romske dece koja se nisu na vreme upisala u školu tek je sa 16 godina sticao pravo na upis u škole za obrazovanje odraslih. U praksi, ovo se dešavalo i ranije (sa 12 ili 13 godina), što takođe predstavlja problem. Prema podacima REF-a, samo oko 10% škola u Srbiji ima školski razvojni plan koji je navodio cilj da se u školi sprovede socijalno inkluzivni program, kao i rešavanje potreba romske dece. Nije postojao sistem pedagoških (romskih) asistenata, mogućnost dobijanja besplatnih udžbenika niti obezbeđivanje bilo kakve institucionalne podrške u vezi sa niskim socioekonomskim statusom i prevazilaženjem potencijalne jezičke barijere. Problem sa ocenjivanjem takođe je postojao u smislu da romska deca zbog kulturno i jezički nedovoljno senzibilisanog ocenjivanja obično ne nastavljaju dalje školovanje (Kovács-Cerović, Grawe & Marc, 2007). Finansijski podsticaji obrazovanju romskih učenika nisu bili adekvatni. Obrasci finansiranja nisu bili prilagođeni demografskim uslovima, tj. opštinama sa većim koncentracijama Roma, predškolsko obrazovanje nije bilo besplatno, besplatni obroci nisu obezbeđivani u školama, a finansijski potkrepljivači nalazili su se u specijalnim školama (u njima su romska deca

dobijala besplatne udžbenike i obroke), što je takođe jedan od razloga zašto je veoma veliki broj romskih porodica prihvatao ovu vrstu obrazovanja iako im ona nije omogućavala povratak u regularan sistem obrazovanja koji može biti od veće koristi pri zaposlenju.

Romski učenici su u velikoj meri prekidali osnovnoškolsko obrazovanje. Kao razloge za to navode troškove potrebne za obrazovanje, mada se pokazuje da postoje i raznovrsnija objašnjenja za prekidanje ili nenastavljanje obrazovanja. Siromaštvo i troškovi i dalje su visokorangirani razlozi, ali se pojavljuju i problemi vezani za tradicionalno ženske uloge. U domaćinstvima gde postoji malo sredstava za školovanje, najveći su izgledi da se ono uskrati devojčici s obzirom na to da obrazovanje žena u romskim porodicama ima nizak prioritet (Unicef, 2007b).

Tabela 1. Pokazatelji obrazovanja Roma koji se odnose na period pre „Dekade Roma” (podaci: State of Children in Serbia 2006, UNICEF, 2007 i Needs Assessment Study: Serbia, 2004)

Procenat Roma koji pohađa predškolsko obrazovanje uzrasta između 3 i 6 godina	4%
Procenat Roma koji se upiše u prvi razred	82,5% – 89%
Procenat Roma iz romskih naselja koji upišu prvi razred	73,6%
Procenat romske dece koja ne nastavljaju obrazovanje nakon četvrtog razreda	87%
Romska deca u specijalnom obrazovanju (2002–2003)	12% Roma koji su u sistemu obrazovanja pohađa specijalne škole
Osipanje romske dece od prvog do osmog razreda	49%
Procenat romske dece iz romskih naselja koja upisuju srednje obrazovanje	10,2%
Procenat romske dece koja završavaju srednje stručno obrazovanje	6,2%

Noviji podaci. Romi i dalje predstavljaju posebno osetljivu grupu na tržištu rada i kod njih dominira neformalna zaposlenost, dok samo 11% Roma ima formalno zaposlenje, ali su njihova primanja nedovoljna za zadovoljavanje osnovnih životnih potreba. Oko 7% učenika napusti redovno obrazovanje i među njima se uglavnom nalaze romski učenici prema podacima koji se odnose na period od 2008. do 2010. godine. Sa druge strane, u 2010/11. školskoj godini porastao je broj upisane romske dece u osnovnoškolsko obrazovanje za gotovo 10% u odnosu na prethodnu školsku godinu (Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, 2011).

Prema podacima studije MICS (Multiple Indicator Cluster Survey) koji se odnose na 2010. godinu, na uzorku od 1.711 romskih domaćinstava, otac porodice u 68,3% slučajeva ima osnovno obrazovanje, u 23,1% slučajeva srednje i samo 1% visoko obrazovanje, dok 7,6% očeva nemaju završenu nikakvu školu (MICS, 2011). Prema podacima iz iste studije, oko 78% dece iz romskih naselja

polazi u prvi razred osnovne škole. Oko 78% Romkinja uzrasta od 15. do 24. godine pismeno je i oko 81% muškaraca u istom uzrastu. Oko 85% romskih devojčica koje upišu i završavaju osnovnu školu, dok to važi za 95% romskih dečaka (uključujući i one romske učenike koji ponavljaju razrede ili imaju prekide u školovanju). Oko 77% romskih učenika koji se upisuju u prvi razred osnovne škole pohađalo je prethodne godine obavezan PPP – 2010. (MICS, 2011). S obzirom na kratak rok koji je protekao od uvođenja mera, nije moguće prikazati globalne parametre kao što je osipanje u celokupnom periodu osnovnoškolskog obrazovanja, niti postoje objavljenje studije koje mogu detaljnije govoriti o tome. Takođe, na nivou osnovnoškolskog obrazovanja ne postoje ni podaci o postignućima Roma na maloj maturi i daljem nastavljanju školovanja.

Slabosti obrazovnog sistema pre nego što je usvojen ZOSOV iz 2009. godine. Slabosti obrazovnog sistema pre nego što je usvojen ZOSOV iz 2009. godine mogu se pre svega ogledati u tome što su deca iz različitih grupa mogla biti upućena u specijalne škole bez pristanka njihovih roditelja, dok je po ZOSOV-u iz 2009. neophodan pristanak roditelja za svaku preporuku koju daje škola ili interresorna komisija (član 98). Ono što je takođe omogućeno novim zakonom (član 98) jeste upisivanje dece iz osetljivih grupa bez neophodne dokumentacije, čime se poboljšava dostupnost obrazovanja u odnosu na prethodni zakon.

Kao što je već rečeno, pre donošenja mera koje se odnose na inkluzivno obrazovanje Zakonom iz 2009. godine, u odeljenjima specijalnih škola bilo je čak 30% romskih učenika, a u specijalnim odeljenjima unutar škola Romi su činili 38% (Open Society Institute, 2010). S obzirom na činjenicu da specijalne škole imaju manji broj predmeta i da su nastavni planovi manjeg obima, kao i da u pojedinim slučajevima nisu u potpunosti prilagođeni specifičnim potrebama dece, ovo predstavlja problem sa stanovišta kvaliteta obrazovanja za romske učenike i za mogućnost njihovog daljeg školovanja i zaposlenja. Iako je skuplje zbog manjeg broja učenika u odeljenju, viših nastavničkih plata i beneficija koje imaju učenici koji pohađaju specijalno obrazovanje – specifičnosti specijalnog obrazovanja u vidu manjeg broja predmeta, nemogućnosti nastavka školovanja i nemogućnosti sticanja kvalifikacija dovode do povećane nezaposlenosti kod romske populacije koja je završila ovu vrstu obrazovanja – oko 76% pripadnika romske populacije sa ovom kvalifikacijom ostaje nezaposleno (Open Society Institute, 2010). Specijalno obrazovanje se u nekim slučajevima na taj način pokazalo kao neadekvatno jer, pored toga što je skuplje, koči dete koje ima odgovarajuće potencijale da ih i ostvari. Preciznije rečeno, veći problem predstavlja donošenje odluka da specijalne škole pohađaju deca koja to ne moraju i koja bi bolje rezultate ostvarila u redovnom školovanju nego postojanje specijalnog obrazovanja. Takođe, važan činilac koji je ZOSOV iz 2009. godine poboljšao odnosi se na činjenicu da je veliki broj romskih učenika u specijalne škole stizao iz redovnih škola (čak oko 75%). To znači da su se obrazovni neuspehi pripisivali romskim učenicima, a ne tome da se škola nije dovoljno prilagodila njihovim potrebama i omogućila im da postignu očekivane obrazovne ishode.

Postojanje IOP-a u slučaju zaostajanja u obrazovnim postignućima, kao i uvođenje pedagoških asistenata jesu novine koje je takođe doneo ZOSOV iz 2009. godine kao mere koje su imale za cilj da se neutrališu i isprave negativni efekti odrastanja u socijalno depriviranoj sredini. Putem ovih mera, škola postaje odgovornija za postignuća učenika iz socijalno depriviranih sredina. Takođe, školama je pružena mogućnost eksterne podrške u proceni potrebe za i osmišljavanju IOP-a dobavljanjem mišljenja interresorne komisije koja se formira pri opštini i koju čine psiholog, pedijatar i socijalni radnik (ZOSOV, 2009. član 98). Takođe, stari ZOSOV iz 2004. nije u dovoljnoj meri specifikovao zabranu diskriminacije u školi, dok ZOSOV iz 2009. godine detaljnije elaborira antidiskriminacione mere u školi (član 44). Smanjivanje pohađanja specijalnih škola od strane romskih učenika na taj način primorava školu da u većoj meri stvori antidiskriminacionu klimu, bezbedniju sredinu, ali i da poveže školu sa drugim službama u opštini i sve one beneficije koje su romski učenici imali u specijalnim školama (besplatna užina, materijalna pomoć, individualizacija nastave) i tako u većoj meri postane medijator pozitivnih uticaja iz šire socio-kulturne sredine.

2. O PROJEKTU I NJEGOVIH CILJEVIMA

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine doneo je značajne promene u regulisanju ostvarivanja prava dece na kvalitetno inkluzivno obrazovanje, čime je započet novi ciklus reforme obrazovanja u Srbiji. Donet je niz konkretnih mera obrazovne politike koje su postale deo pravnog okvira obrazovanja u Srbiji i imaju za cilj povećanje kvaliteta obrazovanja koje dobijaju različite grupe dece, uključujući i decu iz ugroženih sredina u koje spadaju i romska deca. Ovo donošenje novog okvira za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja stvara potrebu da se odgovori na pitanje koji je najadekvatniji način merenja uspešnosti sprovođenja novih mera obrazovne politike, i zatim, koliko se uspešno implementiraju date mere obrazovne politike.

Stoga, osnovni *ciljevi* ovog projekta su:

- 1) stvaranje analitičkog okvira za istraživanje kvaliteta implementacije inkluzivnog obrazovanja na osnovu analize pravnih regulativa i željenih obrazovnih ishoda do kojih date regulative treba da dovedu, u vezi sa obrazovanjem romskih učenika;
- 2) kreiranje instrumenta monitoringa inkluzivnog obrazovanja Roma na osnovu postojećeg analitičkog okvira;
- 3) na osnovu kreiranog instrumenta za monitoring inkluzivnog obrazovanja Roma i na osnovu merenja ishoda obrazovanja Roma (školski uspeh, apsentizam, osipanje, zadovoljstvo roditelja), cilj je da se:
a) utvrdi kako se sprovode mere obrazovne politike koje se odnose na inkluziju Roma, b) koji su faktori uspeha i neuspeha sprovođenja određenih mera obrazovne politike vezane za romske učenike na izabranom uzorku škola i c) kako su one povezane sa merenim ishodima obrazovanja Roma;
- 4) prikaz stanja kvaliteta inkluzivnog obrazovanja romskih učenika na izabranom uzorku škola preko merenih ishoda, tj. indikatora;
- 5) da se na osnovu analize sprovođenja mera inkluzivne obrazovne politike, kao i njenih efekata na kvalitet obrazovanja koji dobijaju učenici romske nacionalnosti sačine preporuke za: a) efektivnije sprovođenje politika i b) unapređenje inkluzivne pedagoške prakse.

Ovaj projekat prvenstveno bira rad škola i saradnju u lokalnoj zajednici kao osnovne predmete monitoringa. Pristup koji je korišćen jeste *kvalitativno dubinsko praćenje prakse inkluzivnog obrazovanja uz merenje kvantitativnih*

indikatora koji se tiču procene kvaliteta obrazovanja za romske učenike. Ovaj projekat je osmišljen kao deo šire inicijative za praćenje inkluzivnog obrazovanja i nastao je iz potrebe da se brzo i u toku implementacije obezbedi dokumentovana povratna informacija o sprovođenju mera inkluzivnog obrazovanja romske populacije. Sa druge strane, praćenje implementacije obrazovne politike inkluzivnog obrazovanja trebalo bi da bude zasnovano na informacijama koje se prikupljaju sistematski u okviru obrazovnog sistema. Zato ovo istraživanje može poslužiti kao korak u pravcu izgradnje sistematskog okvira za praćenje sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Nepostojanje obrazovnog informacionog sistema kao i nepostojanje praksi redovnog prikupljanja informacija značajnih za inkluzivno obrazovanje stvaraju potrebu za dodatnom podrškom u praćenju kvaliteta implementacije obrazovno-političkih mera koje se tiču inkluzivnog obrazovanja.

3. ANALITIČKI OKVIR ISTRAŽIVANJA: RAZVOJ METODOLOGIJE

Analitički okvir monitoringa inkluzivnog obrazovanja Roma koji je kreiran u ovom istraživanju plod je analize Centra za obrazovne politike. On je nastao na osnovu: 1) postuliranja ciljeva do kojih bi inkluzivno obrazovanje romskih učenika trebalo da dovede, 2) analize pravnog okvira inkluzivnog obrazovanja (tj. analize svih mera obrazovne politike koje mogu dovesti do povećanja inkluzivnosti romskih učenika uključujući i podršku koja je školama pružana preko opština i projekta DILS²), 3) postuliranje željenih i merljivih ishoda kvaliteta obrazovanja romskih učenika, 4) analize odnosa između ciljeva, mera obrazovne politike i merljivih ishoda. Analitički okvir predstavljen je grafički na Slici 1.

Ciljevi inkluzivnog obrazovanja Roma. Ciljevi inkluzivnog obrazovanja Roma jesu prvenstveno oni ciljevi koji treba da za posledicu imaju potpunu integraciju u društvo romske populacije. Obrazovanje treba da posluži kao put potpunom socijalnom uključivanju Roma. Stoga, ciljevi inkluzivnog obrazovanja Roma jesu uključivanje što većeg broja romske dece u regularno obrazovanje (povećanje obuhvata predškolskim i osnovnoškolskim obrazovanjem), smanjivanje osipanja, tj. obezbeđivanje da romski učenici ne napuštaju ili ne prekidaju dalje školovanje, kao i omogućavanje da oni postignu obrazovna postignuća koja će ih osposobiti za adekvatna zaposlenja. Svi ciljevi bi preko donetih mera obrazovne politike trebalo da dovedu do željenih ishoda koji su mereni u ovoj studiji.

Ishodi inkluzivnog obrazovanja Roma. Ishodi inkluzivnog obrazovanja Roma zapravo predstavljaju indikatore na osnovu kojih je moguće meriti da li inkluzivno obrazovanje ima pozitivne efekte po romske učenike. Predloženi indikatori preko kojih se može pratiti kvalitet obrazovanja koji dobijaju romski učenici jesu: obuhvat, apsentizam, osipanje i obrazovna postignuća romskih učenika (Baucal & Stojanović, 2010). U ovoj studiji bilo je teško proceniti obuhvat romske dece osnovnoškolskim obrazovanjem jer se ne može sa preciznošću utvrditi koliko ima Roma u jednoj uzrasnoj kohorti u opštini. Apsentizam je meren preko broja neopravdanih i opravdanih časova i poređenjem tog broja sa odsustvovanjima neromske populacije iz škole. Obrazovna postignuća su merena preko školskih ocena, dok su beleženi podaci o osipanju kao i razlozi prekidanja školovanja pojedinih romskih učenika. Uz ove kvantitativne pokazatelje

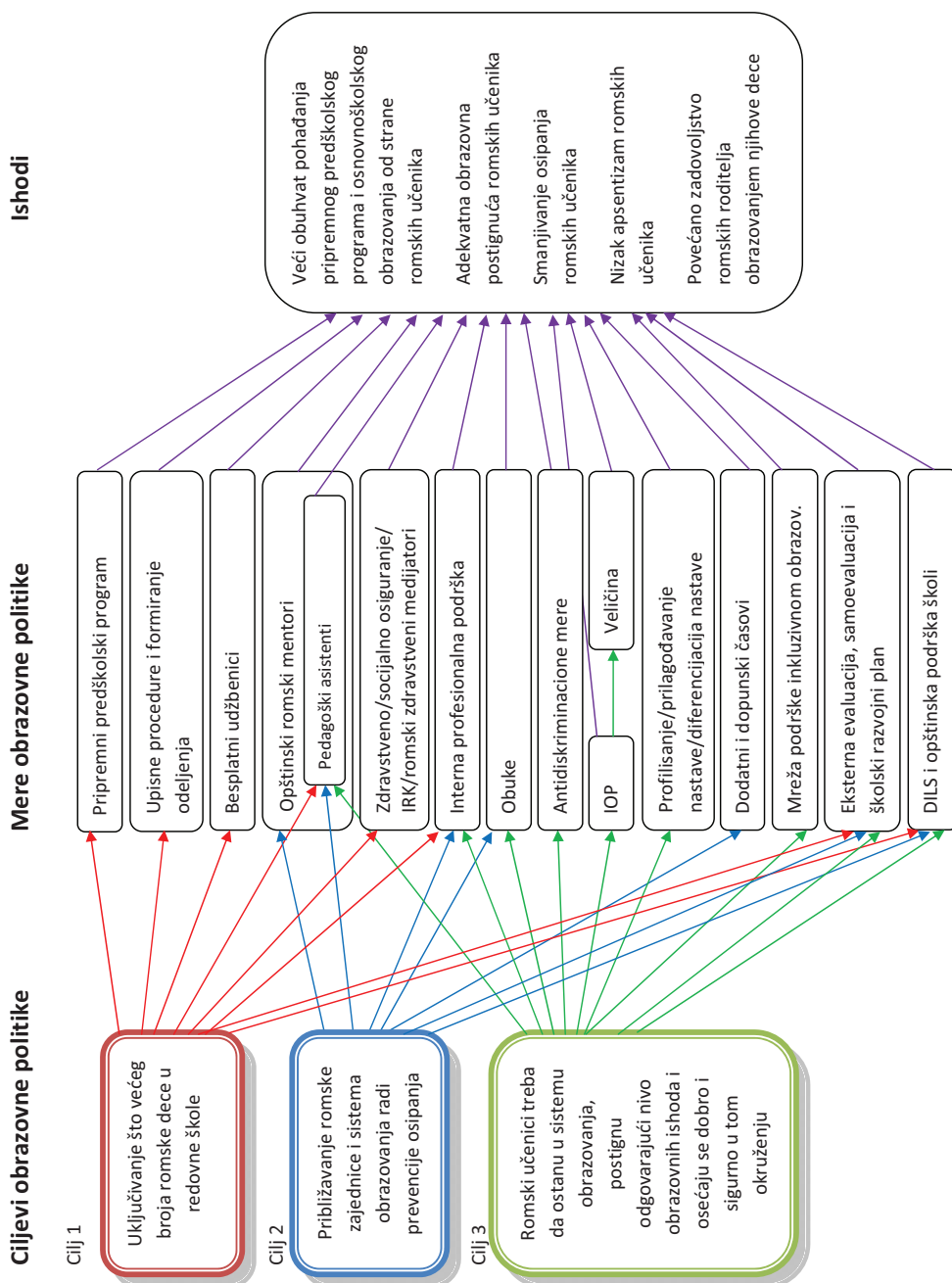
-
- 2 Projekat DILS (Delivery of Improved Local Services), tj. projekat „Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou” sprovodi se na osnovu zajma Svetske banke. Osnovni cilj projekta odnosi se na jačanje kapaciteta ustanova u sektorima zdravlja, prosvete i socijalne zaštite na lokalnom nivou za pružanje delotvornijih, korisnicima pristupačnijih usluga ujednačenog kvaliteta, u decentralizovanom okruženju koje vodi računa o potrebama ranjivih grupa korisnika (v. više www.dils.gov.rs).

kao ishod može se uzeti i zadovoljstvo romskih roditelja, što je kvalitativan podatak dobijen sa fokus-grupa sa romskim roditeljima.

Mere obrazovne politike usmerene na inkluzivno obrazovanje. Uz mere obrazovne politike, ovde opisane, koje su usmerene na inkluzivno obrazovanje Roma, ima i mera koje su direktno usmerene na pružanje obrazovne pomoći romskim učenicima (kao što su, npr. pedagoški asistent, mere afirmativne akcije i antidiskriminacioni zakoni). Takođe, ima i onih mera koje ne moraju biti usmerene direktno prema Romima, već prema svim siromašnim učenicima ili onima koji imaju potrebe za dodatnom obrazovnom podrškom (besplatni udžbenici, socijalna pomoć, kreiranje individualnih obrazovnih planova – IOP), kao i mere koje predstavljaju regularne školske procedure a mogu biti korišćene tako da budu od velike pomoći romskim učenicima (dodatni i dopunski časovi, interna profesionalna podrška, profilisanje, prilagođavanje i diferencijacija nastave). Svaka mera obrazovne politike biće detaljnije opisana u Poglavlju 3.1. gde će biti prikazan i pravni okvir koji reguliše njihovo sprovođenje.

Teorijske pretpostavke analitičkog okvira. Stvaranje analitičkog okvira za istraživanje kvaliteta implementacije inkluzivnog obrazovanja zasniva se na analizi pravnih regulativa inkluzivnog obrazovanja koje se, na osnovu analize, povezuju sa ishodima do kojih bi trebalo da dovedu. Glavni fokus istraživanja usmeren je na mehanizam koji dovodi do toga da nešto što je pravni okvir, tj. zvanična mera obrazovne politike dovede do željenih ishoda. Ovo zapravo predstavlja logiku istraživanja i donekle utiče na razvoj metodologije istraživanja, kao i na razvoj instrumenata za monitoring. *To znači da je glavni fokus ovog istraživanja usmeren na uviđanje i opisivanje načina na koje se sprovode mere obrazovne politike u školama i koji su faktori njihovog uspešnog ili manje uspešnog sprovođenja.* Treba imati u vidu da mereni ishodi predstavljaju meru ostvarenosti postavljenih ciljeva inkluzivnog obrazovanja. Različite škole mogu s različitim kvalitetom i u različitom stepenu sprovoditi mere obrazovne politike vezane za inkluzivno obrazovanje, što može rezultirati različitim ishodima na osnovu kojih se procenjuje kvalitet obrazovanja romskih učenika u datoj školi. *Osnovna pretpostavka ovog istraživanja jeste da škole koje na kvalitetan način sprovode mere obrazovne politike vezane za inkluzivno obrazovanje Roma postižu ishode koji ukazuju na to da romski učenici u tim školama postižu bolje rezultate kada se gleda njihov školski uspeh, redovnost pohađanja školovanja, osipanje i zadovoljstvo njihovih roditelja.*

Ono što predstavlja opasnost od donošenja zaključka da određene mere obrazovne politike nisu dovoljno adekvatne jeste da neka škola ima lošije ishode ne zbog toga što ona ne sprovodi mere kako treba ili zato što mere nisu efikasne, već stoga što ima romsku populaciju koja dolazi iz najdepriviranijih sredina. Zato je važno voditi evidenciju o strukturi romske populacije koja pohađa škole iz uzorka. Evidencija o strukturi romske populacije u školi vođena je preko prikupljanja podataka o mestu stanovanja romskih učenika i zanimanju roditelja i preko podataka o broju porodica koje koriste NSP (novčanu socijalnu pomoć – Zakon o socijalnoj zaštiti iz 2011, član 81).



Slika 1. Analitički okvir monitoringa inkluzije

Uzorak škola. Odabrane su četiri opštine, u saradnji sa programom DILS (Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou), gde će se primeniti razvijeni instrumenti sa fokusom na inkluziju Roma u obrazovni sistem. Izabrane su opštine Valjevo, Loznica, Apatin i beogradska gradska opština Palilula. Odabir škola za monitoring inkluzije najpre je obavljen na osnovu toga da li je škola: 1) uključena u program DILS ili 2) nije uključena ni u jedan program DILS. Škole koje su uključene u projekat DILS birane su tako da zadovolje kriterijume: a) uključenost u program DILS/REF – „Obrazovna inkluzija Roma”, b) da imaju veći broj romske dece u školi i c) da budu uključene i one škole koje imaju i koje nemaju pedagoškog asistenta ili mentora za romsku decu. Ovi isti kriterijumi važili su i za škole koje nisu uključene u program DILS. Izabrane su dve škole, od kojih jedna ima a druga nema pedagoškog asistenta a obe imaju veliki broj romskih učenika.

Na osnovu navedenih kriterijuma izabrane su po dve škole iz svake od tri opštine: Valjeva, Apatina i Loznice. Iznos budžeta za svaku opštinu uključenu u projekat DILS/REF – „Obrazovna inkluzija Roma”, kao i iznosi za svaku pojedinačnu školu i svakog pojedinačnog partnera na projektu DILS/REF, definisani su od strane samog partnera uključenog u projekat i Opštinskog tima u celini. Dve škole iz beogradske opštine Palilula koje nisu bile uključene u projekat DILS takođe su ušle u uzorak. Kriterijum izbora onih škola koje su učestvovalе u projektu DILS bio je da škola ima veći broj romske dece i da ima pedagoškog asistenta, pri čemu se vodilo računa da se uzmu škole koje su procenile različite iznose potrebne finansijske pomoći. Kao precizniji podaci za procenu o ugroženosti škole korišćeni su podaci o broju dece koja dolaze iz porodica koje koriste novčanu socijalnu pomoć (NSP) i ovi podaci su prikupljeni za sve škole (v. Tabelu 4).

Prikupljanje kvalitativnih podataka i uzorak. Kvalitativni podaci su prikupljeni na osnovu intervjua sa direktorima škola, stručnim saradnicima, vaspitačima (ako se obavezan PPP organizuje u školi), članovima školskog tima za inkluziju, pedagoškim asistentima, učiteljicama i nastavnicima predmetne nastave. U svakoj školi organizovane su fokus-grupe sa romskim i neromskim roditeljima. Analizirani su pedagoški profili, individualni obrazovni planovi kao i školski razvojni planovi. Razvijen je protokol za posmatranje časa koji je korišćen prilikom posmatranja časova kako u nižim, tako i višim razredima osnovne škole u odeljenjima u kojima ima romskih učenika. Sprovedene su posete opštinama gde se nalaze škole koje su ušle u uzorak. U opštinama su sprovedene fokus-grupe u kojima su učestvovali predstavnik lokalne samouprave, predstavnici škola i članovi školskog tima za inkluziju, predstavnik Centra za socijalni rad, predstavnici romskih nevladinih organizacija (ako postoje u konkretnoj opštini), pedagoški asistenti, romski koordinator, prosvetni savetnik iz nadležne školske uprave, predstavnik interresorne komisije i predstavnik predškolske ustanove.

Vodiči za intervjue i fokus-grupe razvijani su u skladu sa kreiranim analitičkim okvirom. Vodič za intervjue obuhvatio je sve one aspekte inkluzivnog obrazovanja koji prema nadležnostima i odgovornostima odgovaraju položaju sagovornika, pri čemu se vodilo računa da budu obuhvaćene i ostale teme o kojima sagovornik može pružiti relevantne informacije. Vodiči za fokus-grupe pravljeni

su tako da odgovaraju informisanosti i nadležnostima sagovornika, pri čemu je ostavljan slobodan prostor za prikupljanje nestrukturirane narativne građe.

Posmatrano je 112 časova u nižim i višim razredima osnovne škole. Na fokus-grupi u školama učestvovalo je ukupno 96 roditelja (romskih i neromskih). Intervjuisane su 82 osobe zaposlene u školi (direktori, nastavnici, stručni saradnici, pedagoški asistenti). Fokus-grupe na nivou opštine obuhvatile su 46 osoba (romski koordinatori, predstavnici predškolske ustanove, centra za socijalni rad i opštine, direktori, pedagoški asistenti). Intervjuisane su 23 osobe koje su učestvovala u fokus-grupama u opštini.

Organizacija istraživanja. Istraživanje je organizovano u dve faze. Prva faza se odnosila na prikupljanje podataka, a druga na evaluaciju prikupljenih podataka i njihovu obradu. U prvoj fazi učestvovali su istraživači na terenu, od kojih je svako bio zadužen za jednu školu iz uzorka, pri čemu je dobijao podršku od još jednog istraživača prilikom posmatranja časova. Za protokole sa posmatranja časova na taj način je bilo moguće izračunati intersubjektivnu saglasnost posmatrača. Istraživače na terenu činili su stručni saradnici u školama (psiholozi i pedagozi) i doktoranti pedagogije i psihologije sa Filozofskog fakulteta u Beogradu. Istraživači na terenu imali su zadatak da na osnovu poseta školi i izvršenih intervju a i fokus-grupa, za šta su prošli obuku koja je organizovana u okviru Centra za obrazovne politike, sačine izveštaj koji su predavali istraživačima koji učestvuju u pisanju završnog izveštaja, zajedno sa snimcima intervju a i fokus-grupa. Istraživači su na osnovu svog izveštaja imali cilj da popune tabelu (v. primer ove tabele u Prilogu 8.2) koja sintetizuje njihove glavne istraživačke nalaze, pri čemu su davali dodatne komentare i pojašnjenja istraživačima koji pišu završni izveštaj.

Prikupljanje kvantitativnih podataka. Uzorak romskih učenika. Na osnovu podataka koji su bili dostupni u školi, uzeti su podaci o romskim učenicima i o odeljenjima koja pohađaju od 2007. do 2011. godine. Podaci su uzeti za prvih pet razreda osnovne škole obuhvatajući sva odeljenja u jednom razredu. Pri tome, uzeti su i podaci za sve prethodne dostupne školske godine, počev od trenutka kada su se učenici upisali u školu kako bi moglo da se prati osipanje, trendovi u školskom postignuću i trenutak kada se eventualno uvodi IOP za određenog romskog učenika. Prikupljeni su podaci za 536 romskih učenika. Podaci o romskim učenicima uključili su i podatke o školskoj oceni iz srpskog jezika, iz matematike, o prosečnoj oceni na kraju godine, broju opravdanih i neopravdanih časova, zanimanju roditelja, eventualnom prestanku školovanja i razlozima za prestanak školovanja. Podaci o odeljenju obuhvatili su podatke o broju učenika, prosečnoj oceni na kraju godine i o ukupnom broju opravdanih i neopravdanih časova. Direktor škole ovlastio je jednu osobu koja radi u školi da prikupi podatke iz školskog dnevnika, pri čemu su verodostojnost prikupljenih podataka kontrolisali istraživači na terenu u skladu sa utvrđenim procedurama, vodeći računa o anonimnosti romskih učenika tako što su u svrhu identifikacije korišćeni njihovi inicijali i šifre.

3.1. Mere obrazovne politike usmerene na inkluziju u Srbiji

Do donošenja Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009. godine bilo je više partikularnih inicijativa koje su pratile i podržavale inkluzivne procese u domaćem sistemu obrazovanja i vaspitanja. Od kada je početkom 2005. godine Vlada Republike Srbije usvojila Akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma, tadašnje Ministarstvo prosvete počelo je sa sprovođenjem ovog akcionog plana, koji nalaže veće uključivanje Roma u obrazovni sistem i obezbeđivanje kontinuiteta i kvaliteta njihovog obrazovanja. Akcioni plan je sastavni deo Nacionalne strategije za unapređivanje položaja Roma, koju je usvojila Vlada Republike Srbije u aprilu 2009. godine.

Akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma u Srbiji nastao je kao odgovor na alarmantne podatke da je samo dva odsto romske dece uključeno u sistem predškolskog obrazovanja, manje od 40 odsto dece iz romskih naselja upisano je u osnovne škole, a čak 70–90 odsto njih ispisuje se iz škole pre završetka osnovnog obrazovanja. Ono što je najznačajnije za škole jeste da je akcionim planom predviđeno da su školske uprave partneri lokalnim samoupravama prilikom izrade lokalnih akcionih planova za unapređivanje obrazovanja Roma. Uprkos tome, neke od opština iz našeg uzorka nemaju lokalne akcione planove. Ove aktivnosti su mogle da budu deo razvojnog plana obrazovno-vaspitne ustanove u okviru određenih oblasti rada koje su izabrane kao prioritetne. Osim toga, sve škole su tada dobile mogućnost da prave predloge projekata čiji je cilj unapređivanje obrazovanja romske dece, poboljšanje infrastrukture i opremljenosti škola i da s tim projektima konkurišu za sredstva iz projekta DILS.

Ono što je takođe važno istaći jeste da je tokom predsedavanja „Dekadom Roma” Srbija inicirala i u saradnji s partnerima izradila listu preporuka za uključivanje sve dece u obrazovni sistem. Taj dokument su prihvatile i druge članice „Dekade”, a on daje i konkretne preporuke za najbolje akcije na međunarodnom, državnom, lokalnom i školskom nivou. Neke od preporuka iz ovog dokumenta jesu shvatanje i uviđanje značaja ranog obrazovanja, uviđanje obrazovanja kao pokretača socijalne inkluzije, kao i institucionalnog sprečavanja diskriminacije.

U delu koji sledi biće opisane mere obrazovne politike uvedene u naš obrazovni sistem Zakonom o osnovama obrazovanja i vaspitanja od 2009. Na osnovu ovog zakona formulisan je niz podzakonskih akata (pravilnika) koji podrobnije opisuju obaveze i odgovornosti različitih aktera u obrazovanju i načine sprovođenja inkluzivnog obrazovanja.

Pripremni predškolski program (PPP). Ova mera se bazira na nalazima o značaju ranog učenja za dalja obrazovna postignuća i trebalo bi da ima poseban pozitivan uticaj na romsku decu koja su uglavnom lišena ranih, kognitivno stimulativnih sadržaja. Na osnovu Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, član 97), roditelj ili staratelj čije dete nije obuhvaćeno vaspitno-obrazovnim radom u predškolskoj ustanovi, dužan je da upiše dete uzrasta od pet i po do šest i po godina u predškolsku ustanovu, odnosno osnovnu školu koja ostvaruje PPP, s tim što ima

pravo da izabere predškolsku ustanovu, odnosno osnovnu školu. PU čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave, odnosno osnovna škola koja ostvaruje predškolski program, a čiji je osnivač Republika Srbija, autonomna pokrajina ili jedinica lokalne samouprave, dužna je da upiše svako dete radi pohađanja pripremnog predškolskog programa, bez obzira na prebivalište roditelja. Pohađanje pripremnog predškolskog programa besplatno je. Jedinica lokalne samouprave vodi evidenciju i obaveštava predškolsku ustanovu, odnosno osnovnu školu koja ostvaruje pripremni predškolski program o deci koja su stasala za pohađanje pripremnog predškolskog programa. To bi značilo da bi se uspešno primenjivanje ove mere na inkluzivno obrazovanje Roma moglo opisati tako da *sva romska deca uzrasta od pet i po do šest i po godina pohađaju obavezni PPP*.

Upisne procedure i formiranje odeljenja (afirmativna akcija). Afirmativna akcija ima cilj da osnaži romske porodice u zadobijanju prava na obrazovanje i da na taj način obuhvati i onu decu koja nisu krenula na vreme u školu, čime se povećava obuhvat i dostupnost obrazovanju. Na osnovu Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/09, član 98), određeno je da se svako dete koje do početka školske godine ima najmanje šest i po, a najviše sedam i po godina upisuje u prvi razred osnovne škole. Usled specifičnih uslova života, deca iz osetljivih grupa (deca iz socijalno nestimulativnog okruženja: romska deca, siromašna deca, deca raseljenih i deca sa smetnjama u razvoju) mogu se upisati u školu i nakon propisanog upisnog perioda. Izuzetno, takva deca mogu se upisati i bez potvrde o prebivalištu roditelja i potrebne dokumentacije, uključujući i uverenje o pohađanju pripremnog predškolskog programa. Ako dete starije od sedam i po godina, zbog bolesti ili iz drugih razloga, nije upisano u prvi razred, ono može biti upisano u prvi ili drugi razred posle testa o prethodno stečenom znanju. Škola je dužna da upiše svako dete sa svoje teritorije. Ostvarivanje ove mere u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja Roma značilo bi da *sva romska deca koja do početka školske godine imaju najmanje šest i po, a najviše sedam i po godina budu upisana u prvi razred osnovne škole. Romska deca mogu da se upišu u školu bez dokaza o prebivalištu roditelja i potrebne dokumentacije. Ako dete starije od sedam i po godina zbog bolesti ili drugih razloga nije upisano u prvi razred, može da se upiše u prvi ili odgovarajući razred na osnovu prethodne provere znanja*.

Veličina razreda. Smanjena veličina razreda ima cilj da omogućiti da dete koje ima potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom može od strane nastavnika da dobije pomoć i podršku u većem obimu i dužem periodu. Prema *Stručnom uputstvu o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama*, broj učenika u odeljenju u koje su uključeni i učenici koji se obrazuju po individualno obrazovnom planu (IOP-u) smanjuje se za dva učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po prilagođenom programu (bez prilagođavanja standarda postignuća) i za tri učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po izmenjenom programu (sa prilagođenim standardima postignuća).

Profilisanje/prilagođavanje nastave/diferencijacija nastave. Individualizacija i diferencijacija nastave imaju cilj da nastavu prilagode detetu i njegovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima, a ne dete nastavi. To je od posebne važnosti kada se u obrazovanju susrećemo sa decom koja su po nečemu specifična: bilo po lišenosti i po tome što dolaze iz nestimulativnih sredina, bilo po tome što dolaze iz druge kulture ili imaju smetnje u razvoju ili invaliditet. Na osnovu *Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 76/10, članovi 2 i 3) vaspitač, nastavnik ili stručni saradnik, pored već datih podataka o detetu/učeniku, prikuplja podatke iz različitih izvora (od roditelja ili staratelja deteta/učenika, stručnjaka van obrazovne ustanove koji dobro poznaje dete/učenika, od vršnjaka i samog deteta/učenika, na način na koji je to moguće), pri čemu se koriste različite tehnike (sistematsko posmatranje aktivnosti deteta/učenika u različitim situacijama, testiranje, kao i intervjuisanje i popunjavanje upitnika od strane učenika i drugih koji poznaju dete/učenika). Medicinski nalazi su, po potrebi, sastavni deo dokumentacije. Na osnovu prikupljenih podataka i dokumentacije stručni saradnik koordinira izradu i u saradnji sa vaspitačem ili nastavnikom izrađuje PP deteta/učenika. PP sadrži opis obrazovne situacije deteta/učenika i osnov je za planiranje individualizovanog načina rada sa detetom/učenicom. Na osnovu pedagoškog profila deteta/učenika utvrđuju se područja u kojima postoji potreba za dodatnom podrškom u obrazovanju i vaspitanju i planira se otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka (individualizovan način rada) u obrazovno-vaspitnom tj. vaspitno-obrazovnom radu. Otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka (individualizovan način rada) prema detetu/učeniku sprovodi se u praksi tokom procesa obrazovanja i vaspitanja, prema potrebi, kao sastavni deo obrazovno-vaspitnog rada vaspitača ili nastavnika i može se ostvarivati i bez vođenja posebne dokumentacije.

Individualni obrazovni plan (IOP). Ova mera ima cilj da školski tim i stručni saradnici kreiraju adekvatnu i prilagođenu obrazovnu podršku deci kojoj je to potrebno. Adekvatno korišćenje ove mere kada su u pitanju romska deca može im omogućiti dodatnu podršku u obrazovanju koja im je potrebna. Na osnovu *Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 76/10), IOP je pisani dokument ustanove kojim se planira dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju deteta/učenika ako prethodno prilagođavanje i otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka nisu doveli do ostvarivanja opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja, tj. do zadovoljavanja obrazovnih potreba učenika sa izuzetnim sposobnostima. Predlog za utvrđivanje prava na IOP može da podnese stručni tim za inkluzivno obrazovanje na osnovu procene potreba za IOP-om, koju može da daje vaspitač, nastavnik, stručni saradnik ili roditelj deteta/učenika. Ustanova pisanim putem obaveštava roditelja ili staratelja da je podnet predlog za utvrđivanje prava na IOP. Pokretanje predloga za utvrđivanje prava na IOP sprovodi se po istom postupku za svako dete/učenika za koga

je procenjeno da mu je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, nezavisno od toga da li se IOP izrađuje za dete/učenika koji ima teškoće u učenju ili za učenika sa izuzetnim sposobnostima. Stručni tim za inkluzivno obrazovanje podnosi predlog za donošenje IOP-a ako dete/učenik ne postiže ishode obrazovanja, tj. opšte i posebne standarde postignuća zbog smetnji u razvoju i invaliditeta, ili ako bi učenik zbog svojih izuzetnih sposobnosti mogao da postigne ili već postiže rezultate koji su iznad nivoa opštih i posebnih standarda. Predlog sadrži navode i obrazložene razloge za podnošenje predloga za utvrđivanje prava na IOP, kao i dokaze o prethodno organizovanom individualizovanom načinu rada sa detetom/učenicom. Roditelj ili staratelj svojim potpisom potvrđuje da je u potpunosti upoznat sa podnetim predlogom za utvrđivanje prava na IOP, razlozima za njegovo podnošenje i da je saglasan da se pristupi njegovoj izradi. Izuzetno, ako roditelj ili staratelj ne da saglasnost za izradu IOP-a ni nakon preduzetih mera od strane stručnog saradnika, vaspitača deteta, tj. nastavnika, učenika ili stručnog tima za inkluzivno obrazovanje radi zaštite deteta/učenika, primenjuje se individualizovani način rada bez IOP-a.

Mogu da postoje tri vrste IOP-a: 1) po prilagođenom programu u kome se precizno planira cilj pružanja podrške koja se odnosi na prilagođavanje i obogaćivanje prostora i uslova u kojima se uči, prilagođavanje metoda rada, udžbenika i nastavnih sredstava tokom obrazovno-vaspitnog procesa; aktivnosti i njihov raspored kao i lica koja pružaju podršku; 2) po izmenjenom programu u kome se, osim sadržaja, precizno planira prilagođavanje opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja, prilagođavanje posebnih standarda postignuća učenika u odnosu na propisane i prilagođavanje sadržaja za jedan, više ili za sve predmete; 3) obogaćen i proširen program koji se primenjuje za učenike sa izuzetnim sposobnostima.

U kontekstu primene inkluzivnog obrazovanja na romske učenike, uspešno primenjivanje IOP-a značilo bi da *sva romska deca koja imaju pravo na individualni obrazovni plan budu ona deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i vaspitanju zbog teškoća u pristupanju, uključivanju, učestvovanju ili napredovanju u obrazovno-vaspitnom radu, naročito ako učenik ima teškoće u učenju (zbog specifičnih smetnji učenja ili problema u ponašanju i emocionalnom razvoju); ima smetnje u razvoju ili invaliditet (telesne, motoričke, čulne, intelektualne ili višestruke smetnje ili smetnje iz spektra autizma); potiče, tj. živi u socijalno nestimulativnoj sredini (socijalno, ekonomski, kulturno, jezički siromašnoj sredini ili dugotrajno boravi u zdravstvenoj ili socijalnoj ustanovi); iz drugih razloga ostvaruje pravo na podršku u obrazovanju – pri čemu IOP ne sme biti izvor niti sredstvo diskriminacije romskih učenika niti predstavljati neopravdano snižavanje kriterijuma postignuća za romske učenike.*

Besplatni udžbenici. Korišćenje besplatnih udžbenika veoma je značajna mera čiji je cilj da obezbedi sredstva za učenje onima koji, inače, nemaju dovoljno sredstava da to sami učine, a velikom broju romskih učenika ovakva

mera je veoma korisna i podržavajuća. Prema *Pravilniku o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 63/10, član 4) i *Pravilniku o programu obuke za pedagoškog asistenta* (članovi 3. i 4), škola je dužna da detetu obezbedi besplatne udžbenike i drugi nastavni pribor ako proceni da mu je tako nešto potrebno. Ovo bi značilo da bi sva romska deca trebalo da imaju obezbeđene odgovarajuće udžbenike i ostali neophodan školski pribor.

Pedagoški asistenti (PA). Pedagoški asistenti su uvedeni u obrazovni sistem kako bi pomogli romskoj deci u dostupnosti obrazovanja i u ostvarenju prava na socijalnu i zdravstvenu zaštitu, kako bi im pomogli u savladavanju jezika i smanjenju jezičke barijere, kako bi im pružili pomoć u formativnom periodu za sticanje prvih naučnih pojmova i kako bi im pomogli u uklapanju u obrazovni sistem i ojačali njihovo samopouzdanje. Prema *Pravilniku o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 63/10, član 4) i *Pravilniku o programu obuke za pedagoškog asistenta* (članovi 3. i 4), pedagoški asistenti koji govore romski jezik nastoje da *kontinuirano unapređuju rad sa decom i učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju*, i da pružaju pomoć vaspitaču, nastavniku i stručnom saradniku, naročito u pripremi i realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa, uključujući i ocenjivanje i uvažavajući iskustva i prethodna znanja dece i učenika. Oni učestvuju u organizaciji posebnih aktivnosti na nivou vaspitne grupe, odeljenja, predškolske ustanove, škole i opštine. Oni pomažu u procesu integracije dece i učenika, kojima je potrebna dodatna podrška, u vaspitnu grupu ili odeljenje; uključuju se u tim za podršku detetu i učeniku za koga se izrađuje individualni obrazovni plan.

Pedagoški asistenti takođe ostvaruju saradnju i rad sa roditeljima i porodicom u uspostavljanju veze između porodice i predškolske ustanove ili škole u cilju da deca i učenici redovno i uspešno pohađaju obrazovno-vaspitni proces; vrše redovno obaveštavanje roditelja ili staratelja o ponašanju i napretku deteta i učenika; učestvuju na sastancima u predškolskoj ustanovi i školi, posebno kada su uključene porodice dece i učenika kojima je potrebna dodatna podrška; obezbeđuju postepeno uključivanje roditelja u pripreme deteta za upis u predškolsku ustanovu i školu, uz poštovanje roditelja, tradicije i vrednosti na lokalnom nivou, iskustava i potreba porodica; informišu roditelje o ranom razvoju dece putem lakog usvajanja jezika, veština i specifičnih znanja.

Oni podstiču samopoštovanje i socijalizaciju u kulturu u kojoj se sprovodi formalno obrazovanje, pri čemu zapravo podstiču porodice da uključe decu u sistem obrazovanja. Oni takođe uspostavljaju saradnju i procedure sa jedinicom lokalne samouprave, stručnim ustanovama, školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, udruženjima, Nacionalnim savetom romske nacionalne manjine, romskim nevladinim organizacijama, nevladinim organizacijama vezanim za lica sa invaliditetom ili nevladinim organizacijama vezanim za siromaštvo, u korist dece koja dolaze iz osetljivih sredina; pružaju podršku pri upisu dece iz

osetljivih društvenih grupa, uzrasta od tri do šest godina, u predškolske ustanove putem zajedničkog delovanja predškolskih ustanova i romskih udruženja; vode evidencije o prisustvu, zdravlju, ponašanju i napretku dece i učenika sa dodatnim obrazovnim potrebama; izveštavaju ministarstva nadležna za poslove obrazovanja o radu u predškolskoj ustanovi, školi i lokalnoj samoupravi najmanje dva puta godišnje. Pedagoški asistent još se bavi pitanjima bezbednosti učenika, zaštite od konflikata među decom, pružanjem dodatne pomoći učitelju u radu u okviru produženog boravka kao i rešavanjem pitanja u oblasti zdravstvene i socijalne zaštite učenika romske populacije. Tipični zadaci PA jesu individualni rad sa učenicima koji rade po IOP-u (uglavnom 1 na 1 izvan i u okviru odeljenja), informisanje roditelja o obrazovanju i detetu, informisanje škole o stanju na terenu, kao i podsticanje roditelja da se interesuju za postignuća učenika.

Prema tome, potpuno sprovođenje ove mere znači da *sve škole u kojima se obrazuju romska deca koja imaju potrebu za dodatnom podrškom zapravo i imaju pedagoške asistente koji rade ono što im je osnovna funkcija.*

Zdravstveno/socijalno osiguranje. Zdravstveno i socijalno osiguranje veoma je važno kada su u pitanju osetljive grupe koje ne uspevaju da zadovolje osnovne egzistencijalne potrebe. Prema *Pravilniku o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 63/10, član 4), procena potreba dece vrši se radi sagledavanja potreba deteta i mogućnosti u porodici, u redovnom sistemu obrazovanja, u posebnoj predškolskoj grupi ili školi, u ustanovi socijalne ili zdravstvene zaštite. Pri tom se neposredna dodatna podrška koja zahteva dodatna finansijska sredstva, između ostalog, sastoji od: a) organizovanja obrazovne podrške u slučaju dužeg izostajanja iz škole zbog teških i hroničnih bolesti radi ostvarivanja kontinuiteta u obrazovanju, u vidu pojačane dopunske nastave, individualnog rada i angažovanja stručnjaka sa specijalizovanim znanjima, b) angažovanja psihologa ili osobe koja poznaje dete u ostvarivanju zdravstvene zaštite, c) prava na usluge zdravstvene zaštite, koje nisu obuhvaćene zdravstvenim osiguranjem i službe kućnog lečenja i nege, d) omogućavanja besplatnog učešća u kulturnim, sportskim i rekreativnim aktivnostima koje organizuje škola. Posredna dodatna podrška koja zahteva dodatna finansijska sredstva, između ostalog, obuhvata: a) obezbeđivanje podrške obrazovnoj, zdravstvenoj ili socijalnoj ustanovi radi prilagođavanja uslova i okruženja i nabavke sredstava za rad sa detetom kome je potrebna dodatna obrazovna podrška, b) obezbeđivanje produženog boravka u obrazovnoj ustanovi, odnosno dnevnog boravka u socijalnoj zaštiti, c) obezbeđivanje ishrane u školskim kuhinjama, odeće i obuće, besplatnih udžbenika i pribora za školu, literature za učenike i d) obezbeđivanje besplatne pravne pomoći preko nadležnih organa jedinice lokalne samouprave. Škola može pokrenuti postupak procene deteta i poslati ga na interresornu komisiju zarad procena potreba deteta koje zahtevaju dodatnu finansijsku podršku (član 5). Ostvarivanje ovih mera u kontekstu inkluzivnog obrazovanja romskih učenika značilo bi da *sva romska deca koja za to imaju potrebe ostvaruju pravo na odgovarajuću zdravstvenu i socijalnu zaštitu.*

Interna profesionalna podrška. Stručna pomoć u školi od strane psihološko-pedagoške službe može da bude od velikog značaja za uspešnu inkluziju romskih učenika. Senzibilisanje nastavnika na kulturne i socijalne specifičnosti, pružanje podrške u kreiranju individualnih obrazovnih planova, pružanje stručne podrške u diferencijaciji i individualizaciji nastave, kao i edukovanje nastavnika za rad sa decom iz depriviranih sredina neki su od ključnih načina podrške koje stručna služba u školi može da pruži nastavnicima i ostalim akterima. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, član 119) i *Pravilnika o programu svih oblika rada stručnih saradnika* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09 i 52/11), pedagog i psiholog škole učestvuju u izradi individualnog obrazovnog plana za učenike; formiranju odeljenja i raspoređivanju novopridošlih učenika; praćenju i vrednovanju primene mera individualizacije i individualnog obrazovnog plana; učestvuju u praćenju realizacije ostvarenosti opštih i posebnih standarda postignuća učenika; učestvuju u usklađivanju programskih zahteva sa individualnim karakteristikama učenika; prate uzroke školskog neuspeha učenika i predlažu rešenja za poboljšanje školskog uspeha i efekata ocenjivanja učenika. U radu sa nastavnicima, pedagozi i psiholozi pružaju pomoć pri usklađivanju programskih zahteva sa specifičnostima konteksta (individualnim karakteristikama dece, porodičnog okruženja, ustanove i šire sredine), pružaju pomoć nastavnicima u osmišljavanju rada sa decom/učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, osnažuju nastavnike za rad sa decom/učenicima iz osetljivih društvenih grupa razvijanjem fleksibilnog stava prema kulturnim razlikama i razvijanjem interkulturalne osetljivosti i predlaganjem postupaka koji doprinose njihovom razvoju. U radu sa decom, psiholozi i pedagozi promovišu i predlažu mere, učestvuju u aktivnostima u cilju smanjivanja nasilja, a povećanja tolerancije i konstruktivnog rešavanja konflikata; popularišu zdrave stilova života; učestvuju u izradi pedagoškog profila deteta/učenika za one kojima je potrebna dodatna podrška za izradu individualnog obrazovnog plana. U radu sa roditeljima, psiholozi i pedagozi pružaju podršku roditeljima ili starateljima u radu sa decom/učenicima sa teškoćama u učenju, problemima u ponašanju, problemima u razvoju, profesionalnoj orijentaciji; upoznaju roditelje ili staratelje sa važećim zakonima, konvencijama, protokolima o zaštiti dece/učenika od zanemarivanja i zlostavljanja i drugim dokumentima značajnim za pravilan razvoj dece/učenika u cilju predstavljanja koraka i načina postupanja ustanove.

Psiholozi i pedagozi sarađuju sa pedagoškim asistentima i pratiocima deteta/učenika na koordinaciji aktivnosti u pružanju podrške onima za koje se donosi individualni obrazovni plan. Psiholozi, za razliku od pedagoga, vrše ispitivanje opštih i posebnih sposobnosti, osobina ličnosti, kognitivnog stila, motivacije za školsko učenje, profesionalnih opredeljenja, vrednosnih orijentacija i stavova, grupne dinamike odeljenja i statusa pojedinca u grupi, psiholoških činilaca uspeha i napredovanja učenika i odeljenja primenom standardizovanih psiholoških mernih instrumenta i procedura, kao i drugih instrumenata procene radi dobijanja relevantnih podataka za realizaciju neposrednog rada sa učenicima i drugih

poslova u radu sa nastavnicima, roditeljima i institucijama. Psiholog bi trebalo da ispituje decu sa motoričkim i čulnim smetnjama uz primenu oblika ispitivanja na koji dete može optimalno da odgovori, kao i da prilagodi čin testiranja kulturno-rolskom i socioekonomskom zaleđu deteta. Prema tome, sprovođenje mere interne podrške prilikom adekvatnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja romskih učenika značilo bi da se *ispitivanje deteta upisanog u školu vrši na njegovom maternjem jeziku, primenom standardnih postupaka i instrumenata, preporučenih od nadležnog zavoda, tj. ovlašćene stručne organizacije. Ako ne postoji mogućnost da se ispitivanje deteta vrši na maternjem jeziku, škola angažuje prevodioca na predlog nacionalnog saveta nacionalne manjine.*

Obuke. Obuke čija je tema inkluzivno obrazovanje imaju cilj da nastavnicima pomognu u identifikaciji teškoća sa kojima se susreću učenici kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, član 129) i *Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 63/10, član 4) nastavnik, vaspitač ili stručni saradnik, sa licencom i bez licence, dužan je da se stalno usavršava radi uspešnijeg ostvarivanja i unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada i sticanja kompetencija potrebnih za rad, u skladu sa opštim principima i za postizanje ciljeva obrazovanja i standarda postignuća. Ministar određuje prioritete oblasti za period od tri godine, oblike stručnog usavršavanja, programe i način organizovanja stalnog stručnog usavršavanja. Prilikom procenjivanja potreba deteta koje uključuju finansijsku podršku, dodatna sredstva mogu da obuhvate i obavezno stručno usavršavanje vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika neposredno angažovanih u obrazovno-vaspitnom radu, u skladu sa inkluzivnim principima i obuku za korišćenje sredstava asistivne tehnologije, alternativnih načina komunikacije (npr. za znakovni jezik i slično), kao i za povećanje osetljivosti putem edukacije svih zaposlenih u obrazovnoj, zdravstvenoj ili socijalnoj ustanovi za načine zadovoljavanja potreba dece iz društveno osetljivih grupa. Adekvatno sprovođenje obrazovno-političkih mera koje se odnose na obuke stručnog osoblja u školi u kontekstu inkluzivnog obrazovanja romskih učenika značilo bi da *su svi nastavnici, vaspitači i stručni saradnici koji rade sa romskom decom dužni da se stalno usavršavaju radi uspešnijeg ostvarivanja i unapređivanja obrazovno-vaspitnog rada i sticanja kompetencija potrebnih za rad.*

Antidiskriminacione mere. Sprečavanje diskriminacije, osim što štiti osnovna ljudska prava, utiče i na to da se deca u školi osećaju prijatnije i bezbednije, što može imati pozitivan uticaj na njihova obrazovna postignuća. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, članovi 44. i 45), u ustanovi su zabranjene aktivnosti kojima se ugrožavaju, omalovažavaju, diskriminišu ili izdvajaju lica, tj. grupe lica, po osnovu rasne, nacionalne, etničke, jezičke, verske ili polne pripadnosti, fizičkih i psihičkih svojstava, smetnji u razvoju i invaliditeta, zdravstvenog stanja, uzrasta, socijalnog i kulturnog porekla, imovnog stanja,

političkog opredeljenja i podsticanje ili nesprečavanje takvih aktivnosti, kao i po drugim osnovima utvrđenim zakonom kojim se propisuje zabrana diskriminacije. Pod diskriminacijom lica ili grupe lica smatra se svako neposredno ili posredno, na otvoren ili prikriven način, isključivanje ili ograničavanje prava i sloboda, nejednako postupanje ili propuštanje činjenja, neopravdano pravljenje razlika povlađivanjem ili davanjem prvenstva. To bi značilo da bi trebalo da se *sva romska deca nalaze u sigurnom obrazovnom okruženju, zaštićena od diskriminacije, nasilja, zloupotrebe i zanemarivanja bilo koje vrste, pri čemu se ne smatraju diskriminacijom posebne mere uvedene radi postizanja pune ravnopravnosti, zaštite i napretka lica, ili grupe lica koja se nalaze u nejednakom položaju.*

Dodatni i dopunski časovi. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, član 136), nastavnik u okviru punog radnog vremena u toku radne nedelje izvodi nastavu 20 časova i četiri časa drugih oblika neposrednog obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima (dopunski, dodatni, individualizovani, pripremni rad i drugi oblici rada). U kontekstu inkluzivnog obrazovanja romskih učenika to bi značilo da *romski učenici pohađaju dopunske i dodatne časove kada je to potrebno.*

Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju (www.inkluzija.gov.rs). Ministarstvo prosvete formiralo je mrežu podrške nastavnicima i školama za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse. U Mrežu podrške uključeni su zaposleni u školama – iskusni praktičari, nastavnici, stručni saradnici, direktori, zaposleni u Ministarstvu prosvete uključujući i školske uprave, stručnjaci Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i predstavnici nevladinih organizacija. Za svaku školsku upravu imenovan je tim kome škola može da se obrati i dobije podršku putem elektronske pošte ili telefona. Na pitanja koja se odnose na inkluzivnu obrazovnu praksu u razredu, škole će se, po pravilu, obraćati praktičarima, dok će se za upravna pitanja obraćati prosvetnim savetnicima iz školskih uprava. Takođe, postoji mogućnost da članovi tima posete školu i pruže neposrednu podršku ukoliko škola za tim izrazi potrebu. Osim stručnjaka, u većem broju školskih uprava moguće je kontaktirati i određenu školu koja već ima iskustvo u primeni i razvijanju inkluzivnog obrazovanja i otvorena je da svoje iskustvo prenese drugima. Škola koja traži podršku može da poseti neku od ovih škola, o čemu obaveštava tim za podršku. Takođe, na nivou Ministarstva prosvete angažovan je Tim za podršku regionalnim timovima. Tim čine stručnjaci za pojedina pitanja inkluzivne obrazovne prakse: za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, obrazovanje romske dece, pitanja strategije nastavnika u radu sa odeljenjem, pripreme škola za rad sa decom sa različitim obrazovnim potrebama, kao i za pravna i finansijska pitanja. Mreža je definisana kao otvoren sistem za dalje uključivanje praktičara i stručnjaka, kao i škola koje razvijaju inkluzivnu praksu. Uspešno primenjivanje ove vrste podrške značilo bi da *sve škole kojima je potrebna dodatna podrška za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse dobijaju podršku i od ove mreže.*

Samoevaluacija i školski razvojni plan. Samoevaluacija škole i na osnovu nje kreiran školski razvojni plan imaju cilj da pomognu školu da identifikuje oblasti u kojima treba da dobije podršku ili koje treba da unapredi. Kako je inkluzivnost škole važna tema za procenu kvaliteta obrazovanja u njoj, postavlja se pitanje koliko je inkluzivnost škole zastupljena u izveštajima sa samoevaluacije i unutar školskog razvojnog planiranja i da li teme kao što je podrška učenicima iz depriviranih sredina imaju zastupljenost u ovim dokumentima. Škole koje ne identifikuju ove oblasti kao važne sa manjim će izgledima uspešno sprovoditi mere koje za cilj imaju unapređenje obrazovanja ovih učenika. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, član 48) i *Pravilnika o standardima kvaliteta rada ustanove* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09), ustanova se samostalno i u saradnji sa nadležnim organom jedinice lokalne samouprave stara o obezbeđivanju i unapređivanju uslova za razvoj obrazovanja i vaspitanja, kvaliteta programa obrazovanja i vaspitanja, svih oblika obrazovno-vaspitnog rada i uslova u kojima se on ostvaruje. Radi osiguranja kvaliteta rada, u ustanovi se vrednuju ostvarivanje ciljeva i standarda postignuća, programa obrazovanja i vaspitanja, razvojnog plana i zadovoljstva učenika i roditelja ili staratelja dece i učenika. Vrednovanje kvaliteta ostvaruje se kao samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje. Samovrednovanjem ustanova ocenjuje: kvalitet programa obrazovanja i vaspitanja i njegovo ostvarivanje; sve oblike i način ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada; stručno usavršavanje i profesionalni razvoj; uslove u kojima se ostvaruje obrazovanje i vaspitanje; zadovoljstvo učenika i roditelja ili staratelja dece/učenika. Samovrednovanje se obavlja svake godine po pojedinim oblastima, a svake četvrte ili pete godine – u celini. Izveštaj o samovrednovanju kvaliteta rada ustanove podnosi direktor vaspitno-obrazovnom, nastavničkom, odnosno pedagoškom veću, savetu roditelja i organu upravljanja. Spoljašnje vrednovanje rada ustanove obavlja se stručno-pedagoškim nadzorom Ministarstva i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Razvojni plan ustanove predstavlja njen strateški plan razvoja koji sadrži prioritete u ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada, plan i nosioce aktivnosti, kriterijume i merila za vrednovanje planiranih aktivnosti i druga pitanja značajna za razvoj ustanove. Razvojni plan ustanove donosi se na osnovu izveštaja o samovrednovanju i izveštaja o ostvarenosti standarda postignuća i drugih indikatora kvaliteta njenog rada. Razvojni plan donosi organ upravljanja, na predlog stručnog aktiva za razvojno planiranje, za period od tri do pet godina. U postupku osiguranja kvaliteta rada ustanove vrednuje se i ostvarivanje njenog razvojnog plana. Takođe, školski program i godišnji plan rada škole usmereni su na zadovoljenje različitih potreba učenika. Prema standardima kvaliteta rada ustanove, nastavnici bi trebalo da prilagođavaju godišnji plan rada škole specifičnostima odeljenja. U godišnjem planu rada škole predviđen je plan izrade IOP-a na osnovu analize napredovanja učenika u učenju. U godišnjem planu rada škole navedene su odgovornosti, dinamika i način realizacije programa

zaštite učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja. Školski program bi trebalo da sadrži posebne programe za dvojezičnu populaciju učenika.

Eksterna evaluacija. Škole koje znaju da se određene teme procenjuju na eksternoj evaluaciji u većoj meri brinu o njima u svojoj samoevaluaciji i školskoj praksi. Zastupljenost inkluzivnosti i mera podrške koje škola preduzima po pitanju podrške učenicima iz depriviranih sredina u eksternoj evaluaciji može u velikoj meri skrenuti pažnju u školi na ove teme. Na osnovu *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* („Službeni glasnik Republike Srbije”, br. 72/09, članovi 26. 48. i 147–150), spoljašnje vrednovanje rada ustanove obavlja se stručno-pedagoškim nadzorom Ministarstva i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Ministarstvo u okviru školske uprave obavlja stručno-pedagoški nadzor u ustanovama; daje podršku razvojnom planiranju, razvoju predškolskog, školskog i vaspitnog programa i osiguranju kvaliteta obrazovanja i vaspitanja; učestvuje u pripremama plana razvoja obrazovanja i vaspitanja za područje za koje je obrazovana školska uprava i prati njegovo ostvarivanje; vrši kontrolu namenskog korišćenja finansijskih sredstava ustanova. *Inspekcijским nadzorom* ispituje se sprovođenje zakona i propisa koji se odnose na obrazovanje, a neposrednim uvidom u rad ustanove i zavisno od rezultata nadzora, izriču se mere i kontroliše njihovo izvršenje. Poslove inspekcijskog nadzora vrši prosvetni inspektor. *Prosvetni inspektor* vrši kontrolu postupanja ustanove u pogledu sprovođenja zakona, drugih propisa u oblasti obrazovanja i vaspitanja i opštih akata; ostvarivanja zaštite prava deteta i učenika, njihovih roditelja ili staratelja i zaposlenih; obezbeđivanja zaštite deteta i učenika i zaposlenih od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja, zanemarivanja i stranačkog organizovanja i delovanja u ustanovi. Prosvetni inspektor ima pravo da rešenjem naređuje izvršavanje propisane mere koja je naložena zapisnikom, a nije izvršena ili da rešenjem zabranjuje sprovođenje radnji u ustanovi koje su suprotne ovom i posebnom zakonu. Redovan nadzor ustanove obavlja se najmanje jedanput godišnje. Poslove *stručno-pedagoškog nadzora* vrši prosvetni savetnik. Prosvetni savetnik vrednuje kvalitet rada ustanove na osnovu utvrđenih standarda, ostvarivanje razvojnog plana i programa obrazovanja i vaspitanja; pruža pomoć i podršku samovrednovanju ustanove; prati poštovanje opštih principa i ostvarivanje ciljeva obrazovanja i vaspitanja; savetuje i pruža stručnu pomoć nastavniku, vaspitaču, stručnom saradniku i direktoru radi poboljšanja kvaliteta njihovog rada i rada ustanove i ostvarivanja standarda postignuća; savetuje i pruža stručnu pomoć ustanovi u obezbeđivanju zaštite dece, učenika i zaposlenih od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u ustanovi; prisustvuje izvođenju nastave, ispita i drugih oblika obrazovno-vaspitnog rada; procenjuje ispunjenost uslova za sticanje zvanja; prati i procenjuje kvalitet rada savetnika – spoljnog saradnika; predlaže ustanovi, ministru i nadležnim organima preduzimanje neophodnih mera za otklanjanje nepravilnosti i nedostataka u obavljanju obrazovno-vaspitnog rada, kao i za njihovo unapređivanje.

DILS i opštinske mere podrške. U okviru projekta DILS/REF (www.dils.gov.rs) koji se odnosio na inkluzivno obrazovanje Roma, škole su pomagane finansijski, obezbeđivana su infrastrukturna poboljšanja i didaktička sredstva, ulagano je u bezbednost dece, uz obezbeđivanje besplatnih obroka za ugroženu decu, školskog pribora, besplatnog prevoza kao i produženog boravka. Iznos budžeta za svaku opštinu uključenu u projekat DILS/REF – „Obrazovna inkluzija Roma”, kao i iznosi za svaku pojedinačnu školu i svakog pojedinačnog partnera na projektu DILS/REF, definisani su od strane partnera uključenog u projekat i Opštinskog tima u celini. Opštinske mere podrške uključuju lokalne akcione planove koji se odnose na unapređenje položaja romske populacije u opštini i obuhvataju mere obrazovne podrške, kao i lokalne strategije koje se tiču dugoročnijeg planiranja pružanja pomoći procesu inkluzije Roma. Romske zdravstvene medijatorke u okviru programa DILS Ministarstva zdravlja imaju zadatak da povežu romsku populaciju sa zdravstvenim sistemom. Opštinske mere koje se odnose na inkluziju Roma mogu uključivati i aktivnosti Kancelarije za inkluziju Roma (ako opština ima formiranu takvu kancelariju) kao i aktivnosti zastupnika manjina (takođe ako opština ima formiranu takvu poziciju). Projekat DILS/REF uveo je opštinske timove i mentore za opštinske timove. Opštinski tim se sastoji od predstavnika lokalne samouprave, predškolske ustanove, najmanje dve osnovne škole i jedne nevladine romske organizacije. Uloga mentora je da obezbedi stručnu i svaku drugu vrstu podrške Opštinskom timu. Osnovna ideja osnivanja Opštinskog tima jeste da on nastavi da radi na rešavanju pitanja obrazovne inkluzije romske dece i nakon okončanja projekta DILS/REF.

4. ISTRAŽIVAČKI NALAZI

4.1. Indikatori inkluzivnosti u obrazovanju romskih učenika na celokupnom uzorku (školski uspeh, apsentizam, osipanje, dodatna obrazovna podrška)

Na uzorku osam škola iz četiri opštine, od kojih je šest škola bilo uključeno u program DILS, prikupljeni su podaci za ukupno 536 romskih učenika prvog, drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda. Broj romskih učenika najveći je u prvom razredu zato što su uzimani podaci iz prethodnih školskih godina za decu od prvog do petog razreda, pa su podaci za prvi razred uzimani za ona odeljenja koja su u trenutku obrade podataka drugi, treći, četvrti i peti razred. Iz istog razloga ima najmanje romskih učenika u petom razredu pošto se podaci za učenike petog razreda odnose samo na one koji trenutno pohađaju peti razred.

Apsentizam romskih učenika. Podaci o apsentizmu obuhvataju opravdane i neopravdane izostanke romskih učenika koji su uzimani iz školskih dnevnika na kraju prvog, drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda. Ovi podaci su upoređivani sa prosečnim brojem opravdanih izostanaka po jednom neromskom učeniku kako bi se došlo do razlike u broju izostanaka i uvida u to da li i u kojoj meri romski učenici više izostaju od neromskih učenika. U Tabeli 2. može da se vidi prosečan broj opravdanih časova po romskom i neromskom učeniku, kao i razlika u broju opravdanih časova od prvog do petog razreda za svaki razred ponaosob.

Tabela 2. Razlike u broju opravdanih časova između romskih i neromskih učenika po razredima

Opravdani časovi	Romski učenici		Neromski učenici	Razlika u broju opravdanih izostanaka između romskih i neromskih učenika
	M (prosek)	N (broj učenika)		
Broj opravdanih časova u prvom razredu	109,46	489	59,21	50,13
Broj opravdanih časova u drugom razredu	106,1	379	62,45	44,47
Broj opravdanih časova u trećem razredu	98,48	271	55,46	44,26
Broj opravdanih časova u četvrtom razredu	94,82	177	60,80	34,45
Broj opravdanih časova u petom razredu	99,46	71	55,08	42,70

Na osnovu podataka možemo zaključiti da romski učenici imaju mnogo viši stepen izostanaka od neromskih učenika. U proseku, romski učenik godišnje, kada uzmemo u obzir sve razrede od prvog do petog, načini 43,2 opravdana časa više od neromskog učenika. Imajući u vidu uslove u kojima žive romski učenici, kao i izveštaje stručnih saradnika škola da romske porodice često periodično napuštaju zemlju zarad sezonskih ili drugih poslova u inostranstvu, ovo nije toliko zabrinjavajući podatak (manje od dve nedelje odsustvovanja iz škole). Međutim, kada pogledamo raspon opravdanih časova, slika je drugačija i ukazuje nam na to da se romski učenici međusobno veoma razlikuju po stepenu apsentizma. Neki učenici u prvom razredu nemaju uopšte opravdanih izostanaka dok neki romski učenici imaju i do 478³ opravdanih izostanaka, što ukazuje na izostajanje za koje se može reći da je na sistemskom nivou – neke romske porodice svojim načinom života kao i nepovoljnim uslovima u kojima žive ne mogu da u ranim uzrastima obezbede nesmetano i redovno obrazovanje svoje dece, kao što je to slučaj u neromskim porodicama, niti im škola ni obrazovni sistem sa postojećim merama mogu pomoći da radikalno promene svoje životne obrasce i redovnije pohađaju školu. Ovo se odnosi na pojedine romske učenike. Za pojedine romske učenike ovaj veliki broj izostanaka konstantan je tokom školovanja, u čemu se može tražiti i jedan od uzroka njihovih nižih postignuća.

Ono što predstavlja ohrabrujući podatak jeste da približno oko 35% Roma ima opravdane izostanke do granice proseka po učeniku za jedan razred (do 60 opravdanih izostanaka). To znači da otprilike trećina romskih učenika, kada se uzmu u obzir sve škole iz uzorka, zapravo ne pati od apsentizma, tj. da ima manje izostanaka nego što to u proseku ima učenik koji nije romske nacionalnosti.

U Tabeli 3. možemo videti prosečan broj neopravdanih časova po jednom romskom i po jednom neromskom učeniku za jednu školsku godinu po razredima od prvog do petog. Vidimo da je u mlađim razredima gotovo retka praksa da se učenicima daju neopravdani izostanci. Uprkos tome, romski učenici dobijaju neopravdane izostanke, što se može protumačiti kao praksa nastavnika da beleže nedolaske učenika i da ih na takav način podstaknu na neodsustvovanje. Ono što predstavlja veoma zabrinjavajući podatak jeste veoma veliki skok u neopravdanim izostancima romskih učenika u petom razredu.

3 Raspon se kreće od 453 u četvrtom do 478 časova u prvom razredu. Raspon u ovom slučaju predstavlja razliku u broju časova između romskog učenika sa najmanjim brojem izostanaka i romskog učenika sa najvećim brojem opravdanih izostanaka.

Tabela 3. Razlike u broju neopravdanih časova između romskih i neromskih učenika

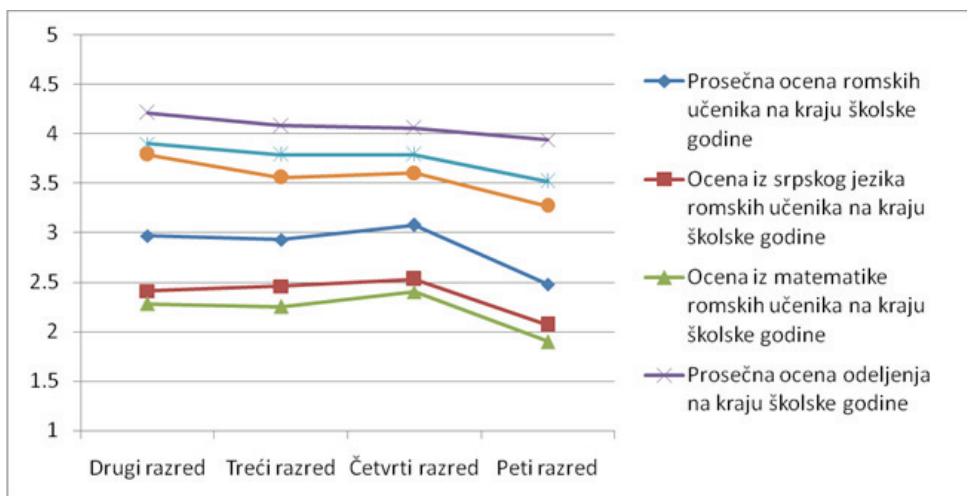
Neopravdani časovi	Romski učenici		Neromski učenici	Razlika u broju neopravdanih izostanaka između romskih i neromskih učenika
	M (prosek)	N (broj učenika)		
Broj neopravdanih časova u prvom razredu	7,6	488	0,6	7
Broj neopravdanih časova u drugom razredu	9,06	376	0,36	8,7
Broj neopravdanih časova u trećem razredu	10,25	273	0,47	9,78
Broj neopravdanih časova u četvrtom razredu	4,23	171	0,15	4,08
Broj neopravdanih časova u petom razredu	69,58	65	3,13	66,45

Ovaj skok u broju neopravdanih izostanaka može da ukazuje na nekoliko stvari. Prelazak na razrednu nastavu za romske učenike može biti stresan i oni tada mogu povećati izostanke, a, sa druge strane, ovaj podatak može da govori o promeni prakse beleženja izostanaka, tj. da se časovi u predmetnoj nastavi teže pravdaju ili da ne postoji toliko dobra saradnja između nastavnika i romskih roditelja. Broj od gotovo sedamdeset neopravdanih izostanaka u petom razredu po jednom romskom učeniku jeste alarmantan i može ukazivati na to da se negativni uticaji po obrazovanje romskih učenika pojačavaju u ovoj fazi obrazovanja. Takođe, moguće je da sa usložnjavanjem gradiva koje je često teško i obimno za svu decu, romska deca zapravo povećavaju svoj jaz u postignućima u odnosu na vršnjake, što čini da se osećaju na neki način suvišno, a to može da dovede do povišenog apsentizma. Rasponi neopravdanih časova takođe su veliki i idu do 680 časova godišnje, što znači da u jednom razredu postoje romski učenici koji nemaju nijedan izostanak i oni koji imaju 680 neopravdanih izostanaka godišnje. Činjenica koja ohrabruje jeste to da do 75% romskih učenika gotovo i nema neopravdane izostanke, što znači da visok apsentizam zapravo može predstavljati uvod u prekid školovanja kod pojedinih romskih učenika, čime se povećava stopa osipanja romskih učenika koji ne završavaju osnovnu školu, pri čemu je tranzicija na predmetnu nastavu kritičan period za započinjanje ovog procesa. U stvari, među romskom populacijom iz uzorka ovog istraživanja postoji četvrtina romskih učenika koja predstavlja veoma osetljivu grupaciju i potencijalne kandidate za prekidanje redovnog školovanja.

Korelacije apsentizma i školskog uspeha kod romskih učenika. Korelacije između apsentizma i školskog uspeha koje su rađene na faktorizovanim skorovima opravdanih i neopravdanih izostanaka i faktorizovanim podacima o školskim ocenama na kraju godine i ocenama iz srpskog jezika i matematike pokazuju da apsentizam predstavlja važan preduslov školskog neuspeha kod romskih učenika. Postoji korelacija između prve glavne komponente školskih ocena (prosečna

ocena na polugodištu, prosečna ocena na kraju godine, ocena iz srpskog jezika i ocena iz matematike) koja objašnjava 70% varijanse školskog uspeha i druge glavne komponente neopravdanih izostanaka koja objašnjava 30% varijanse neopravdanih časova – koja je zasićenija neopravdanim izostancima iz starijih razreda osnovne škole ($r = -0,335$; $p = 0,012$). Neopravdani izostanci ne igraju toliko veliku ulogu u postizanju školskog uspeha u mlađim razredima, ali oni počinju da pokazuju veći uticaj na školski uspeh kod onih romskih učenika koji povećavaju broj neopravdanih izostanaka u starijim razredima. Opravdani izostanci takođe negativno utiču na školski uspeh ($r = -0,306$; $p = 0,03$). Učenici koji imaju veći broj opravdanih izostanaka imaju i veći broj neopravdanih u starijim razredima ($r = 0,51$; $p = 0,00$), što može da ukazuje na to da učenici koji u mlađim razredima više odsustvuju, u starijim razredima za ista odsustvovanja dobijaju neopravdane izostanke zbog različitih školskih praksi pravljenja časova u mlađim i starijim razredima osnovne škole.

Školski uspeh. Podaci iz školskih dnevnika govore da romski učenici postižu niži školski uspeh u odnosu na prosečan školski uspeh odeljenja koje pohađaju. Na Grafikonu 1. možemo videti trend koji nam govori da postoji snižavanje ionako nižih školskih postignuća romskih učenika u petom razredu. Na grafikonu se ne vide podaci za prvi razred zbog opisnog ocenjivanja. Plava linija na grafikonu koja pokazuje trend prosečne ocene romskih učenika od drugog do petog razreda ukazuje na to da do naglog pada školskog postignuća kod romskih učenika dolazi u petom razredu. Trend smanjivanja ocena postoji na nivou celog odeljenja, ali se on dešava postepeno i smanjivanje u prosečnoj oceni nije toliko drastično kao što je kod romskih učenika u petom razredu. Romski učenici do petog razreda imaju prosečnu ocenu za jednu nižu od prosečne ocene odeljenja da bi u petom razredu ta razlika dostigla gotovo 1,5 ocene zaostatka.



Grafikon 1. Školsko postignuće romskih učenika

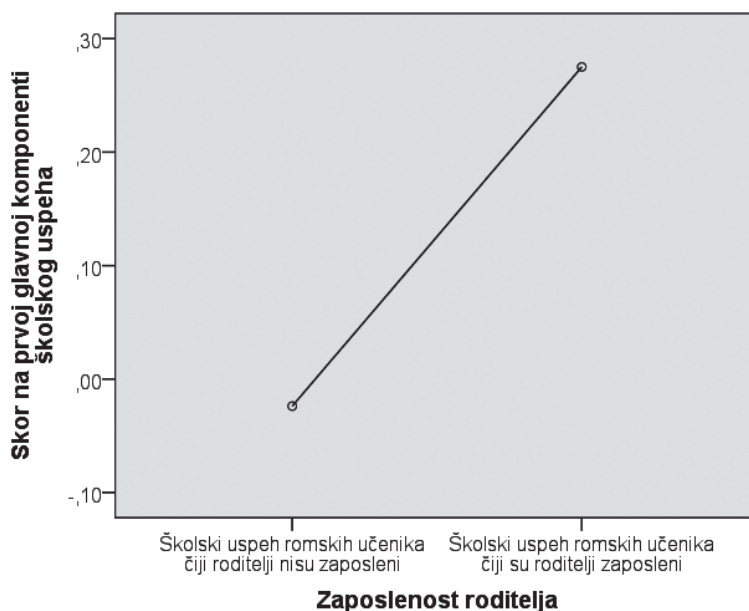
Kada se poredе postignućа romskih učenika iz srpskog jezika i matematike sa prosečnim ocenama na nivou odeljenja iz ovih predmeta, zaostatak romskih učenika iznosi oko jedne i po ocene i za srpski jezik i za matematiku (u drugom razredu zaostatak romskih učenika u oceni iz srpskog jezika iznosi 1,49 a u petom razredu 1,45; iz matematike, zaostatak u drugom razredu iznosi 1,51 a u petom 1,37). S obzirom na to da je zaostatak romskih učenika konstantan tokom školovanja iz razreda u razred iz srpskog jezika i matematike, nešto naglije snižavanje školskog uspeha u petom razredu verovatno je posledica težine gradiva iz novih predmeta koji se dobijaju sa predmetnom nastavom. Ono što zabrinjava jesu veoma niska postignućа romskih učenika iz matematike na kraju petog razreda ($M=1,9$; $\sigma=0,61$). Prosečna ocena koja je manja od dovoljnog uspeha jeste nešto što zabrinjava. Na ovom uzorku, 15 romskih učenika na kraju petog razreda ima nedovoljnu ocenu iz matematike, dok samo šest romskih učenika ima ocenu veću od dovoljne (tri i više). Ono što ohrabruje jeste činjenica da određen broj romskih učenika ima visoke školske ocene – 10% romskih učenika u četvrtom razredu ima vrlo dobru ili odličnu ocenu iz matematike a 15% njih vrlo dobar ili odličan uspeh iz srpskog jezika. Ovi procenti gotovo su identični i u drugom i u trećem razredu. Kada pogledamo školski uspeh na kraju godine, takođe ohrabruje činjenica da 25% romskih učenika na kraju drugog razreda ostvaruju vrlo dobar ili odličan uspeh (od tih 25% odličnih, romskih učenika je 5%), u trećem vrlo dobar ili odličan uspeh ostvaruje 22% romskih učenika (od čega je 5% odličnih), u četvrtom vrlo dobrih ili odličnih romskih učenika je 20% (od kojih je 6% odličnih). U petom razredu dolazi do naglog pada vrlo dobrih i odličnih romskih učenika – u petom razredu njih je samo 10% (od kojih 2% odličnih), pri čemu u petom razredu raste broj nedovoljnih romskih učenika (sa 2% do 3% na 20%).

Veoma velika razlika u školskom uspehu u petom razredu može se povezati i sa podacima koji ukazuju na povećan stepen apsentizma u ovoj fazi školovanja. To je kritična faza obrazovanja za romske učenike. Nizak školski uspeh koji dovodi do povećanog broja neopravdanih časova uz smanjenu podršku sredine (romski roditelji na fokus-grupama izveštavaju da gradivo u višim razredima postaje toliko složeno da oni ne mogu da objašnjavaju i pomažu svojoj deci), kao i smanjenu senzibilnost predmetnih nastavnika koji imaju manje vremena za uspostavljanje kontakta sa decom u predmetnoj nastavi, mogu biti faktori koji dovode do povećanog rizika za prekidanje školovanja kod romskih učenika.

Zanimanje roditelja i školski uspeh romskih učenika. Romski učenici čiji roditelji imaju formalno zaposlenje postižu bolje rezultate u školi ($F_{431,1}=12,65$; $p=0,000$) kada se kao mera školskog uspeha uzme prva glavna komponenta u vezi sa svim podacima o školskim ocenama koja objašnjava 50% varijanse svih varijabli vezanih za uspeh, a veličina efekta je snažna ($d=0,44$).⁴ Činjenica da

4 Za veličinu efekta (*effect size*) koja predstavlja standardizovanu razliku između dve aritmetičke sredine danas se preporučuje Koenova formula:
$$d = \frac{M_e - M_k}{\sqrt{\frac{(n_e - 1)\sigma_e^2 + [(n_k - 1)\sigma_k^2]}{n_e + n_k - 2}}}$$

se romska deca nezaposlenih roditelja veoma razlikuju po svojim školskim postignućima – gotovo pola standardne devijacije – u odnosu na romsku decu čiji roditelji rade predstavlja podatak koji bi pažnju škole trebalo više da usmeri ka identifikaciji one dece koja imaju lošije uslove za postizanje školskog uspeha.



Grafikon 2. Uspeh romskih učenika u zavisnosti od zaposlenja roditelja⁵

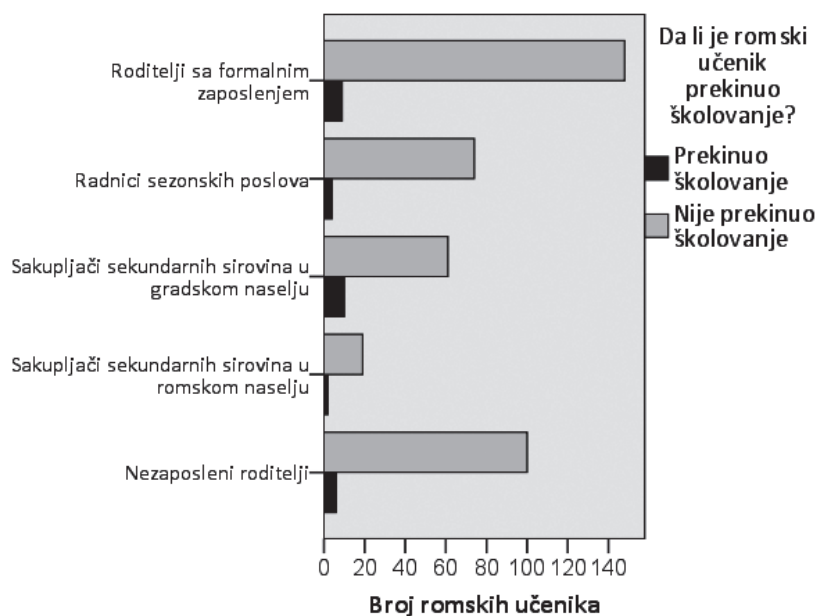
Osipanje. Na uzorku od 536 romskih učenika iz osam škola sa četiri opštine, njih 48 prekida školovanje. Ovaj podatak da 8,9% romskih učenika prekida školovanje zapravo ukazuje na to da škola i društvo već u nižim razredima osnovne škole i na prelazu u peti razred ne uspevaju da zadrže u sistemu nezanemarljiv broj romskih učenika koji gube mogućnost da izađu iz pozicije marginalizovanosti i siromaštva. Posmatrajući zaposlenje romskih roditelja u

gde imenilac predstavlja srednju standardnu devijaciju za obe grupe (v. Fajgelj, 2010:320). Veličina efekta u ovom slučaju predstavlja ništa drugo nego standardizovanu razliku između aritmetičkih sredina. Koenovo „d“ može se posmatrati u jedinicama zajedničke standardne devijacije oba uzorka. Autori preporučuju niz procedura za transformaciju „t“ statistika u „d“ (v. Rosenthal, Rosnow & Rubin, 2000) kao i norme za procenu veličine efekta, gde se oni u iznosu od 0,8, ako su u pitanju aritmetičke sredine, smatraju veoma velikim (Cohen, 1992).

- 5 U kategoriju roditelja koji imaju formalno zaposlenje svrstani su oni roditelji za koje u dnevniku postoje podaci o tome da su formalno zaposleni ili da imaju završenu srednju stručnu spremu, dok su u kategoriju koja govori o roditeljima koji nemaju formalno zaposlenje svrstani, pored nezaposlenih, i oni roditelji koji se bave sakupljanjem sekundarnih sirovina i sezonskim poslovima.

kontekstu osipanja, podaci ukazuju na to da se podjednako osipaju deca romskih roditelja koji imaju zaposlenje i onih koji to nemaju ($\chi^2 = 0,754$; $p = 0,385$). Kada se kao kategorije zaposlenja uzmu i neformalna zaposlenja (sezonski poslovi, sakupljanje sekundarnih sirovina Roma koji žive u romskom naselju i onih koji žive u svojim kućama i rad na sezonskim poslovima; v. Grafikon 3), uočljiva je blaga tendencija da se manje osipanja dešava u romskim porodicama kod kojih bar jedan član ima formalno zaposlenje ($\chi^2_5 = 14,31$; $p = 0,014$; Kramerovo $V = 0,163$; $p = 0,014$). Međutim, prilikom interpretacije ovih podataka treba biti oprezan jer stručni saradnici škole izveštavaju o tome da se većina podataka o romskim roditeljima zasnivala na izveštajima roditelja, koji su bili subjektivni, ili na procenama stručnih saradnika koji su prema mestu stanovanja romskih porodica njih kategorisali prema tipičnoj profilaciji zanimanja u određenom naselju prilikom upisa deteta u školu. Takvi rezultati mogu ukazivati na činjenicu da je mali broj Roma u potpunosti integrisan u društvo u vidu redovnog zaposlenja, a kako oni takođe žive u uslovima siromaštva, izvestan stepen osipanja postoji i u ovim porodicama. Sa druge strane, činjenica da se i kod romskih porodica sa nezaposlenim roditeljima događa da u velikom procentu ne dolazi do osipanja, to predstavlja mogućnost da deca koja završe osnovnoškolsko obrazovanje povećaju svoju šasnu u pronalaženju formalnog zaposlenja.

Ako želimo da dopremo do razloga prekidanja školovanja kod romskih učenika, dolazimo do podatka da za 70% romskih učenika škola ne poseduje podatke niti zna razloge zašto je došlo do osipanja. U 23% slučajeva u pitanju je selidba koja se najčešće odnosi na odlazak na rad u inostranstvo, a u 7% slučajeva razlog osipanja je učestalo ponavljanje razreda, što se odnosi na vreme pre donošenja mera za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Podaci programa DILS govore o tome da je učestalo ponavljanje razreda (u ovim slučajevima više od tri puta) razlog za prekidanje osnovnoškolskog obrazovanja i nastavljanje obrazovanja u večernjim školama ovih romskih učenika. U nekim slučajevima kao razlozi osipanja navode se problemi u ponašanju i nemogućnost da pojedini romski učenici nastave redovno školovanje, kao i rana udaja romskih devojčica (ovi podaci pre predstavljaju pojedinačne slučajeve nego što, na osnovu raspoloživih podataka, možemo reći da je u pitanju delovanje sistematskih faktora). Veliki procenat romskih učenika za koje se ne zna razlog zašto prekidaju školovanje može ukazivati na to da zapravo jasan i vidljiv razlog i ne postoji, već je u pitanju niz činilaca koji pokazuju da postoji tendencija u sistemu obrazovanja i školskim praksama da nisu u stanju da na najefikasniji način utiču na jedan deo romske populacije da nastavi sa svojim obrazovanjem. Romski učenici čiji roditelji imaju formalno zaposlenje postižu veća školska postignuća ($F_{431,1} = 11,6$; $p = 0,001$) iako ta razlika nije velika (kao mera školskog uspeha uzeti su faktorski skorovi sa prve glavne komponente školskog uspeha koja objašnjava 50% varijanse) zbog generalne tendencije niskog ocenjivanja romskih učenika. Standardne devijacije školskog uspeha mnogo su veće u kategoriji roditelja koji imaju formalno zaposlenje, što znači da postoji veliki broj dece u ovoj kategoriji koja imaju niska kao i viša postignuća.



Grafikon 3. Osipanje romskih učenika iz redovnog školovanja u odnosu na zanimanje njihovih roditelja

Individualni obrazovni plan. Od 477 romskih učenika koji su išli ili idu u drugi razred, u tom periodu IOP je po prilagođenom programu (IOP 1) imalo petoro romskih učenika (1%), IOP po izmenjenom programu (IOP 2) troje romskih učenika (0,6%), a individualizacija se primenjivala na njih šestoro (1,1%).

Od 349 romskih učenika koji su pohađali ili pohađaju treći razred, u tom periodu IOP 1 imalo je petoro učenika (0,9%), IOP 2 troje učenika (0,6%), a individualizacija se primenjivala na njih šestoro (1,1%).

Od 245 romskih učenika četvrtog razreda, njih osmoro ima IOP 1 (1,5%), dvoje IOP 2 (2%), a individualizacija nastave nije zabeležena ni kod jednog učenika.

Od 82 romska učenika petog razreda, dvoje ima IOP 1 (2,4%), jedan ima IOP 2 (1,2%), a ne beleži se individualizacija nastave za njih.

Na osnovu ovih podataka može se zaključiti nekoliko stvari. S jedne strane, proporcija IOP-a u romskoj populaciji na nivou je od oko 1% do 2%, što približno odgovara proporciji dece u celokupnoj populaciji koja mogu imati potencijalne potrebe za individualnim obrazovnim planom i prilagođavanjima u nastavnom procesu. To nam govori da ne postoji neka vrsta diskriminacije romskih učenika nekritičkim pripisivanjem individualnih obrazovnih planova.

Sa druge strane, ova deca dolaze iz depriviranih sredina i nije realno očekivati da ona bez smetnji i teškoća prate nastavu jer nemaju jednako povoljne uslove za sticanje obrazovnih postignuća. Stoga bi se očekivalo da postoji veći broj zabeleženih slučajeva individualizacije nastave za ove učenike (iako kvali-

tativna analiza ukazuje na to da se u velikoj meri ova individualizacija, pa i IOP 1 sprovode neformalno u mlađim razredima osnovne škole). Porast IOP-a 1 u četvrtom razredu ukazuje na činjenicu da su oni učenici za koje se vršila individualizacija nastave zapravo prešli na IOP 1 u slučajevima kada individualizacija nije dovela do povećanja učenikovog postignuća.

Kvalitativna analiza pokazuje da učiteljice prvo pokušavaju sa individualizacijom nastave pa ako to ne dovede do rezultata, pokušavaju da niska postignuća pojedinih romskih učenika u školi formalizuju IOP-om 1 i na taj način zatraže dodatnu podršku u radu sa tom decom. Priroda odvijanja nastave u višim razredima, prema podacima kvalitativne analize, nije toliko pogodna za individualizaciju koliko o tome izveštavaju saradnici škola i nastavnici predmetne nastave. Mnogi saradnici u školama i članovi Tima za inkluziju u školama izveštavaju da nastavnici predmetne nastave nisu zainteresovani za decu sa IOP-om i nemaju jasnu evidenciju koja su ta deca niti učestvuju u izradi i prilagođavanjima IOP-a.

4.2. Efekat programa DILS na inkluzivno obrazovanje romskih učenika

Kako bi se procenio efekat mera koje je uveo program DILS, škole su kategorisane u dve grupe: 1) na one koje su učestvovala i dobijale pomoć iz programa DILS i 2) na one koje nisu bile uključene u program DILS. Kao indikatori inkluzivnosti uzeti su školski uspeh romskih učenika i njihov apsentizam i osipanje – jer su ovi indikatori, pored toga što su najpovoljniji za kvantifikaciju, takvi da na konceptualnom nivou govore šta se događa sa romskim učenicima u školi i da li uspevaju da se adaptiraju u obrazovnom procesu i ostvare adekvatne i željene obrazovne ishode (Stojanović & Baucal, 2010). Pored ovih podataka, kao indikator inkluzivnosti uzet je i broj razvijenih individualizovanih obrazovnih planova i podaci o individualizovanoj nastavi za romske učenike.

Dodatna obrazovna podrška kao mera inkluzivnosti manje je pouzdana od ostalih indikatora jer ne postoji tačan uvid u potrebe dece za razvijanjem određene vrste individualnih obrazovnih planova, dok se individualizacija nastave, kao nešto za šta se sa više sigurnosti može pretpostaviti da je potrebnije učenicima koji imaju manju obrazovnu podršku kod kuće, može uzeti kao pouzdanija mera inkluzivnosti. Ali i ovde treba biti oprezan jer mera individualizacije može se u velikoj meri i neformalno sprovoditi u školama. Podaci o individualizaciji nastave biće detaljnije elaborirani i oni predstavljaju deo izveštaja sa posmatranja časova (Poglavlje 4.3.3).

Pre prikaza rezultata treba imati na umu da su opštine koje su uključene u program DILS one sa više ugrožene populacije gde ima više korisnika novčane socijalne pomoći (NSP).

Tabela 4. Broj ugroženih romskih učenika po školama

	Ukupan broj romskih učenika	Broj romskih učenika čije porodice koriste NSP	Procenat romskih učenika koji koriste NSP ili drugu vrstu pomoći
Škola 1 Apatin	191	162	84,8%
Škola 2 Apatin	60	55	91,6%
Škola 3 Valjevo	40	38	95%
Škola 4 Valjevo	95	36 + 54 ⁶	94,7%
Škola 5 Loznica	34	31	91,1%
Škola 6 Loznica	19	14	73,7%
Škola 7 Beograd	158	72 ⁷	45,5%
Škola 8 Beograd	120	2+48 ⁸	41%

Program DILS usmeren je prema siromašnijim opštinama i onima gde ima više ugroženih romskih porodica. Pri izračunavanju procenata romskih korisnika neke vrste socijalne pomoći uvrštena je i pomoć DILS jer je cilj ove analize da se uporede škole koje su ušle u DILS i one koje to nisu po strukturi romske populacije, tj. po broju ugroženih učenika.

Tabela 5. Struktura ugrožene romske populacije u školama uključenim u program DILS i u školama van tog programa

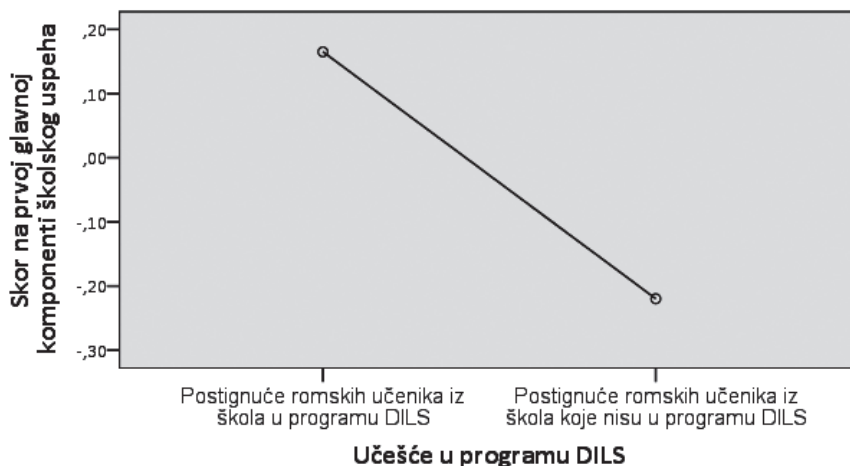
	Broj romskih učenika	Broj romskih učenika čije porodice koriste NSP ili neku drugu vrstu pomoći	Procenat romskih učenika koji koriste NSP ili neku drugu vrstu pomoći
Škole uključene u DILS	439	390	88,8%
Škole koje nisu uključene u program DILS	278	72	43,8%

Na osnovu broja romskih korisnika NSP-a vidimo da škole uključene u program DILS pohađa znatno veći broj romskih učenika iz ugroženih porodica. Ovo znači da ako želimo da procenimo efekte programa DILS, prvi nivo merenja, tj. nivo pretesta, pre uvođenja mera DILS nije bio jednak. Ovo znači da su škole DILS po pitanju inkluzivnosti pre programa podrške DILS verovatno stajale lošije i imale lošije parametre prema navedenim indikatorima inkluzivnosti (uspehu, apsentizmu i osipanju romskih učenika). Preciznije, kako imaju učenike koji dolaze iz ugroženijih sredina, procesi sprovođenja inkluzivnog obrazovanja mogu nailaziti na veće teškoće i prepreke jer ova deca imaju manju podršku i uslove za kvalitetno obrazovanje koji su van uticaja škole. Ovo treba imati u vidu prilikom interpretacije rezultata.

6 Korisnici pomoći DILS.

7 Ovaj podatak je procena školske službe o broju socijalno ugrožene dece u školi pošto je veoma mali broj korisnika NSP u ovoj školi zbog nedostatka dokumenata ili su u pitanju mnogočlane porodice sa jednim zaposlenim roditeljem.

8 Dečji dodatak.



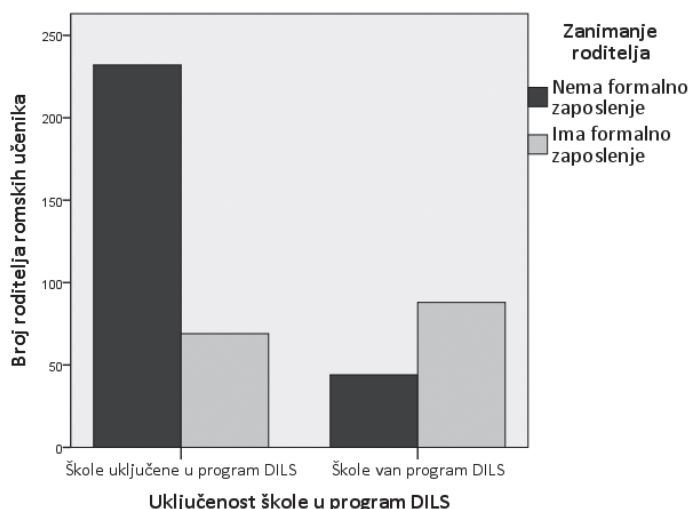
Grafikon 4. Školska postignuća romskih učenika u zavisnosti od toga da li pohađaju škole koje su u programu DILS

Školski uspeh. Kao varijabla školskog uspeha uzeta je prva glavna komponenta sa svih prikupljenih varijabli školskog uspeha (prosečna ocena, ocena iz matematike na polugodištu i na kraju godine, ocena iz srpskog na polugodištu i na kraju godine od drugog do petog razreda) koja objašnjava 50% varijanse svih varijabli i ima normalnu raspodelu (Kolmogorov – Smirnov $Z = 1,61$; $p = 0,21$).

Rezultati pokazuju da u školama u programu DILS ($N = 306$) romski učenici imaju bolji školski uspeh ($F_{534,1} = 27,36$; $p = 0,000$) nego u školama koje nisu u programu DILS ($N = 230$) (v. Grafikon 4).

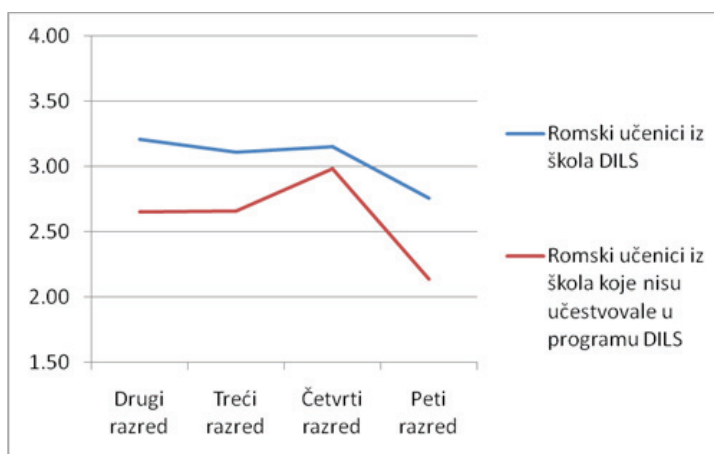
Koenovo „d” za razliku između dve aritmetičke sredine iznosi $d = 0,45$, što predstavlja snažan efekat. *Koenovo „d”* zapravo govori koliko se dve populacije razlikuju u jedinicama zajedničke standardne devijacije na varijabli na kojoj se porede. Razlika od gotovo pola zajedničke standardne devijacije govori o snažnom efektu razlikovanja. To znači da romski učenici koji pohađaju škole uključene u program DILS imaju veća školska postignuća i da se može reći da ovaj program ima pozitivne efekte po inkluzivnost romskih učenika ako se kao indikator inkluzivnosti uzme njihovo školsko postignuće.

Ovi efekti mogu se smatrati još snažnijim s obzirom na to da u školama DILS ima znatno veći udeo romske dece čiji roditelji nisu formalno zaposleni i koji dolaze iz depriviranih sredina ($\chi^2_{(1)} = 75,9$; $p = 0,000$; Kramerovo $V = 0,419$; $p = 0,000$; v. Grafikon 5), što ne iznenađuje s obzirom na to da je program DILS i usmeren ka sredinama gde je bila potrebna dodatna podrška jer u tim opštinama ima u većoj meri ugrožene romske populacije.



Grafikon 5. Zanimanje roditelja romskih učenika u zavisnosti od toga da li je škola uključena u program DILS

Ako posmatramo prosečne ocene na kraju školskih godina između romskih učenika koji pohađaju škole uključene u program DILS i onih koji pohađaju škole koje nisu uključene u ovaj program, vidimo da postoji razlika u postignuću romskih učenika. Romski učenici iz škola DILS postižu veći školski uspeh (v. Grafikon 6). Na Grafikonu 6. možemo primetiti da, pored toga što i za romske učenike iz škola koje su učestvovalе u programu DILS postoji pad postignuća u petom razredu, baš u ovom razredu povećava se jaz u postignuću između onih romskih učenika iz škola uključenih u program DILS i romskih učenika iz škola van ovog programa.



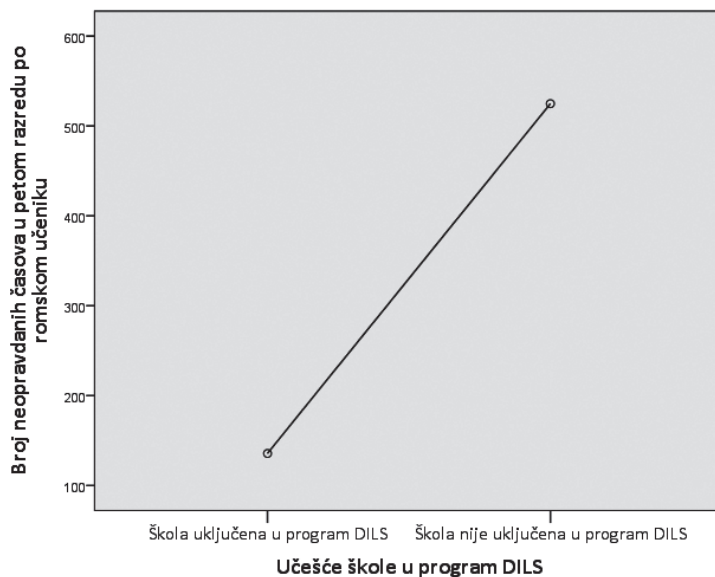
Grafikon 6. Prosečne ocene romskih učenika po razredima u zavisnosti od toga da li pohađaju škole koje su u programu DILS

Ovo može značiti da efekti dobre inkluzivne prakse u nižim razredima osnovne škole mogu minimizovati tranzicioni period ka predmetnoj nastavi koji se pokazuje kao kritičan za romske učenike.

Apsentizam. Kada uporedimo škole koje su učestvovalе u programu DILS i one koje to nisu po stepenu apsentizma romskih učenika, veći apsentizam postoji u školama koje nisu učestvovalе u programu DILS. Kada se kao mera apsentizma uzme prva glavna komponenta opravdanih izostanaka koja objašnjava 40% varijanse i koja ima veća zasićenja na opravdanim izostancima iz mlađih razreda, škole koje nisu učestvovalе u programu DILS beleže viši stepen apsentizma romskih učenika ($F_{534,1}=14,53$; $p=0,000$). Škole koje nisu učestvovalе u programu DILS imaju i viši stepen apsentizma izražen drugom glavnom komponentom koja objašnjava 22% varijanse i koja ima veća zasićenja opravdanim izostancima iz četvrtog i petog razreda ($F_{534,1}=11,62$; $p=0,001$). Veličina efekta izražena putem *Koenovog „d”* ($d=0,32$ za prvu glavnu komponentu i $d=0,28$ za drugu glavnu komponentu) govori nam da ova razlika predstavlja umeren efekat.

Kada kao meru apsentizma uzmemo izdvojene neopravdane izostanke u petom razredu pošto u ovom razredu postoji iznenađan skok neopravdanih izostanaka, takođe, u školama koje nisu u programu DILS postoji mnogo veći broj neopravdanih izostanaka romskih učenika ($F_{65,1}=15,01$; $p=0,001$; v. Grafikon 7), pri čemu imamo podatke za trideset petoro romskih učenika petog razreda koji pohađaju škole u programu DILS i trideset dvoje romskih učenika petog razreda koji pohađaju škole koje nisu u ovom programu.

Ovi podaci donekle iznenađuju s obzirom na to da su škole DILS iz ruralnih područja za razliku od dve škole koje nisu u DILS-u (beogradska opština Palilula) kao i da je mnogo veći procenat nezaposlenih romskih roditelja čija deca idu u škole uključene u program DILS, što se može negativno odraziti na redovno pohađanje škole od strane romskih učenika. Izgleda da program DILS veoma pozitivno utiče na ono što se događa u školi i na inkluzivni obrazovni proces koji se, pored većeg školskog uspeha romskih učenika, odlikuje i nižim stepenom apsentizma.



Grafikon 7. Broj neopravdanih časova romskih učenika u petom razredu u zavisnosti od toga da li je škola uključena u program DILS

Ovo otvara pitanje koliko je neophodno razvijati postojeću podršku usmernu na socijalnu i zdravstvenu zaštitu, materijalnu podršku i rad na edukaciji roditelja preko aktivnosti pedagoškog asistenta kako bi se apsentizam romskih učenika smanjio i koliko škole mogu bez dodatne sistemske pomoći, kao što je to DILS, uspešno da sprovedu inkluziju romskih učenika. Ipak, iako je uzorak romskih učenika u petom razredu mali, ovi nalazi problematizuju školske prakse koje započinju u petom razredu i otvaraju pitanje da li dodatna pomoć koju škola dobija na neki način menja njene interne prakse koje se potom odražavaju na indikatore inkluzivnosti. Takođe, imajući u vidu činjenicu da su na celom uzorku apsentizam i školski uspeh u negativnoj korelaciji, romski učenici petog razreda škola DILS imaju bolju prosečnu ocenu na kraju godine (4,12) od romskih učenika iz škola koje nisu u ovom programu (3,75) ($F_{64,1}=44,7$; $p=0,000$).

Osipanje. Ono što takođe jeste činjenica koja govori u prilog efektivnosti programa DILS jeste to što je procenat osipanja u školama uključenim u program DILS manji nego u školama koje nisu uključene u ovaj program iako bi se moglo očekivati obrnuto ako imamo u vidu da je napuštanje škole u sprezi sa negativnim socioekonomskim uslovima života porodice, a upravo su iz takvih porodica romski učenici koji pohađaju škole DILS. U školama DILS osipa se 7,5% romskih učenika iz našeg uzorka, a u školama koje nisu uključene u ovaj program osipa se 11% romskih učenika.

Dodatna obrazovna podrška. Sada ćemo se osvrnuti na zastupljenost individualnih obrazovnih planova i individualizaciju kod škola koje su uključene

u program DILS i onih van njih po razredima osnovne škole. Škole koje nisu uključene u program DILS nemaju nijedan IOP sa izmenjenim standardima postignuća. U drugom razredu, škole DILS sprovode više individualnih obrazovnih planova i individualizovane nastave za romske učenike ($\chi^2_3=12,48$; $p=0,006$).

Tabela 6. Struktura dodatne podrške romskim učenicima po razredu i uključenosti škole u program DILS

	Škole uključene u program DILS				Škole koje nisu uključene u program DILS			
	IOP 1	IOP 2	Nema IOP	Individualiz.	IOP 1	IOP 2	Nema IOP	Individualiz.
Drugi razred	1(0,4%)	3(1,2%)	238(96%)	6(2,4%)	4(5,8%)	0(0%)	65(94,2%)	0(0%)
Treći razred	1(0,5%)	3(1,5%)	189(95,5%)	6(3%)	4(7,3%)	0(0%)	51(92,7%)	0(0%)
Četvrti razred	6(3,7%)	2(1,2%)	154(95,1%)	0(0%)	2(6,1%)	0(0%)	31(93,9%)	0(0%)
Peti razred	0(0%)	1(2%)	50(98%)	0(0%)	2(6,5%)	0(0%)	29(93,5%)	0(0%)

Isto važi i za treći razred ($\chi^2_3=12,54$; $p=0,006$). U četvrtom razredu nema razlike između škola DILS i onih van ovog programa ($\chi^2_2=0,78$; $p=0,676$) po strukturi dodatne podrške romskim učenicima, najverovatnije zbog toga što slučajevi individualizovane nastave dobijaju formu IOP-a 1 u školama DILS. Prelazak u peti razred rezultuje time što se individualizacija nastave i sprovođenje IOP-a 1 potpuno prekidaju i u školama uključenim u program DILS. To takođe donekle može da ukazuje na nepovoljne školske prakse po inkluzivnost romskih učenika u višim razredima osnovne škole.

Zabrinjavajući je podatak da škole koje nisu uključene u program DILS nemaju nijedan IOP 2 kao ni slučajeve individualizacije nastave za romske učenike ni u mlađim razredima osnovne škole iako pojedini nastavnici i stručni saradnici smatraju da ima dece kojima je potrebna ova vrsta podrške. To se dešava jer postoje problemi u formiranju interresorne komisije u opštinama škola koje nisu uključene u program DILS (v. Poglavlje 4.3.3). Možemo reći da se i u školama koje nisu uključene u program DILS nastoji sprovoditi zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja, ali da se uopšte ne sprovodi individualizacija nastave i ne postoje formalizovani individualizovani obrazovni planovi sa izmenjenim standardima postignuća za romske učenike zbog spomenutih problema sa formiranjem interresorne komisije. Individualizacija nastave i zadržavanje IOP-a 1 prestaje i u školama DILS od petog razreda (stručni saradnici u intervjuima izveštavaju o smanjenoj zainteresovanosti predmetnih nastavnika da uvažavaju sprovođenje individualnih obrazovnih planova), što takođe može ukazivati na kritičnu tačku gde je potrebno dati više podrške učenicima iz osetljivih grupa.

Efekat programa DILS na inkluzivno obrazovanje Roma – rezime nalaza. Na osnovu merenih indikatora inkluzivnog obrazovanja Roma možemo zaključiti da program DILS ima pozitivne efekte na inkluziju romskih učenika.

Romski učenici u školama uključenim u program DILS, iako potiču iz siromašnije, ruralne sredine i iako su njihovi roditelji u manjoj meri formalno zaposleni i dolaze iz ugroženijih porodica koje su u većini korisnici socijalne pomoći (procentualno gotovo dvostruko, v. Tabelu 5), imaju bolji školski uspeh, u manjoj meri prekidaju školovanje, beleže niži stepen izostanaka iz škole (opravdanih i neopravdanih) i dobijaju viši stepen dodatne obrazovne podrške (naročito u nižim razredima). Na osnovu dobijenih rezultata kvantitativne analize možemo zaključiti da program DILS doprinosi inkluzivnosti romskih učenika, da povećava nastavničku senzitivnost i primenu individualizovane nastave kao i razvoj IOP-a sa izmenjenim standardima postignuća, što sve dovodi do redovnijeg pohađanja škole i većih školskih postignuća romskih učenika. Rezultati takođe govore da smanjena osetljivost nastavnika na potrebe romskih učenika u tranzicionom periodu navikavanja na predmetnu nastavu može biti veoma negativna po one koji dolaze iz lošijih životnih uslova ili pohađaju škole koje nisu u dovoljnoj meri dobile eksternu podršku u sprovođenju mera inkluzivnog obrazovanja. To rezultuje većim brojem neopravdanih časova i višim stepenom apsentizma romskih učenika u petom razredu. Ono što je pozitivno urađeno u nižim razredima osnovnih škola uključenih u program DILS omogućava romskim učenicima da, uprkos tome što se susreću sa većim brojem predmeta, težim školskim gradivom i manje senzitivnim nastavnicima koji u manjoj meri koriste individualizaciju u nastavi, zadrže viši školski uspeh i redovnije pohađaju nastavu nego oni učenici koji su dobijali manje obrazovne podrške u nižim razredima osnovne škole. Ono u čemu se može tražiti uspeh programa DILS jeste angažovanje lokalne zajednice u podržavanju inkluzije Roma i dece iz depriviranih sredina. Loša saradnja opštine i škole i mala podrška opštine u školama koje nisu uključene u program DILS (nepostojanje interresorne komisije, nepostojanje jasne evidencije koliko je romskih učenika u kojoj školi i koliko su pojedini pedagoški asistenti opterećeni) mogu da budu jedan od razloga manje ispunjenosti indikatora inkluzivnosti u ovim školama.

4.3. Faktori uspeha i neuspeha u sprovođenju mera obrazovne politike usmerene na inkluzivno obrazovanje Roma: rezultati kvalitativne analize

Izvori podataka za kvalitativnu analizu čiji je cilj bio da opiše način sprovođenja mera obrazovne politike usmerene na inkluzivno obrazovanje bili su:

- intervjui sa stručnim saradnicima, direktorima, pedagoškim asistentima, učiteljicama i učiteljima i nastavnicima predmetne nastave,
- fokus-grupe sa romskim i neromskim roditeljima,
- posmatranje časova i popunjavanje protokola za posmatranje časa,
- analiza individualnih obrazovnih planova, pedagoških profila i razvojnih planova škole,

- fokus-grupe u opštinama u kojima su učestvovali članovi interresorne komisije, koordinatori za manjine, načelnici uprave za društvene delatnosti, predstavnici centra za socijalni rad, zdravstvene medijatorke i predstavnici školske uprave,
- pojedinačni intervjui sa članovima fokus-grupa vođeni u opštini.

Cilj kvalitativne analize jeste da se, na osnovu dobijenih podataka, ustanovi: a) da li se i na koji način sprovode navedene obrazovne mere za povećanje dostupnosti, smanjivanje osipanja i povećanje kvaliteta obrazovanja i b) da se identifikuju faktori uspešnog ili manje uspešnog sprovođenja propisanih mera. Identifikovanje faktora uspeha i neuspeha u sprovođenju datih mera obrazovne politike važno je kako bi se mogle formirati preporuke za poboljšavanje implementacije datih mera. Budući da su prikupljeni podaci iz škola koje su uključene u program DILS/REF MPNTR (Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja) „Obrazovna inkluzija Roma” (u daljem tekstu: program DILS/REF) i škola koje nisu uključene u ovaj program za neke mere biće prikazana komparativna analiza podataka dobijenih iz ove dve grupe škola.

Mere obrazovne politike i prikaz načina na koji se sprovode u različitim školama kategorisani su prema ciljevima koji datim propisanim merama treba da se ostvare (v. Sliku 1). Tri važna cilja mera obrazovne politike i način sprovođenja datih mera u školama koje se odnose na inkluziju Roma predstavljena su u tri poglavlja koja slede.

Mere kao što su propisivanje obaveznog pripremnog predškolskog programa, upisnih procedura i načina formiranja odeljenja (afirmativna akcija), obezbeđivanje besplatnih udžbenika, postojanje pedagoških asistenata koji pomažu prilikom upisivanja deteta u školu i nastoje da povežu romsku zajednicu i obrazovnu instituciju, obezbeđivanje socijalne i zdravstvene zaštite kao i prevoza do škole za romske učenike imaju za cilj da povećaju dostupnost obrazovanja za romsku populaciju. Način sprovođenja ovih mera i faktori uspeha i neuspeha u njihovom sprovođenju obrađeni su u Poglavlju 4.3.1.

Mere kao što su uključivanje roditelja romskih učenika u organe ustanove, podrška pedagoških asistenata na času, socijalna i zdravstvena podrška porodici i sprečavanje diskriminacije jesu mere koje imaju za cilj da zadrže romsku decu u obrazovnom sistemu i spreče njihovo osipanje iz redovnog obrazovanja. Način sprovođenja ovih mera u školama iz uzorka prikazan je u Poglavlju 4.3.2. U ovom poglavlju nalazi se i prikaz stavova romskih roditelja prema obrazovanju svoje dece i kvalitet komunikacije između njih i obrazovne ustanove jer ovi činioци takođe mogu uticati na potencijalno prekidanje školovanja od strane romske dece.

Mere čiji je cilj obezbeđivanje kvaliteta i kontinuiteta obrazovanja za romske učenike podeljene su na one koje utiču na kvalitet nastave i direktno se odnose na romske učenike i na mere koje se odnose na podršku koju dobijaju nastavnici i škola u obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja. Mere usmerene na ostvarivanje kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja imaju za cilj da minimizuju negativne efekte eventualnog rasta u depriviranoj i nestimulativnoj sredini i da omoguće romskim učenicima da postignu adekvatne

obrazovne ishode. U te mere mogu se svrstati: razvoj pedagoških profila, individualizacija nastave za romske učenike i adekvatni individualni obrazovni planovi (IOP) ako za to ima potrebe, diferencirana nastava, adekvatno i podsticajno ocenjivanje, pri čemu se ne snižavaju očekivanja od njih, obezbeđivanje da romski učenici budu prihvaćeni u odeljenju, obezbeđivanje produženog boravka i dopunske i dodatne nastave za romske učenike i njihovo uključivanje u vannastavne aktivnosti. Takođe, samoevaluacija i školski razvojni plan jesu mere koje škola može preduzimati u cilju identifikacije problema i unapređivanja kvaliteta obrazovanja koje pruža romskim učenicima. Mere koje se odnose na podršku koju nastavnici i škola dobijaju u obezbeđivanju kvalitetnog obrazovanja jesu interna profesionalna podrška od strane stručne službe u školi, obuka nastavnog kadra, eksterna evaluacija koja može ukazivati na eventualne propuste i direkcije za razvoj inkluzivnog obrazovanja, podrška i mišljenja od strane interresorne komisije (IRK), Mreže podrške inkluzivnom obrazovanju i NVO. Način sprovođenja ovih mera dat je u Poglavlju 4.3.3.

4.3.1. Cilj 1. Uključivanje većeg broja romske dece u redovne škole

Mere obrazovne politke za povećavanje dostupnosti obrazovanja

U ovom odeljku prikazani su i analizirani kvalitativni podaci koji se odnose na primenu i efektivnost mera za povećavanje dostupnosti obrazovanja deci romske nacionalnosti u školama iz uzorka. Prikupljeni podaci odnose se na mere obrazovne politike vezane za: a) PPP, b) upisne procedure, c) formiranje i veličinu odeljenja, d) besplatne udžbenike, e) podršku pedagoških asistenata prilikom upisa, f) ulogu romskih zdravstvenih medijatorki, g) zdravstveno osiguranje, h) socijalne/materijalne olakšice i i) prevoz učenika.

Pripremni predškolski program (PPP). Sprovođenje mera vezanih za povećavanje dostupnosti obrazovanja romske dece u pripremnom predškolskom programu podrazumeva da sva romska deca uzrasta od pet i po do šest i po godina pohađaju obavezni PPP. Takođe, važno je da škola sarađuje sa predškolskom ustanovom u cilju unapređenja obrazovanja romskih učenika, kao i da PPP doprinosi bržem napredovanju i većim obrazovnim postignućima romskih učenika. Obuhvat romske dece osnovnoškolskim obrazovanjem takođe predstavlja važan ishod pripremnog predškolskog programa (PPP). PU bi trebalo da preduzima mere kako bi se povećao broj dece koja pohađaju PPP i tako da se nastavi sa pohađanjem osnovne škole, što podrazumeva: a) obavezan upis sve romske deca uzrasta od pet i po do šest i po godina u PPP, b) efikasnu saradnju škole i predškolske ustanove, c) angažovanje i delovanje predškolske ustanove (PU) u pravcu bržeg napredovanja i većih obrazovnih postignuća dece i d) u pravcu povećavanja broja dece koja pohađaju PPP.

Škola sarađuje sa predškolskom ustanovom u cilju unapređenja obrazovanja romskih učenika. Podaci pokazuju da su svi ispitanici iz škola koje su

obuhvaćene programom DILS/REF jednoglasni u oceni da se saradnja škole i predškolske ustanove sprovodi veoma uspešno. Od ukupno osam posmatranih škola, saradnja škole sa PU veoma se uspešno sprovodi u šest škola uključenih u program DILS/REF, dok se u školama koje nisu uključene u ovaj program samo delimično spovodi ili nije prisutna.

Najčešći vidovi saradnje škole i predškolske ustanove u školama koje su uključene u program DILS/REF jesu: a) redovne posete predstavnika škole predškolskoj ustanovi, b) razmena informacija i podataka o deci koja treba da se upišu u školu, c) upoznavanje dece iz PPP-a sa školom, d) saradnja škole i PU prilikom testiranja i upisa dece u školu i e) intenzivnu saradnju imaju škole i PU koje dele zajednički prostor.

Redovne posete vrtiću najčešće obavlja pedagog škole. Svrha ovih poseta je neposredno upoznavanje sa decom, razgovor sa vaspitačima koji vode pripremnu predškolsku grupu i razmena podataka i dogovori u sklopu redovne procedure upisa u školu. U pojedinim školama deo testiranja spremnosti dece za polazak u školu obavlja se u PU. Razmena informacija i podataka o deci podrazumeva dobar protok informacija između škole i PU što je, kako pokazuju podaci, znatno efikasnije u manjim mestima gde su PU i škola jedine u mestu (Banja Koviljača, Loznica) i u mestima gde PU koristi prostor škole (Valjevo). U slučajevima gde se PPP odvija u okviru škole razmena informacija između nastavnika i vaspitača svakodnevna je i gotovo *neformalna*. Informacije i podaci prikupljaju se neposredno pre početka upisa u školu. Pedagozi i psiholozi iz individualnih razgovora sa vaspitačicama dobijaju informacije o specifičnostima i razvoju budućih učenika, kao i procenu kojoj deci će biti potrebna podrška. Podaci govore da se informacije o upisu učenika prosleđuju roditeljima takođe preko predškolske ustanove. Svu predškolsku decu testira pedagog, koji takođe (zajedno sa socijalnim radnikom) dostavlja pozive za upis dece i daje roditeljima osnovne informacije o upisu. Pravovremeno preuzimanje podataka o deci koja su spremna za upis u školu pravilo je za sve ove škole. Školi podatke dostavlja stručna služba predškolske ustanove i pedagoški asistent u ustanovama gde je angažovan. Pošto stručna služba dobije spisak dece koja će upisati prvi razred, ona o svakom detetu porazgovara sa vaspitačima pre testiranja. Ukoliko testiranje ukaže da postoji neki problem, stručni saradnici od vrtića traže detaljnije informacije o detetu.

Upoznavanje dece iz pripremnog predškolskog programa sa školom. U pojedinim školama deca iz vrtića organizovano posećuju školu i upoznaju se sa budućim učiteljima i stručnom službom. U tim školama tradicija je da deca iz predškolske ustanove, u toku pripremnog predškolskog programa, obišu školu i upoznaju se sa učiteljicama koje će naredne godine voditi prve razrede.

Saradnja prilikom upisa dece u školu. Posebno je intenzivna saradnja škole i PU u vreme upisa dece u školu – pedagog škole tada vrlo aktivno sarađuje sa vaspitačima iz PU. Pedagog posećuje ustanovu pre početka upisa, pribavlja spisak učenika za upis u školu, organizuje roditeljski sastanak u cilju informisanja roditelja o proceduri upisa i potrebnoj dokumentaciji, organizuje da svi roditelji

popune upitnik sa osnovnim podacima o detetu. Svaka od škola ostvaruje odličnu saradnju sa predškolskom ustanovom po pitanju praćenja upisa dece u školu. Praćenje upisa predškolske dece regulisano je i godišnjim planom rada škola gde su detaljno razrađene procedure i zaduženja vezana za praćenje upisa predškolske dece (uključujući i romsku decu). Postoji razrađena procedura vezana za evidenciju i sprovođenje upisa predškolske dece u školu. Uloga pedagoga je u pozivanju roditelja predškolske dece i zakazivanju testiranja.

Korišćenje zajedničkog prostora dovodi do intenzivnije saradnje PU i škole. PU koje koriste prostor škole za svoj rad imaju intenzivniju saradnju sa njom. Vaspitačice najviše sarađuju sa pedagogom škole, a prema rečima direktora, organizuju se i različite zajedničke aktivnosti škole i vrtića, među kojima su sastanci učitelja i vaspitača.

Za razliku od škola koje su uključene u program DILS/REF, podaci iz dve beogradske škole, koje nisu uključene u ovaj program, pokazuju da je saradnja škole i PU dosta svedena, retka, a u nekim slučajevima i ne postoji, posebno izostaje kada su u pitanju deca romske nacionalnosti. Povremena saradnja se ostvaruje putem poseta predstavnika škole predškolskoj ustanovi i prezentacija koje deci i roditeljima drže učitelji i drugi predstavnici škole, a stručni saradnici škole odlaze u vrtić, gde organizuju roditeljske sastanke i pozivaju roditelje. Događa se da vaspitači dovode decu na časove u prvi razred, gde se odvija posebne radionice. U drugoj školi, nedostatak saradnje škole i PU rezultira time što ne postoji redovna razmena podataka o deci koja pohađaju predškolsko, njihovim postignućima, socioekonomskom statusu i potrebama za socijalnom pomoći. Određen broj romske dece, posebno one iz kontejnerskog naselja ne pohađa PPP, a predstavnici škola nisu upućeni u to kako se odvija priprema romske dece u PU, niti koliko njih je pohađa. Romski roditelji izveštavaju da dosta romske dece iz najsiromašnijih naselja ne pohađaju ni PPP ni školu.

U celini gledano, mera koja nalaže da *škola sarađuje sa predškolskom ustanovom u cilju unapređenja obrazovanja romskih učenika* dosta se uspešno sprovodi u svim školama koje su uključene u program Ministarstva, dok je u školama koje nisu uključene u program ona sporadična ili u potpunosti izostaje. Podaci pokazuju da su efekti saradnje škole i PU višestruki i veoma značajni. Zahvaljujući razvijenim vidovima saradnje između škole i PU:

- a) Obuhvat romske dece znatno je veći – sva deca koja pohađaju PPP upisuju se u školu.
- b) Stručni saradnici škole imaju bolji uvid u razvoj, probleme i dostignuća predškolaca – škola od vaspitača dobija informacije o karakteristikama budućih prvaka. Još pre upisa u školu, stručne službe škole iz individualnih razgovora sa vaspitačima dobijaju informacije o specifičnostima i razvoju budućih učenika, kao i o proceni kojoj deci će biti potrebna podrška.
- c) Predškolci su više uključeni u školske aktivnosti sa mlađom decom.

- d) Roditelji (romske i neromske dece) bolje su upoznati sa tim da je PPP obavezan, smatraju ga veoma korisnim i saopštavaju da nema dece van obrazovnog sistema.
- e) Saradnja sa roditeljima je redovnija – organizuje se da svi roditelji popune upitnik sa osnovnim podacima o detetu – roditeljski sastanci u cilju informisanja roditelja o proceduri upisa i potrebnoj dokumentaciji.
- f) Škola pravovremeno raspolaže validnim podacima o deci koja su spremna za upis u školu – stručna služba dobija spisak dece koja će upisati prvi razred i o svakom detetu porazgovara sa vaspitačima pre testiranja.
- g) Ukoliko testiranje ukaže na to da postoji neki problem, stručni saradnici traže detaljnije informacije o detetu od vrtića. Pored dobrog poznavanja budućih prvaka, škola nastavlja praćenje upisa dece u školu.

Analiza dobijenih podataka pokazuje da PPP znatno doprinosi obrazovanju dece romske nacionalnosti. Doprinos pripremnog predškolskog programa ogleda se u sledećem: a) boljoj pripremljenosti dece za školu, b) povećavanju obuhvata i redovnosti, c) socijalizaciji i razvijanju multikulturalnosti, d) boljim rezultatima na testu spremnosti za polazak u školu i e) bržem napredovanju i boljim postignućima dece u kasnijem školovanju.

Bolja pripremljenost dece za školu. Učenici koji su pohađali PPP u većoj meri su pripremljeni za školu i pokazuju viša obrazovna postignuća u poređenju sa učenicima koji nisu pohađali PPP, jednoglasno ocenjuju direktori i predstavnici stručnih službi škola. Školski pedagog i psiholog smatraju da deca iz PPP-a dolaze sa boljim poznavanjem srpskog jezika, usvojenim higijenskim navikama i usvojenim pravilima ponašanja, u većoj meri razvijena im je grafomotorika, dugoročna pažnja, radne navike kao i u većoj meri usvojena opšta (naučna) znanja. Sve to olakšava rad učiteljicama u prvom razredu jer je potrebno manje pripreme za učenje slova i početno učenje matematike. Ocena pedagoškog asistenta je da učenici koji su pohađali PPP pokazuju bolji školski uspeh u poređenju sa učenicima koji nisu pohađali program. Po mišljenju ispitivanih roditelja, učenici koji su pohađali PPP u većoj meri su pripremljeni za školu. Mada, ocenjuju pojedini ispitanici, uspeh u učenju te dece u najvećoj meri zavisi od toga koliko su sami roditelji zainteresovani za obrazovanje svoje dece. Roditelji izražavaju zadovoljstvo pripremnim programom, ocenjuju da je to dobra mera i da su deca u većoj meri pripremljena za školu nego što je to ranije bilo. Roditelji romske dece zadovoljni su efektima PPP-a. Ima i onih romskih roditelja koji nisu zadovoljni kvalitetom obrazovnih ishoda koje su njihova deca usvojila u PPP-u.

Povećavanje obuhvata i redovnost. Direktori, stručni saradnici, nastavnici i roditelji ističu veći obuhvat dece nego ranije. Od kad je uveden PPP, prema oceni školskog psihologa i pedagoga, sva deca se u školu upisuju iz vrtića; deca u školu dolaze „kompletnija, bolje formirana nego pre”. Roditelji izražavaju zadovoljstvo pripremnim programom, ocenjuju da je pre uvođenja obaveznog pripremnog programa bila retkost da romska deca pohađaju vrtić. Ocena pedagoških asistenata koji rade sa decom u PPP-u takođe je afirmativna. Roditelji

romske dece takođe navode da su sva deca redovno pohađala PPP, samo jedno dete je išlo kraće, ali u vreme kada PPP nije bio obavezan. Po rečima stručnih saradnika, oko 80% učenika romske nacionalnosti redovno pohađaju ceo PPP. Učenici romske nacionalnosti koji žive u Domu za decu bez roditeljskog staranja, ukoliko su tu u vreme pre polaska u školu, redovno pohađaju PPP. Učenici iz starosedelačke romske populacije u najvećoj meri pohađaju PPP. Poneko dete ne pohađa ceo (u slučajevima kada sa roditeljima odu u inostranstvo) ili ne pohađa redovno PPP. Ranije su, dok ih je bilo, ovi učenici imali su slabiji uspeh u školi i težu adaptaciju, a bilo je i češće napuštanje škole. Svi ispitanici su jednoglasni u oceni da je mera obaveznog pripremnog predškolskog programa svakako značajna za viši stepen uključivanja romske dece u obrazovni sistem.

Socijalizacija. Nesporan je značaj PPP-a za socijalizaciju učenika. Direktori, stručni saradnici, nastavnici i roditelji ističu pozitivne efekte kod romske dece: bolje poznavanje jezika, brža socijalizacija, bolja pripremljenost za školsko učenje. Značaj pripremnog programa direktori vide u stvaranju preduslova da se romska deca lakše i bolje prilagode na školsko okruženje. Roditelji neromske dece saglasni su u oceni da je PPP mera koja daje pozitivne rezultate na početku školovanja za svu decu. Ovi rezultati se odnose na lakše prilagođavanje na školsko okruženje i obaveze, kao i na usvajanje konkretnih predznanja. Deca iz PPP-a dolaze sa usvojenim navikama higijene, komunikacije, ophođenja i ponašanja u instituciji i lakše prate nastavu. Roditelji dece sa smetnjama u razvoju naglašavaju značaj PPP-a za njihovu decu, posebno u oblasti socijalizacije. Roditelji ostale dece smatraju da je PPP važan i zbog toga što tu druga deca nauče da prihvataju romsku decu.

Napredovanje i bolja postignuća učenika. Direktori, stručni saradnici, nastavnici i roditelji ističu samo pozitivne efekte PPP-a – svi su saglasni da je PPP izuzetno važan za romsku decu i da ona imaju veća školska postignuća. Prema oceni školskog psihologa i pedagoga, deca iz PPP-a dolaze naprednija i pripremljenija za školu nego ranije. Jedino je problem, prema njihovim rečima, to što ne pohađaju redovno PPP. Postignuća romske dece koja su pohađala PPP bolja su u prvom polugodištu prvog razreda. Učitelji kao osnovne prednosti PPP-a navode bolji razvoj motorike i uspešnije savladavanje gradiva u kasnijim razredima od strane romskih učenika i ističu da je sada mnogo lakše raditi sa prvacima zbog postojanja PPP-a. PA procenjuje da je PPP izuzetno značajan jer deca dolaze bez osnovnih sposobnosti da drže olovku. Pedagozi i psiholozi ističu da su, s obzirom na uslove života pojedine dece i smanjenu osetljivost testova za kulturne i ostale specifičnosti romske dece, rezultati na testovima spremnosti za školu sasvim zadovoljavajući. Generalno, nešto su slabiji u grafomotorici, ali to važi i za drugu decu, a dosta su dobri u razumevanu uputstava i logičkom zaključivanju. Deca koja su išla u PPP imaju razvijenije grafomotorne sposobnosti. Što se tiče ukupnog skora na testu, grupa romske dece je heterogena – ima ih sa visokim, sa prosečnim i sa skorom ispod proseka.

PPP treba još više prilagoditi potrebama romske dece. Pojedine učiteljece smatraju da se u PU ne posvećuje dovoljno pažnje romskoj deci i da efekat

programa nije u skladu sa njihovim očekivanjima. Naime, među svim ispitanicima jedino manji broj učiteljica ne uočava pozitivne efekte PPP-a. Ovakva ocena se, sudeći prema nalazima istraživanja, ne odnosi samo na romsku decu, ali se više odražava ne njihovu spremnost za školsko učenje budući da ona nemaju adekvatne uslove za učenje u porodičnom okruženju. Tome se može dodati da neki romski roditelji izveštavaju o tome da nisu zadovoljni obrazovnim ishodištima koje su njihova deca stekla u PPP-u jer su bili manji od njihovih očekivanja. Pojedine učiteljice izjavljuju da je efekat pripremnog predškolskog programa kod romske dece zanemarljiv. I dalje dolaze u manjoj meri spremni u odnosu na drugu decu. Daleko veću korist, prema njihovom mišljenju, deca imaju od produženog boravka. Predškolski program trebalo bi prilagoditi romskoj deci, prema njihovom mišljenju, tako što ga je potrebno suziti, raditi na jeziku, grafo-motorici, rastavljanju reči na glasove (analitičko-sintetičke vežbe). Navodi se i da bi za romske učenike bilo potrebno u većoj meri raditi na pravilnoj upotrebi i razumevanju srpskog jezika, kao i na zadacima iz matematike. Učitelji navode da su za uspešniju realizaciju PPP-a potrebni dodatni nastavni materijali koje oni ne poseduju. Pojedini psiholozi i pedagozi sugerišu da se u okviru PPP-a može u većoj meri raditi na razvoju govora i grafomotorike, što bi pomoglo romskim učenicima koji u ovom uzrastu obično slabo znaju srpski jezik i loše se izražavaju. U nekim slučajevima dodatnu prepreku tome predstavlja multilingvalnost dece, pri čemu je poznavanje srpskog jezika najmanje razvijeno.

Nedostaci PPP-a i problemi u sprovođenju programa. Pored isticanja važnosti i značaja PPP-a, iznete su i neke kritike i sugestije za poboljšanje efekata pripremnog predškolskog programa na romske učenike. Roditelji, nezavisno od nacionalnosti, saopštavaju da su upoznati sa činjenicom da postoji besplatan i obavezan PPP, iako nisu sva njihova deca imala priliku da ga pohađaju, a smatraju da mnoga romska deca nemaju tu priliku. Iskustva roditelja romske nacionalnosti upućuju na to da kvalitet PPP-a varira od ustanove do ustanove. U nekim pripremnim predškolskim programima akcenat je na socijalizaciji, dok je u drugim na učenju, što dovodi do razlika u nivou usvojenosti znanja među učenicima iz različitih PU prilikom polaska u prvi razred. Neke od PU deci nude širok spektar sekcija, kakve su folklor i škole jezika, dok se u drugim PU nudi samo obavezan program.

Po mišljenju pojedinih učiteljica, romskoj deci je obično potrebno više vremena za usvajanje sadržaja zbog čega bi bilo dobro da pripremini program traje dve godine. Druga grupa učiteljica razlog nedovoljne spremnosti vidi u manjem angažovanju vaspitača u vrtiću i roditelja kod kuće. Njihovi predlozi su da grupe budu manje ili da bude angažovano bar dvoje vaspitača kako bi se mogli više posvetiti svoj deci, posebno romskoj. Većina roditelja je saglasna u tome da je devet meseci obaveznog predškolskog programa nedovoljno i da bi bilo bolje da se produži obavezan boravak u vrtiću zbog dece kojoj je potrebno više vremena za prilagođavanje i usvajanje potrebnih veština i znanja. Podaci pokazuju da već ima romske i dece sa smetnjama u razvoju koja vrtić pohađaju i duže od jedne godine pre škole. Neka romska deca su pohađala PPP dve školske godine pred redovan polazak u školu.

Neki romski roditelji nisu zadovoljni efektima pripremnog predškolskog programa i nivoom znanja koji deca tamo stiču. Socijalni radnik navodi da se učitelji često žale da vaspitači uče decu pisanju slova, a da deca još nemaju razvijenu grafomotoriku. Romski roditelji smatraju da je PPP bio veoma koristan za njihovu decu, neki smatraju da su zbog toga deca dobro uradila test (kod pedagoga), a ima i onih koji su očekivali da u okviru PPP-a više rade na učenju slova i brojeva.

Romski roditelji u beogradskim školama izveštavaju da postoje volonteri koji prikupljaju decu da idu u PPP, ali nisu zadovoljni time koliko su deca napredovala – izveštavaju da ne znaju osnovne pojmove („gore”, „dole”, „levo”, „desno”, „palac”). U beogradskoj opštini, romski roditelji izveštavaju o tome da njihova deca uglavnom ne pohađaju PPP, niti svi romski roditelji znaju da je program besplatan i obavezan niti uviđaju značaj pripremnog predškolskog programa.

Povećavanje obuhvata romske dece. Pored toga što je PPP, posebno u školama koje su uključene u program DILS/REF MPNTR, mera koja sama po sebi znatno doprinosi povećavanju obuhvata dece romske nacionalnosti u obrazovni sistem, većina ispitanika u svim školama saopštava da nema posebnih mera za povećavanje obuhvata i da su deca romske nacionalnosti obuhvaćena pripremnim predškolskim programom.

U svim školama koje su uključene u program DILS/REF i predstavnici škole i roditelji tvrde da romska deca redovno pohađaju PPP. Svi ispitanici su takođe saglasni u oceni da su romski učenici koji ne pohađaju PPP u ovoj sredini izuzetak. Procena stručnih službi je da u generaciji od oko 120 učenika najviše jedno dete nije pohađalo PPP. Učiteljice izveštavaju da trenutno u odeljenju nemaju nijednog učenika koji nije prošao PPP. Podaci pokazuju da veliki doprinos ovakvoj stopi upisa romske dece daju aktivnosti pedagoškog asistenta u zajednici, kao i podatak da se PPP ostvaruje u okviru škole u izdvojenom odeljenju koje se nalazi u većinski romskom naselju.

U školama koje nemaju pedagoškog asistenta obuhvat je mnogo manji – mada svi učesnici u razgovorima primećuju da je i znatno veći broj romske dece koja pohađaju PPP i da su ona znatno redovnija u tome nego što je to bio slučaj prethodnih godina. Svi ispitanici se slažu u proceni da je mera obaveznog pohađanja PPP-a posebno koristila i povećanju stope upisa romske dece u škole. Posebno se ističe značaj uključenosti škola u projekat DILS/REF („Snaga je obrazovanje”), što je doprinelo da romski roditelji budu bolje upoznati sa politikom upisa i da deca redovnije pohađaju školu. Zahvaljujući ovom projektu, škola često organizuje predavanja za roditelje romske dece uporedo sa akcijama podele humanitarne pomoći i tako obezbeđuje da se roditelji pojave u većem broju. Pedagozi škola smatraju da navedene procedure koje postoje prilikom upisa dece u predškolske ustanove, kao i zakonom propisano obavezno pohađanje PPP-a u velikoj meri pospešuju i povećanje stepena upisane romske dece u školu. Škola nema planirane posebne mere za povećanje upisa učenika u PPP, ali permanentno podseća roditelje i podvlači značaj pohađanja PPP-a.

Jedna škola ne preduzima nikakve mere za povećanje stope upisa romske dece u predškolske ustanove. Ova škola nema pedagoškog asistenta. Škola nema podatke o obuhvatu romske dece predškolskim obrazovanjem niti je upoznata sa lokalnim inicijativama povećanja njihovog obuhvata. U školu se, po mišljenju njenih predstavnika, upisuje prevelik broj romske dece i ona je prošle godine narušila neformalnu normu od 25% upisane romske dece od ukupnog broja dece po generaciji tako što je upisala 30% romske dece. Ni škola ni predškolske ustanove ne preduzimaju bilo kakve mere povećanja stope upisa romske dece u predškolske ustanove jer za to, po mišljenju predstavnika škole, nema potrebe. Ipak, romski roditelji izveštavaju da i dalje postoji veliki broj dece iz najsiromašnijih delova naselja koja ne kreću redovno u školu. Takođe, potrebno je obezbediti da romska deca mogu da dolaze u vrtić na lakši način (pitanje prevoza).

Upisne procedure i formiranje odeljenja. Tokom istraživanja prikupljeni su podaci o: a) informisanosti romskih roditelja o procedurama upisa dece u školu, b) upisu romske dece bez dokumenata i one starije od sedam i po godina i c) broju romske dece u odeljenju, procedurama njihovog raspoređivanja u razrede i izboru škole.

Informisanost romskih roditelja o procedurama upisa dece u školu. Analiza podataka pokazuje da se, na nivou svih škola koje su uključene u program DILS/REF, za potrebe informisanja romskih roditelja o procedurama upisa dece u školu koriste gotovo svi raspoloživi kanali komunikacije. Naime, škole nastoje da informišu roditelje o upisu na više načina – putem pisanih poziva, plakata na udarnim mestima u selu/opštini, putem posete pedagoga vrtiću, sredstava javnog informisanja, preko predškolske ustanove, zaposlenih u školi, kao i putem saradnje pedagoškog asistenta i porodice, ali i u neformalnim kontaktima (prijatelji, komšije). Način informisanja roditelja razlikuje se od škole do škole, veličine mesta, укjučenosti u programe i od opštine do opštine.

U školama koje nisu uključene u program DILS/REF najčešći vidovi informisanja roditelja o procedurama upisa dece u školu pre svega su putem natpisa na vratima škole, na oglasnoj tabli, ulaznim vratima škole i informisanjem kod sekretara škole. Ispitanici takođe navode da se romska deca upisuju bez problema u školu i da škola ne preduzima mere kako bi povećala upis broja romske dece. Roditelji romske dece saopštavaju da ne postoje neke posebne mere informisanja, a ni problemi prilikom upisivanja romske dece u školu, dok roditelji neromske dece saopštavaju da ne znaju ništa o tome, ali da smatraju da nema problema po tom pitanju. U školi koja nije u programu DILS/REF a ima pedagoškog asistenta, roditelji su informisani i putem saradnje sa pedagoškim asistentom koji ih posećuje i podstiče roditelje romske dece da upisuju decu u školu. Škola na kućne adrese svima šalje obaveštenja i pozive, a sva deca za koju se zna upisana su u školu, prema rečima pedagoške asistentkinje. Roditelji saopštavaju da osnovni podsticaj da deca budu upisana u školu potiče od pedagoškog asistenta koji ih informiše i podstiče (neki roditelji izveštavaju o tome da ne bi upisali decu u školu da nije bilo njegovog angažovanja). Poslednjih godina sva deca se upisuju u redovnu školu i nema specijalnih odeljenja, a roditelji ističu da to ranije nije bio slučaj.

Upis romske dece bez dokumenata i one starije od sedam i po godina.

Mera se primenjuje u svim školama koje su uključene u program DILS/REF, dok prema iskazima ispitanika iz škola koje nisu uključene u program u jednoj školi izveštavaju da deca verovatno ne mogu da se upišu bez dokumenata ali da do sada nisu imali takve slučajeve. Sve škole uključene u program DILS/REF upisuju decu i bez adekvatne dokumentacije – saopštavaju zaposleni u školama ističući da time postupaju u skladu sa ZOSOV. U slučajevima kada se učenici upisuju u školu bez dokumentacije – ona se zatim naknadno dostavlja. Rešavanjem pitanja dokumentacije bavi se pedagoški asistent u školama koje ga imaju. Škole koje nemaju pedagoškog asistenta same pomažu roditeljima da dobiju lična dokumenta, uz podršku Centra za socijalni rad i IRK. Prema ocenama pedagoških asistenata, problem su pre predstavljale porodice koje nisu imale prebivalište ili nisu živele na prijavljenoj adresi – uvođenjem pedagoškog asistenta ovakvi slučajevi se lako rešavaju jer PA uglavnom poznaje sve porodice na terenu i ima ličnu evidenciju. Veliki procenat romske dece bez dokumenta potrebnih za upis u školu u nekim opštinama potpomognut je obezbeđivanjem zdravstvene knjižice od strane zdravstvenih medijatorki, dok izvode iz matične knjige rođenih uglavnom dobavlja pedagoški asistent. U slučaju dece iz starijih razreda koja su prešla iz druge škole, škola se obraća prethodnoj školi sa zahtevom za dostavljanje dokumentacije. Ukoliko se dete upisuje u prvi razred, škola se obraća opštini u kojoj je dete rođeno.

Predstavnici sedam, od ukupno osam ispitivanih škola jednoglasni su u oceni da nije bilo slučajeva da roditelji imaju teškoće da upišu dete bez dokumenata u svim školama. Međutim, prema navodima PA i stručnih službi, u jednoj beogradskoj školi postoji problem upisivanja dece jer PU odbija da upiše bez dokumenata (o čemu je obaveštena opštinska vlast – navodi PA). Ocene većine roditelja saglasne su sa ocenama predstavnika škola – deca se u školu upisuju i bez dokumentacije, koja se zatim naknadno dostavlja. Samo pojedini roditelji navode da su imali probleme da upišu dete bez odgovarajuće dokumentacije (ponekad dete nije moglo da dobije lekarsko uverenje u slučaju ranijeg polaska u školu ili u slučaju da ne postoji zdravstvena knjižica). Jedna majka (deteta koje je prvi razred pohađalo u Šapcu) navela je da nije mogla da pribavi potvrdu da je primalac socijalne pomoći (registrovani su u Centru za socijalni rad u Šapcu) pa je zbog toga imala problem sa nabavkom besplatnih udžbenika i nekih drugih olakšica (Loznica). Roditelji neromske dece smatraju da romska deca nisu imala problema prilikom upisa, da se direktorka škole posebno zalaže za pomoć romskoj deci pri pribavljanju dokumenata i da im je posebno naklonjena (Loznica).

Upis dece starije od sedam i po godina. Kada se govori o starijoj deci koja nisu bila uključena u proces obrazovanja, oni se upisuju u školu nakon standardnog psihološkog testiranja. Za stariju decu formira se komisija za procenu predznanja deteta. Dete se, po odluci komisije koja ga testira, uključuje u stariji razred, u skladu sa uzrastom. Pojedine škole organizuju i razredne ispite kako bi omogućile da razred završe deca koja neredovno pohađaju školu. Predstavnici škola navode da imaju iskustva sa formiranjem komisije za proveru predznanja učenika i upisom starije dece u školu. Većina ispitivanih škola navodi da nisu

imali slučajeve upisa dece starije od sedam i po godina, osim škole u Valjevu koja je imala slučaj dve devojčice koje su došle iz inostranstva i bile su starije od sedam i po godina – devojčice su imale psihološko testiranje, provereno im je znanje i upisane su u prvi razred. Deca starija od sedam i po godina koja nemaju prethodno školovanje odmah se upisuju u školu. Vršiti se psihološko testiranje standardnom baterijom testova i REVISK-om a, ujedno, dobija se i procena o znanju učenika od učitelja u čije je odeljenje to dete smešteno (Valjevo).

Broj dece van sistema obrazovanja. Predstavnici škola koje su uključene u program DILS/REF tvrde da u poslednjih desetak godina nije bilo drastičnih slučajeva izbegavanja upisa ili pohađanja. Po proceni direktora škola, procenat romske dece koja završavaju osnovnu školu iznosi 75 do 80%, a nešto veće osipanje je kod devojčica zbog rane udaje. U pojedinim opštinama (npr. Valjevo) svi intervjuisani predstavnici škola saglasni su da je obuhvat romske dece osnovnoškolskog uzrasta osnovnim obrazovanjem 99–100%, a prema proceni stručne službe i PA, 99% dece romske nacionalnosti adekvatnog uzrasta obuhvaćeno je osnovnim obrazovanjem. Dešava se da roditelji odbijaju da upišu decu (Valjevo) u školu (jedan do dva učenika po generaciji), pri čemu škola prvo deluje preko PA, a zatim ako to ne uspe i preko CSR-a. Ispitanici iz beogradskih škola nemaju procene o broju romske dece van sistema obrazovanja. U ovoj opštini koja nije bila uključena u program DILS/REF situacija nije takva i veliki broj dece iz najsiromašnijih naselja ostaje neupisan u PU i školu, o čemu izveštavaju romski roditelji, nastavnici i direktori škola.

Formiranje i veličina odeljenja. Veličina i način formiranja odeljenja u osnovnoj školi regulisani su Stručnim uputstvom o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama.⁹ U skladu sa navedenim Stručnim uputstvom, broj učenika u odeljenju koji su uključeni i učenici koji se obrazuju po IOP-u smanjuje se za: a) dva učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po prilagođenom programu (bez prilagođavanja standarda postignuća) i b) tri učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po izmenjenom programu (sa prilagođenim standardima postignuća).

Analiza podataka pokazuje da se škole različito pridržavaju navedenog Stručnog uputstva, posebno kada je reč o veličini odeljenja u kojima se nalaze učenici koji se obrazuju po IOP-u. Razlozi se razlikuju od jedne do druge škole. Od ukupno osam posmatranih, šest škola ima razvijen IOP za rad sa romskom decom, a u dve škole ne postoje romska deca koja imaju razvijen IOP. Pojedine škole se pridržavaju Stručnog uputstva i, zavisno od vrste IOP-a, smanjuju broj učenika u odeljenju ukoliko odeljenje pohađaju učenici koji rade po IOP-u. U dve škole ova mera se ne sprovodi uopšte ili se sprovodi samo u određenom broju odeljenja – škole navode da nemaju mogućnosti da primenjuju ovu meru (Tabela 7).

Broj romske dece u odeljenju. U svim školama broj romske dece u odeljenjima od I do IV razreda kreće se u proseku od jednog do petoro učenika, a od V do VIII razreda u proseku od jednog do troje učenika. U dve posmatrane beo-

9 Stručno uputstvo o formiranju odeljenja i načinu finansiranja u osnovnim i srednjim školama, Ministarstvo prosvete i nauke od 25. juna 2012. godine.

gradske škole broj romske dece u odeljenju kreće se u proseku 5–8 u nižim i oko četvero učenika romske nacionalnosti u višim razredima. U jednoj beogradskoj školi ističu da ima odeljenja gde jednu trećinu dece čine romska deca sa različitim teškoćama (nepoznavanje jezika, nizak socioekonomski status) a da njihova škola ne može da nadoknadi zaostatke i obezbedi adekvatne obrazovne ishode. Predstavnici ove škole kritikuju škole u okruženju koje ne primaju više od četvero dece romske nacionalnosti u odeljenja (jer na taj način interpretiraju zakonske odrednice), pa u ovoj školi dolazi do osipanja neromske dece koju roditelji ne žele više da upisuju u školu. Takođe, kritikuju ideju da se organizuje prevoz za romsku decu iz kontejnerskog naselja jer bi ih tada bilo još više. Ispitanici iz svih posmatranih škola ocenjuju da je broj romske dece u starijim razredima manji, što ukazuje na i dalje izraženo osipanje romske dece iz sistema obrazovanja. Međutim, u pojedinim školama ispitanici tvrde da je osipanje romskih učenika iz osnovnog obrazovanja manje nego pre, ili da ga uopšte nema (Valjevo).

Procedure raspoređivanja romske dece u razrede. Odeljenja se ujednačavaju po uspešnosti na testu, tj. po spremnosti za polazak u školu i prema socijalnom statusu, a romska deca su u svim školama ravnomerno raspoređena po odeljenjima. Što se tiče rasporeda sedenja, nema pravilnosti – ponekad su romski učenici pomešani sa neromskim, ponekad sede zajedno, a u većem broju slučajeva sede zajedno u starijim razredima. U pojedinim školama pri raspoređivanju učenika pokušavaju da očuvaju zajedno grupe romske dece koje karakteriše dobar odnos. Ispitanici saopštavaju da se u specijalnim odeljenjima škole, poslednjih godina, znatno samanjio broj romske dece. U beogradskim školama neki stručni saradnici i nastavnici naglašavaju da se bolje radilo sa romskim učenicima u specijalnim odeljenjima i školama i da su tada romska deca u većoj meri bila u kontaktu sa sebi sličnim vršnjacima. U celini gledano, predstavnici svih škola jednoglasni su u oceni da romska deca sede zajedno sa neromskom decom, iako pojedini nastavnici navode da u starijim razredima nisu uvek ravnomerno raspoređeni jer se često izlazi u susret željama roditelja.

Izbor škole od strane roditelja romskih učenika. Romski roditelji izveštavaju o tome na koji su način birali da njihovo dete upiše datu školu. Izbor škole vrši se na osnovu nekoliko kriterijuma: a) na osnovu teritorijalne pripadnosti i blizine mesta stanovanja, b) jer je to jedina škola u mestu stanovanja i c) jer se osećaju sigurno i prihvaćeno u školi (Škola 2, Beograd) i zbog toga što nisu sve škole spremne da prime romsku decu sa svoje teritorije.

Besplatni udžbenici i školski pribor. Zajednička ocena svih ispitanika, od direktora do roditelja, iz svih škola bez obzira na to da li su uključene u program DILS/REF ili ne, jeste da su besplatni udžbenici i besplatan školski pribor obezbeđeni za sve učenike romske nacionalnosti. Učenici za koje nisu kupljeni udžbenici dobijaju ih od svojih drugova iz starijih razreda ili ih predmetni nastavnici kopiraju – što je takođe potvrđeno u svim školama. Svi sagovornici, takođe, ističu da je ova mera veoma značajna i neophodna. Podaci, međutim, pokazuju da se mišljenja ispitanika o tome ko obezbeđuje ovu vrstu podrške razlikuju od jedne do druge škole.

Tabela 7. Broj romske dece u odeljenju

Uključenost u program	Škola, opština	Broj romskih učenika u odeljenju
Škole uključene u program DILS/REF MPNTR „Obrazovna inkluzija Roma”	Škola 1, Apatin	U proseku, broj romske dece po jednom odeljenju od I do IV razreda iznosi 4–5 učenika (10–20%), a od V do VIII razreda 3–4 učenika (manje od 15%), od ukupno 24 učenika po odeljenju. Odnos broja romske i druge dece u prosečnom odeljenju je 1:5. <i>U školi nema odeljenja sa smanjenim brojem dece zbog romske dece sa IOP-om. U školi 12 učenika romske populacije pohađa nastavu u skladu sa IOP-om 1, a dvoje učenika romske populacije (od ukupno petoro na nivou škole) u skladu sa IOP-om 2.</i>
	Škola 2, Apatin	U proseku je po 5–6 učenika romske nacionalnosti po odeljenju. U školi ima oko 20% romske dece. Upisuju ovu školu jer je jedina u mestu, a Romi su, kao mahom starosedeoci ovde, uspešno integrisani. Što se tiče rasporeda sedenja, nema pravilnosti – ponekad su pomešani, ponekad se grupišu što zavisi od deteta, uzrasta. <i>Škola ne koristi IOP.</i>
	Škola 3, Valjevo	Prosečan broj romske dece u odeljenju je 2–3, maksimalan broj je petoro, a ima i odeljenja u kojima nema romske dece. Trenutno je veći broj romske dece u mlađim razredima. Ujednačava se broj dece u odeljenju po postignućima, a gleda se i da broj romske dece bude približan. Ove godine smo imali devetoro romskih učenika, ići će po troje u odeljenje. Romski deca sede od prve do poslednje klupe kod učitelja, a u višim razredima obično odu u zadnje klupe. <i>Izjavljuju da se za romsku decu najčešće radi IOP 1 – nema podataka o broju romske dece sa kojima se radi po IOP-u.</i>
	Škola 4, Valjevo	U nižim razredima zastupljenost romskih učenika je 1–2 po odeljenju, dok ih u starijim razredima ima nešto više zbog priključivanja učenika iz obližnjeg sela (troje do četvoro). Prosečna veličina odeljenja je 25 učenika, <i>pri čemu se broj učenika smanjuje ukoliko odeljenje pohađaju učenici koji rade po IOP-u, zavisno od vrste IOP-a.</i> Broj učenika se smanjuje za dvoje ili troje zavisno od vrste IOP-a.
	Škola 5, Loznica	U odeljenjima je 1–2 romske dece (samo u matičnoj školi, u izdvojenim odeljenjima nema romske dece). Primetno je da je kod nekih učitelja veći broj romskih učenika u odnosu na drugo odeljenje istog razreda. <i>Za učenike romske nacionalnosti nisu rađeni individualni obrazovni planovi.</i>
	Škola 6, Loznica	U mlađim razredima su oko 3–4 romski učenika po odeljenju. Odeljenja su nešto veća i nisu u svima primenjivali Stručno uputstvo o formiranju odeljenja (u onom delu koji govori o smanjenju broja učenika u odeljenju kada ima učenika koji rade po IOP-u). <i>Ima odeljenja koja imaju po 28 i 29 učenika, zajedno sa učenicima koji rade po IOP-u.</i> U školi ima ukupno 35 romskih učenika. <i>U školi trenutno imaju samo jednog romskog učenika za koga je izrađen IOP 2 (učenik trećeg razreda), a za jednog učenika romskog porekla drugog razreda radi se po IOP-u sa prilagođenim standardima.</i>
Škole nisu uključene u program	Škola 7, Beograd	U jednom odeljenju prosečno ima oko 5–6 romske dece, negde i više. U školi ima 25% romske dece. Opština je višak romske dece koja su želela da se upišu u ovu školu preusmerila na druge škole „čime se pritisak na školu smanjio” i izbegnuto je da škola dobije epitet romske. <i>Prošle godine izrađeno je 29 IOP-a, od čega 25 za romsku decu. Od svih prijavljenih IOP-a interesorna komisija je uvažila dva. Od šestoro romske dece u svakom razredu, po proceni psihološkinje, njih dvoje bi trebalo da ima IOP.</i>
	Škola 8, Beograd	U jednom odeljenju prosečno ima oko 7–8 učenika u nižim razredima, oko četvoro u višim. Ima odeljenja gde jednu trećinu dece čine romski deca sa različitim teškoćama (nepoznavanje jezika, loš socioekonomski status) a da njihova škola to ne može da „apsorbuje”. <i>Prema oceni PA, ukupno postoji 15 IOP-a, od toga je 14 za romsku decu koja zaostaju u učenju i ne mogu da prate nastavu. Saopštavaju da škola nema mogućnosti da se smanji broj učenika u odeljenju (mada je u nekim odeljenjima zbog dece sa IOP-om 1 smanjen broj u odnosu na ostala odeljenja).</i>

Besplatni udžbenici u Apatinu obezbeđeni su preko lokalne samouprave za sve romske učenike, tj. za sve korisnike programa NSP od strane CSR-a ili sredstvima iz programa DILS/REF MPNTR. Pojedini nastavnici izveštavaju da se problemi javljaju *u nemarnom odnosu prema knjigama i priboru: gubljenje, nedonošenje* i većina dece često bez toga dolazi u školu. Nastavnicima bi značilo da imaju kod sebe pribor i udžbenike koje bi mogli da daju učenicima da koriste na času kada ne donesu svoje. Roditelji su nezadovoljni jer ove godine nisu dobili školski pribor kao što je bio slučaj prošle godine.

U Valjevu je, pored besplatnih udžbenika koje za svu decu obezbeđuje MPNTR, škola za romsku decu obezbeđivala udžbenike preko programa DILS/REF, putem drugih projekata romskih NVO u opštini i školskih akcija prikupljanja starih udžbenika. Pojedini učitelji u svojim odeljenjima organizuju prikupljanje knjiga, pribora, ali i odeće i sredstava za higijenu za najugroženiju decu. I ovde postoji problem sa očuvanjem knjiga. Pojedini nastavnici ne prihvataju udžbenike koje dete ima (od drugog izdavača), a PA navodi da je sa nastavnicima dogovoreno da romskoj deci prihvate ovakve udžbenike. CSR ima određena sredstva namenjena ugroženim porodicama za kupovinu udžbenika i školskog pribora, ali je procena PA da neke porodice, čak iako su krajnje ugrožene, ne mogu da dobiju ova sredstva. Škola ne učestvuje u obezbeđivanju udžbenika i školskog pribora u višim razredima, ali na nivou škole postoji dogovor da se ne menjaju izdavači kako bi deca mogla naslediti udžbenike iz prethodnih generacija. Većina roditelja pokazuje nezadovoljstvo besplatnim udžbenicima jer u besplatne komplete ne ulaze udžbenici iz tri predmeta koji su, prema oceni roditelja, dosta skupi. Roditelji zameraju i stalne promene udžbenika, što onemogućava da mlađa braća, sestre, komšije i prijatelji naslede udžbenike za određeni razred od starijih.

U Loznici besplatni udžbenici obezbeđuju se preko projekta DILS/REF i preko akcija prikupljanja. Nakon prošlogodišnjeg uključivanja u program DILS/REF veći broj roditelja počeo je da se izjašnjava kao Romi. U starijim razredima nasleđuju se udžbenici od prethodnih generacija. Posebno se vodi računa o tome da romski učenici koji primaju socijalnu pomoć dobijaju besplatne udžbenike i u starijim razredima. Odlukom Saveta roditelja sva romska (i druga deca) koja primaju socijalnu pomoć dobijaju besplatnu ušinu. Jedna majka deteta koje radi po IOP-u navodi da je imala problem sa nabavkom besplatnih udžbenika. Ostali roditelji tvrde da i u starijim razredima svi koji imaju socijalnu pomoć dobijaju besplatne udžbenike i da za to postoji ustaljena procedura u školi.

U Beogradu, Gradski sekretarijat za obrazovanje obezbeđuje udžbenike romskim učenicima. U starijim razredima nemaju svi romski učenici udžbenike, a neki koriste iskopirane udžbenike. Pojedini nastavnici izveštavaju da postoji problem prilikom vraćanja udžbenika od strane romskih porodica i da se oni koriste nenamenski. Nastavnici izjavljuju da romska deca imaju udžbenike, ali da često nisu toliko napredovala da mogu da ih adekvatno koriste. U drugoj beogradskoj školi svi romski učenici dobijaju besplatne udžbenike od Gradskog sekretarijata, dok se za ostala sredstva za rad, kao što su pribor, radne sveske,

udžbenici stranog jezika i sl. škola sama organizuje da pribavi, i to u saradnji sa Crvenim krstom, fotokopiranjem ili uzimanjem udžbenika od starijih učenika.

Socijalna i zdravstvena zaštita romskih učenika u kontekstu povećanja dostupnosti obrazovanja. U Apatinu, predstavnici škole (direktor, stručne službe i nastavnici, uključujući i PA) saopštavaju da su svi vidovi zdravstvene i socijalne zaštite dostupni svim učenicima romske nacionalnosti i da veliku podršku školi u tome pruža pedagoški asistent. U romskom naselju nalazi se ambulanta, a postoji podrška romskog zdravstvenog medijatora, Crvenog krsta, Opštine i Centra za socijalni rad. Najčešće vrste neposredne i indirektno dodatne podrške koje zahtevaju dodatne finansijske resurse odnose se na nabavku nastavnih sredstava, udžbenika, prevoza učenika i užine. Ispitivani roditelji romske dece, međutim, ističu da im je zdravstvena zaštita dostupna, dok su određena materijalna sredstva u vidu socijalne zaštite ograničena i prema njihovom mišljenju nisu im dostupna usled politike lokalne samouprave. Ocena roditelja neromske dece jeste da su učenici romske nacionalnosti u povlašćenom položaju u poređenju sa učenicima neromske populacije kojima je takođe potrebna dodatna materijalna podrška, a nisu podržani u tom pogledu.

U Valjevu jedna škola putem projekata i akcija obezbeđuje deo školskog pribora, odeću, obuću i sredstva za higijenu. I škola i roditelji voleli bi da mogu da obezbede besplatnu užinu za svu romsku decu. Škola ima Tim za podršku romskoj deci i Tim za učenički standard (članica oba tima je i PA) koji se bave ovim pitanjima i nadaju se da će naći rešenje za besplatnu užinu. Škola je ustupila na korišćenje kupatilo porodicama koje nemaju komforni smeštaj, kažu predstavnici škole. Najčešće su bez zdravstvenog osiguranja romska deca iz porodica poljoprivrednika. Pored „Dinara solidarnosti”¹⁰ škola često organizuje i neke akcije za pomoć deci iz socioekonomski ugroženih porodica – sakupljanje igraćaka, odeće, obuće, ali i novca za operaciju jedne od učenika. Saradnja škole sa zdravstvenim službama je dobra; jedina zamerka stavlja se na organizaciju sistematskih lekarskih pregleda koji znaju da traju veoma dugo. Potrebno je uspostaviti formalne procedure u saradnji sa socijalnim službama koje će obezbediti kontinuitet i razmenu informacija. U saradnji sa opštinom nema nikakvih teškoća, ali teškoću predstavlja nedostatak finansijskih sredstava. Što se tiče socijalne pomoći, dešava se da usled neprijavljenih prihoda neke porodice ostvaruju pravo na socijalnu pomoć, iako prema primanjima ne bi imala pravo na to. Škola takođe pomaže učenicima iz porodica niskog SES-a, sredstvima prikupljenim u akciji „Dinar solidarnosti” ili donacijama za Crveni krst, od kojih deo ostaje školi. Kome je potrebna materijalna pomoć određuje stručna služba, PA i učitelj/razredni starešina. Pomoć se sastoji u obezbeđivanju užine, mesečne karte za prevoz, plaćanju troškova izleta/rekreativne nastave, kupovini odeće i obuće. Saradnja škole sa CSR-om ocenjuje se kao loša jer od strane CSR-a

10 „Dinar solidarnosti” je akcija koju je odobrio Savet roditelja. Naime, roditelji, u odnosu na svoje mogućnosti, mogu uplatiti novčana sredstva koja se kasnije raspoređuju porodicama učenika niskog SES-a.

uglavnom izostane povratna informacija: gde su roditelji, da li je dete sa njima i da li primaju socijalnu pomoć. Iako nastavnici često navode problem prevoza učenika iz obližnjeg sela do Valjeva, što onemogućava učenike da ostanu na dopunskoj nastavi, direktor navodi da nisu tražili sredstva od opštine za kombi/autobus, već da se trude da se na početku godine dogovore sa prevoznicima i usklade termine linija sa nastavom.

U Loznici su svi romski učenici koji dolaze iz siromašnih porodica obezbeđeni socijalnom i zdravstvenom zaštitom. Romskim učenicima je ukinuta besplatna užina od 2013. jer CSR nema sredstava da je finansira. Jedna škola iz Loznice ima socijalnog radnika angažovanog kao stručnog saradnika u školi, ali se socijalna pomoć dodeljuje preko Centra za socijalni rad. Nekim roditeljima škola je pomogla da dobiju lična dokumenta, uglavnom zbog dobijanja socijalne pomoći. Roditelji romske dece navode da nemaju problema sa obezbeđivanjem zdravstvene zaštite. Navode kao problem to što u Lešnici ne radi pedijatar, već moraju da idu u Loznicu kod pedijatra.

U jednoj beogradskoj školi ne postoji jasno znanje ko, kada i kako može da koristi zdravstvenu i socijalnu pomoć. Škola nije zainteresovana za pomaganje učenicima u dobijanju socijalne i zdravstvene zaštite iako su imali inicijative za saradnju sa CSR-om, koji nije adekvatno odgovarao na inicijativu škole. Predstavnici škole izveštavaju da se oni time ne bave, ali da su zadovoljni saradnjom sa Domom zdravlja. Nisu zadovoljni saradnjom sa Centrom za socijalni rad koji na njihove izveštaje o određenoj deci nije reagovao ili oni nisu dobili nikakvu povratnu informaciju o tome šta je Centar za socijalni rad učinio. Psihološkinja nije informisana o tome da škola može pokrenuti inicijativu za pružanje socijalne pomoći detetu i poslati ga na interresornu komisiju koja procenjuje da li dete ima potrebe za dodatnom finansijskom i materijalnom pomoći. Roditelji romske dece nisu korisnici socijalne pomoći, niti su informisani o tome kako se odvija pružanje socijalne pomoći i u kojim slučajevima. Roditelji neromske dece znaju da, na nivou odeljenja, postoje inicijative da se sakupe sredstva za dete koje ne može da plati ekskurziju, ali je ovo, usled ekonomske situacije, sve ređa praksa.

U drugoj beogradskoj školi, romska deca uglavnom nemaju dokumenta ni zdravstvene knjižice (radi se na pribavljanju), a žive u izrazito lošim uslovima gde nedostaje materijalna pomoć. CSR ne pruža dovoljno podrške roditeljima, a prevelik broj romske dece u opštini prevazilazi kapacitete CSR-a prema rečima zaposlenih u njemu. Sva deca učestvuju u redovnim zdravstvenim pregledima i bez zdravstvenih knjižica. PA je svesna da ima dece bez zdravstvene zaštite, pa se radi sa opštinom na pribavljanju dokumenata za ovu decu u čemu učestvuje PA. Roditelji romske dece znaju za slučajeve mnoge romske dece koja nemaju odgovarajuću zdravstvenu i socijalnu zaštitu i potrebna dokumenta.

Pedagoški asistent (PA) – saradnja sa romskim porodicama. Od ukupno osam posmatranih škola, svega četiri imaju pedagoškog asistenta. Među škola-

ma koje nisu angažovale PA nalaze se tri koje su uključene u program DILS/REF (dve iz Loznice i jedna iz Apatina) i jedna beogradska škola. Podaci iz škola koje imaju pedagoškog asistenta u potpunosti potvrđuju njegov značaj i ulogu i pokazuju da je njegov kvalitet rada u potpunosti primeren potrebama romske dece, da je pomoć koju PA pruža nastavniku veoma značajna, odgovarajućeg je kvaliteta, a saradnja koju PA uspostavlja sa roditeljima ili porodicama romskih učenika doprinosi obuhvatu, smanjenju osipanja i ima za interes napredak u obrazovanju romskih učenika. Saradnja pedagoškog asistenta sa lokalnim institucijama (opštinom, nevladinim organizacijama, predškolskim ustanovama, centrom za socijalni rad) u velikoj meri doprinosi obezbeđivanju što boljih uslova za obrazovanje romskih učenika. Međutim, u nekim školama PA nisu u dovoljnoj meri angažovani u nastavi zbog otpora nastavnika (u ovom slučaju organizuje dopunsku nastavu sa romskim učenicima nakon završene redovne nastave) a negde su preopterećeni zbog velikog broja romske dece kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška.

Podaci pokazuju da je položaj romske dece u školama koje imaju pedagoškog asistenta kvalitativno bolji u odnosu na škole koje ga nemaju. Izražena je saglasnost gotovo svih ispitanika da se upis romske dece znatno poboljšao dolaskom PA u školu. PA prati decu od upisa u PPP, ima evidenciju i adrese sve romske dece koja su u obavezi da pođu u prvi razred. Prisustvo PA uveliko je doprinelo većem obuhvatu romske dece u školama. Zahvaljujući svojoj upoznatosti sa pripadnicima romske zajednice, PA uspeva da prevaziđe teškoće vezane za: a) porodice koje nemaju prebivalište ili ne žive na prijavljenoj adresi (te im je nemoguće uputiti pisani poziv), b) česte migracije roditelja zbog sezonskih poslova kada se o deci uglavnom staraju babe i dede koji ne uzimaju u obzir potrebu za upisom deteta u školu i c) neinformisanost roditelja koji nisu imali kome da se obrate, da se informišu o školi, o pravima deteta da upiše školu i bez dokumenata. PA u velikoj meri doprinosi i pribavljanju dokumentacije za romske porodice ličnim angažmanom i neretko ličnim sredstvima.

Značaj pedagoškog asistenta istakli su svi ispitanici: od direktora škola do roditelja. Podaci pokazuju da su u svim školama koje imaju pedagoškog asistenta ocene većine ispitanika isključivo pozitivne i pune pohvala. Štaviše, pojedini PA su, od strane direktora, nastavnika i stručnih službi ocenjeni kao nezamenljivi i presudno važni saradnici čije angažovanje doprinosi napredovanju romskih učenika ali i znatno boljem funkcionisanju škole u celini.

Dok škole koje imaju jednog pedagoškog asistenta smatraju da im to nije dovoljno, dotle škole koje ga nemaju smatraju da im PA nije ni potreban. Četiri škole koje nemaju pedagoškog asistenta navode sledeće razloge za to što nisu aplicirale za pomoć PA: a) romsko stanovništvo čine uglavnom starosedeooci i ne postoji jezička barijera, b) romska deca su dobro integrisana u školi i govore srpski jezik, c) škola ima i previše romskih učenika i d) neinformisanost da PA pruža pomoć i u nastavi. Nastavnici u sve ove četiri škole, međutim, iskazuju potrebu za PA a romski roditelji dece koja idu u škole koje nemaju PA nisu uop-

šte informisani o njegovom postojanju i iskazuju žaljenje što on nije angažovan u školi koju pohađa njihovo dete nakon što im je predložena uloga i funkcija PA na fokus-grupi.

Rezime nalaza: faktori uspeha i neuspeha sprovođenja mera usmerenih na uključivanje većeg broja romske dece u redovne škole. PPP se generalno ocenjuje kao višestruko koristan i kao plodotvoran za uspešnije obrazovanje romske dece u svim školama. Romska deca iz PPP-a dolaze pripremljenija za školu i bolje socijalizovana, po mišljenju učiteljica i stručnih saradnika u školi. Grafomotorički su zreliji, imaju bolje poznavanje osnovnih pojmova i bivaju bolje prihvaćena od strane druge dece. Neki romski roditelji izveštavaju da su imali veća očekivanja od PPP-a – očekivali su da će njihova deca iz predškolskog izaći sa većim znanjima i veštinama, ali neka od te dece nakon pohađanja PPP-a ne uspevaju da usvoje osnovne pojmove. Saradnja između škole i PU bolja je u onim školama koje učestvuju u projektu DILS/REF i koje imaju PA. U ovim školama razmenjuju se podaci o romskoj deci i postoji razmena iskustava o postignućima i uslovima u kojima ona žive i o tome kojoj će deci biti neophodna dodatna obrazovna podrška. Jedna PU u opštini koja ne učestvuje u projektu DILS/REF odbija da upiše romsku decu bez dokumenata zbog preopterećenosti i obuhvat romske dece PPP-om u njoj znatno je manji. Neki romski roditelji nisu ni upoznati sa činjenicom da je PPP obavezan. Sa druge strane, u školama gde postoji dobra saradnja sa PU i gde se PPP uspešnije sprovodi, obuhvat romske dece osnovnoškolskim obrazovanjem veći je, a škola ima podatke o broju dece i može da vodi evidenciju o tome koliko se romske dece upisuje u školu. Škole koje imaju PA postižu mnogo veći obuhvat u obrazovanju romske dece prema izveštajima direktora i stručnih službi u školama. Neke sugestije nastavnog i stručnog osoblja jesu da se trajanje PPP-a produži na dve godine kako bi se efekti ranog učenja pojačali, što je naročito značajno za decu koja odrastaju u depriviranim sredinama.

U školama koje imaju PA i/ili koje su uključene u program DILS/REF, romski roditelji su informisaniji o pravima koja njihova deca imaju prilikom upisivanja u školu, i to na više različitih načina, kao i odlaskom PA u romska naselja. Takođe, u ovim školama sprovodi se afirmativna akcija prilikom upisivanja i deca mogu da upišu školu bez ličnih i zdravstvenih dokumenata koji se naknadno obezbeđuju uz pomoć škole i PA. Škole bez PA ili one koje nisu u programu DILS/REF roditelje informišu o upisnim procedurama obaveštenjem na vratima škole. U ovim školama, romska deca starija od sedam i po godina bivaju testirana kako bi se proverio stepen zrelosti za školu i predznanje. Jedna škola iz uzorka nije informisana o postojanju afirmativne akcije niti je primenjuje. Ova škola izveštava o tome da ima veći broj romske dece od ostalih škola u opštini. U nekim školama postoje izveštaji o tome da pojedini lekari ne žele da daju lekarsko uverenje za upis u školu romskoj deci koja nemaju zdravstvenu knjižicu. Ako postoje pri opštini, zdravstvene medijatorke uspešno rešavaju ovu vrstu problema.

U beogradskoj opštini, neravnomeran geografski raspored romske populacije pravi pritisak na pojedine škole, što utiče na probleme prilikom upisa romske dece u PU i u pojedine škole. Neke škole prihvataju romsku decu dok druge škole u opštini, prema rečima drugih direktora škola, ne poštuju mere afirmativne akcije i ne upisuju više od četvoro romskih učenika po odeljenju. Zastupnik manjina u opštini izveštava o tome da opština nema sredstava da obezbedi prevoz ovim učenicima do drugih škola iako smatra da bi takva mera poboljšala kvalitet obrazovanja. U svim školama, odeljenja imaju ravnomeran broj romskih učenika, s tim što njihov broj u odeljenju varira od njihovog ukupnog broja u školi (od dvoje do osmoro romskih učenika po razredu).

Neki nastavnici i saradnici imaju negativne stavove prema inkluziji i ne uviđaju benefite koje inkluzivno obrazovanje ima po sam kvalitet obrazovanja i po samu romsku decu.

U svim školama obezbeđeni su besplatni udžbenici za decu, s tim što izvor iz koga se oni obezbeđuju varira od škole do škole. Pribor se u nekim školama nabavlja putem dobrovoljnih akcija. U svim školama postoje dobrovoljne humanitarne akcije prikupljanja materijalne pomoći za romske učenike. Ponegde škole izveštavaju o problemima u saradnji sa CSR-om, a zaposleni u CSR-u u opštinama gde škole izveštavaju o problemima u saradnji govore o preopterećenosti u radu i velikom broju romske populacije. Škole često u ovim slučajevima ne dobijaju odgovor na svoje zahteve za pružanje socijalne pomoći romskim učenicima.

PA se pokazuje od velikog značaja za povećavanje obuhvata osnovnoškolskim i predškolskim obrazovanjem romskih učenika. Dok škole koje imaju jednog pedagoškog asistenta smatraju da im to nije dovoljno, dotle škole koje ga nemaju smatraju da im PA nije ni potreban. Četiri škole koje nemaju pedagoškog asistenta navode sledeće razloge za to što nisu aplicirali za pomoć PA: a) romsko stanovništvo čine uglavnom starosedeoci i ne postoji jezička barijera, b) romska deca su dobro integrisana u školi i govore srpski jezik, c) škola ima i previše romskih učenika i d) neinformisanost da PA pruža pomoć i u nastavi. Nastavnici u sve ove četiri škole, međutim, iskazuju potrebu za PA, a romski roditelji dece koja idu u škole koje nemaju PA nisu uopšte informisani o njegovom postojanju i iskazuju žaljenje što on nije angažovan u školi koju pohađa njihovo dete.

Kao faktore uspeha u sprovođenju mera koje se odnose na uključivanje većeg broja romske dece u škole možemo identifikovati dobru saradnju škole i opštine. Postojanje PA veoma je važno za uspostavljanje kvalitetne saradnje između različitih institucija pri opštini. Kao faktor uspeha u sprovođenju ovih mera može se identifikovati i motivisanost aktera u obrazovanju da angažuju svoje ljudske i pedagoške resurse, ali i stavovi i informisanost nastavnika o značaju, smislu i benefitima inkluzivnog obrazovanja. Uključivanje romske dece u obrazovanje lakše je u onim opštinama koje imaju manji broj romskih učenika i razvijene lokalne akcione planove u kojima izdvajaju budžetska sredstva za inkluziju dece iz depriviranih sredina. Faktor uspeha u sprovođenju ovih mera

jeste i postojanje eksterne podrške kao što je program DILS/REF, ali se može pretpostaviti da ovaj program, pored finansijske pomoći školi, zapravo pozitivno utiče na razvoj navedenih faktora uspeha koji se prvenstveno odnose na angažovanje ljudskih i pedagoških resursa. Na osnovu nalaza, faktor neuspeha u odnosu na uključivanje romske dece u obrazovanje, pored odsustva faktora uspeha, može da bude i usmerenost opštine na pružanje podrške romskim učenicima.

4.3.2. Cilj 2. Približavanje romske zajednice i obrazovne institucije

Mere obrazovne politike usmerene na uključivanje roditelja i smanjivanje osipanja

Mere obrazovne politike usmerene na uključivanje roditelja dece iz depriviranih sredina i na smanjivanje osipanja jesu sve one mere koje imaju za cilj da na sistemski način integrišu decu iz depriviranih sredina u obrazovni sistem i uključe njihove roditelje u pružanje podrške ovom procesu. U ove mere obrazovne politike može se svrstati prisustvo romskih roditelja u organima škole, podrška pedagoških asistenata, socijalna i zdravstvena podrška koju lokalna zajednica pruža ugroženim porodicama i primena antidiskriminacionih mera u školi. Kao važni činioci uspešnosti sprovođenja ovih mera mogu se posmatrati stavovi romskih roditelja prema obrazovanju svoje dece i komunikacija koju oni ostvaruju sa obrazovno-vaspitnim ustanovama pa su ova dva aspekta ispitivana u okviru kvalitativne analize i biće prikazana u ovom poglavlju.

Uključenost roditelja romskih učenika u organe ustanove. Zabeleženo je da su u dve škole roditelji romskih učenika uključeni u Savet roditelja kao dodatni članovi, a ne kao predstavnici odeljenja. Dodatni članovi romske nacionalnosti koji su uključeni u Savet roditelja obično su najuticajniji predstavnici romske zajednice, prema rečima direktora škola i opštinskog zastupnika manjina. Na opštinskim fokus-grupama, kao jedna od mera koja bi veoma doprinela inkluzivnom obrazovanju Roma, izdvojena je mera koja bi podrazumevala uključivanje romskih roditelja u Školski odbor kao upravni organ škole. Kako lokalna samouprava daje tri od devet članova Školskog odbora, predlog se sastojao u tome da koordinator za prava manjina pri opštini bude jedan od članova školskih odbora u školama koje predlaže opština.

Podrška pedagoških asistenata – pružanje pomoći van redovne nastave. Kao što je već rečeno, od četiri škole koje imaju pedagoškog asistenta, u dve škole on se može okarakterisati kao *spiritus movens* inkluzivnog obrazovanja i kao neko ko postaje poznat i hvaljen u celoj lokalnoj zajednici i čiji su rezultati takvi da se na prvi pogled teško mogu pripisati jednoj osobi. Često ostali akteri navode da su sami promenili svoje stavove kada su videli koliki efekat može da bude ako se ovoj deci pruži dodatna podrška i ako se celokupna zajednica koordiniše tako da im u većoj meri pruži podršku. PA je angažovan u radu sa poro-

dicama (odlazi u romske porodice, podstiče ih da deca pohađaju nastavu, interveniše kada deca nisu redovna, pribavlja saglasnost roditelja u slučaju izrade IOP-a). Sa nastavnicima i stručnom službom pribavlja informacije neophodne za planiranje nastave i podrške učenicima, učestvuje u izradi pedagoškog profila i IOP-a). Takođe, pomoć se odvija i u formi dopunske nastave za romske učenike, a PA vodi učenike u ustanove gde je procenjeno da im je to neophodno (npr. Institut za patologiju govora). PA vodi statističke podatke o deci i sarađuje sa opštinskim koordinatorom. U ovim slučajevima PA postaje koordinator rada različitih službi (Centra za socijalni rad, Doma zdravlja, Interresorne komisije i škole) i neko ko prevazilazi prepreke koje mogu biti smetnja u realizaciji individualnih obrazovnih planova i u obezbeđivanju socijalne i zdravstvene pomoći. Ovi PA redovno obilaze porodice dece kojima pružaju podršku. Često, pored rada na času, organizuju i dodatne dopunske časove samo za romsku decu i učestvuju u izradi pedagoškog profila i individualnog obrazovnog plana. PA u ove dve škole imaju saradnju i sa lokalnim nevladinim organizacijama.

U druge dve škole oni takođe ostvaruju značajne rezultate u saradnji sa porodicama romske nacionalnosti i pri obezbeđivanju socijalne i zdravstvene pomoći romskim učenicima, ali je deo nastavnika procenio da pedagoški asistenti nisu dovoljno kompetentni za ovu oblast i da im je potrebno kontinuirano obrazovanje i znanje o metodikama različitih predmeta. Prema navodima drugih nastavnika iz ovih škola, najčešće su to nastavnici koji su *a priori* odbili saradnju sa pedagoškim asistentima. Nastavnici koji sarađuju sa pedagoškim asistentima u ovim školama veoma su zadovoljni saradnjom i pomoći koju dobijaju. *Delimično ostvaranje mere* obrazovne politike koja se odnosi na podršku pedagoškog asistenta može se opisati tako da se on ne angažuje kao podrška na časovima u onom stepenu i kod određenih nastavnika u onoj meri u kojoj bi to bilo moguće, već samo kao dodatna podrška prilikom upisivanja deteta u školu i obezbeđivanja socijalne i zdravstvene podrške. U jednoj od ove dve škole on drži dopunsku nastavu za romske učenike, ali ne ulazi na časove u redovnoj nastavi. U dve škole koje u potpunosti sprovode meru podrške koja se odnosi na angažovanje pedagoškog asistenta, on sa stručnim saradnikom, direktorkom i nastavnicima kreira plan rada koji obuhvata prisustvovanje na dva časa srpskog jezika i matematike nedeljno u svakom odeljenju od prvog do četvrtog razreda.

Roditelji romske dece koji su učestvovali u fokus-grupama uglavnom su imali priliku da sarađuju sa pedagoškim asistentom iz škole koju pohađa njihovo dete i pokazuju veliko zadovoljstvo ovom merom podrške obrazovanju svoje dece. Kao zadatke koje ima PA navode poboljšavanje saradnje između škole i porodice, praćenje učenika od upisa tokom celokupnog školovanja, stimulisanje dece da uče, pružanje podrške u učenju i ponašanju, poboljšavanje upisa i podsticanje u istrajavanju romske dece u obrazovanju. U školama u kojima postoji PA, romski roditelji percipiraju njegovu ulogu kao ključan doprinos uspešnom obrazovanju svoje dece. Romski roditelji smatraju da pedagoški asistenti nemaju većih teškoća u radu osim preopterećenosti u pojedinim slučajevima,

a na pojedinim fokus-grupama kritikovano je rešenje da oni budu angažovani na godinu dana, već se smatra da bi oni trebalo da budu angažovani u dužem periodu.

Problem sa kojim se suočavaju pedagoški asistenti u pojedinim opštinama jeste nejednaka raspodela romske dece u školama. Veliki broj dece u pojedinim školama onemogućava kvalitetan rad pedagoških asistenata. PA iz jedne škole iz date opštine koja nije uključena u program DILS individualno radi po jednom nedeljno sa 62 romska deteta. PA u drugoj školi iz iste opštine organizuje izdvojeno odeljenje u školi gde romska deca dolaze na neku vrstu dopunske nastave zbog velikog broja dece, što otvara pitanje da li je zbog nedostatka kapaciteta za pružanje dodatne podrške škola na neki način primorana da sprovodi neku vrstu segregacije. U trećoj školi gde ima znatno manji broj romske dece i gde pedagoški asistenti imaju više vremena da se posvete svakom pojedinačnom detetu, akteri pokazuju veće zadovoljstvo radom i efektima inkluzivnog obrazovanja. Koordinator za manjinska prava u ovoj opštini naglašava da opština ne bi imala sredstava da plati prevoz ovoj deci ako bi određeni broj romske dece počeo da pohađa manje opterećenu školu, ali je mišljenja da bi to bilo veoma korisno. Iako bi ovakav potez omogućio ravnomeran broj romskih učenika po školama, što bi olakšalo rad pedagoškim asistentima, opština, prema rečima koordinatora za manjine, nije u stanju da ga finansira. Po zakonu, opština bi morala da obezbedi prevoz za decu koja bi išla u školu koja je udaljenija od 4 km od njihovog mesta stanovanja (ZOSOV, član 159), a to bi bio slučaj sa ovom opštinom.

Socijalna podrška romskim porodicama – perspektiva lokalne zajednice. U pet škola procenjeno je da se mera socijalne zaštite potpuno uspešno sprovodi. To podrazumeva da škola aktivno nastoji da pomogne romskim roditeljima učenika koji pohađaju školu u obezbeđivanju socijalne pomoći. U ostvarivanju prava na socijalnu pomoć, škola veoma često posreduje između opštine, tj. Centra za socijalni rad i romskih roditelja – pomaže u ostvarivanju kontakta, prikupljanju potrebne dokumentacije, kao i prosleđivanju dokumentacije odgovarajućim službama.

Jedna od ovih škola ima zaposlenog socijalnog radnika koji se bavi informisanjem romskih porodica kako da ostvare pravo na različite vidove socijalne pomoći. I u ovoj školi postoje pritužbe na rad interresorne komisije, u smislu da se škola u mnogo većoj meri angažuje da pribavi pomoć deci iz ugroženih grupa i da ne može da se osloni na rad ove komisije u pribavljanju dodatne materijalne i obrazovne podrške koja može biti neophodna učeniku. U nekim školama, stručna služba i direktor nastoje da pravovremeno izdaju potvrde o redovnosti pohađanja za decu koja su korisnici socijalne pomoći. U školama u kojima se uspešno sprovodi socijalna zaštita porodica iz depriviranih sredina, PA ima ključnu ulogu u sprovođenju i obezbeđivanju mera socijalne zaštite za porodice kojima je takva vrsta pomoći potrebna.

U tri škole u opštinama u kojima je procenjeno da se mera pružanja socijalne zaštite delimično uspešno sprovodi, izveštava se o teškoćama koje

postoje u ostvarivanju prava na socijalnu zaštitu od strane ugroženih romskih porodica. U ovoj opštini, zbog prevelikog broja romske dece, PA, stručna služba i direktor izveštavaju o tome da CSR ne pruža dovoljno podrške romskim porodicama i da niz porodica koje imaju pravo na socijalnu pomoć to pravo ne ostvaruju. Predstavnici opštine i članovi interresorne komisije u ovoj opštini kao osnovni problem u intersektorskoj saradnji navode nedostatak sredstava za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja na nivou opštine. Ovo podrazumeva da opština nije mogla da oformi interresornu komisiju, tj. u dva navrata ona se formirala i raspuštala usled toga što rad članova interresorne komisije nije bio plaćan. Koordinator za manjinska prava u opštini kaže da nije odobren budžet na nivou opštine koji bi pokrивao rad članova i ovo je razlog zašto interresorna komisija ne može da se angažuje u dovoljnoj meri, između ostalog, i u pružanju socijalne zaštite.

U školama u kojima je procenjeno da se mera pružanja socijalne pomoći ugroženim romskim porodicama neuspešno sprovodi, nailazi se na veće prepreke i otpore unutar institucija koje treba tu pomoć da obezbede. Učesnici navode da u određenim školama romski učenici ne mogu da ostvare pravo na socijalnu pomoć jer nemaju adekvatnu dokumentaciju, a ne pruža im se pomoć u vidu uputstava i informacija kako da neophodnu dokumentaciju steknu. Stiće se utisak da postoji nepoznavanje procedura o tome kako romski učenik može da pribavi lična dokumenta, što podrazumeva prisustvo dva svedoka koja svedoče o identitetu osobe. Koordinator za manjinska prava u ovoj opštini navodi da je problem u tome što Romi prijavljuju mesto boravka na CSR i tako se stvara preveliki broj Roma koji su prijavljeni na toj adresi (oko 2.000), iako ne postoji drugi zakonski okvir da određeni broj romskih porodica koje nemaju drugo mesto prebivališta ostvari pravo na socijalnu pomoć.

Koordinator za manjinska prava u opštini navodi da je najveći problem u tome što još nije usvojen Akcioni plan za Rome na nivou opštine a da veliki broj Roma (oko 10.000 na velikoj površini ove opštine) otežava proces inkluzije. On navodi da romski roditelji imaju negativne stavove prema doškolovanju u projektu „Druga šansa” i odgovornost za to prebacuje na romske porodice.

U jednoj drugoj opštini postoji celo jedno naselje koje se školuje u izdvojenom odeljenju i koje živi u veoma teškim uslovima, a među njima je malo korisnika socijalne pomoći iako ispunjavaju kriterijume za njeno dodeljivanje. Jedna od dve škole iz ove opštine iz uzorka koja ima istureno odeljenje u ovom naselju, izveštava o tome da ne zna tačan broj učenika koji su korisnici socijalne pomoći. Prema mišljenju pedagoškog asistenta, potrebno je uspostaviti formalne procedure u saradnji sa socijalnim službama koje će obezbediti kontinuitet i razmenu informacija jer se dešava da CSR ima dosta loš odnos prema korisnicima romske nacionalnosti (netransparentnost i nejasnost kriterijuma za dodeljivanje pomoći, odbijanje da se prime stranke romske nacionalnosti). U nedostatku potpune saradnje sa Centrom za socijalni rad, škola preuzima inicijative kao što su prikupljanje odeće, obučne, knjige, igraćaka, sakupljanje novca za zdravstvene intervencije itd.

U jednoj školi u kojoj je ocenjeno da se mera pružanja socijalne zaštite učenicima iz ugroženih sredina neuspešno sprovodi, stručni saradnik smatra da nije u opisu posla stručnog saradnika (iako ovo nije u skladu sa Pravilnikom o radu školskog psihologa i pedagoga) da pruža podršku porodicama u ostvarivanju prava na socijalnu zaštitu, niti da škola ima evidenciju o korisnicima socijalne pomoći (kasnije se ispostavilo da škola vodi evidenciju o korisnicima NSP). Pored toga što ne pruža dodatnu podršku porodicama u vidu informisanja i prikupljanja dokumenata (škola nema pedagoškog asistenta koji bi se na ovaj način angažovao), ova škola se angažuje tako što pravovremeno šalje prijave Centru za socijalni rad o tome da su neka deca prestala da pohađaju školu i upozorava romske roditelje na to kako im može biti ukinuto pravo na socijalnu pomoć što ima za cilj, prema rečima direktorke ove škole, da u većoj meri primora romske porodice iz najugroženijeg sloja da redovno šalju decu u školu.

Zdravstvena podrška porodici – perspektiva lokalne zajednice. Nalazi govore da se u šest od osam škola ova mera u potpunosti uspešno sprovodi. To podrazumeva da su romska deca pre polaska u školu obavila sistematski pregled i dobila zdravstvene knjižice, kao i da učestvuju u redovnim sistematskim pregledima. U onim školama u kojima je angažovan, PA ima ključnu ulogu u prevazilaženju potencijalnih prepreka pri obezbeđivanju zdravstvenog osiguranja za romske učenike.

U ostale dve škole postoje nalazi da se obezbeđivanje zdravstvene zaštite za romske učenike sprovodi delimično uspešno. U jednoj školi izveštava se o tome da je većina romskih učenika pokrivena zdravstvenim osiguranjem, ali u školi navode da ne postoji redovno izveštavanje Doma zdravlja o stanju dece koja dolaze iz ugroženih grupa i merama koje bi škola mogla da preduzme. Ne postoji dostupan pedijatar u mestu iz koga su deca koja pohađaju školu, već u drugoj opštini, što predstavlja problem kada postoji potreba za zdravstvenom zaštitom.

U drugoj školi nalazi govore da postoji dobra saradnja sa Domom zdravlja i da, iako pre upisa romske dece u prvi razred veliki broj njih nema zdravstvene knjižice, uz organizaciju pedagoškog asistenta i zdravstvenog medijatora, najveći broj učenika izvadi knjižice sa polaskom u školu, tako da je procena intervjuisanih da uglavnom svi učenici romske nacionalnosti imaju zdravstvenu zaštitu. Najčešće su bez zdravstvenog osiguranja romska deca iz porodica poljoprivrednika, koji ne uspevaju da uplate doprinose i deca povratnika koji nemaju regulisano mesto boravka. Roditelji romske nacionalnosti navode nedovoljnu informisanost zaposlenih u Domu zdravlja o važećoj zakonskoj regulativi. PA navodi da veliki broj dece romske nacionalnosti nema zdravstveno osiguranje. Prema njenim rečima, dete nema zdravstveno osiguranje ako bar jedan roditelj ne ostvari predviđeni uslov. Jedna od mogućnosti koju koriste jeste da u opštini dva svedoka potvrde njihov identitet i da na taj način dobiju privremenu zdravstvenu knjižicu na mesec dana. Pri upisu, ukoliko dete nema zdravstvenu knjižicu, ipak se obavi preventivni lekarski pregled, koji je obavezan i besplatan, i

ne pravi se problem pri upisu ove dece u školu. Roditelji romske nacionalnosti navode nedovoljnu informisanost zaposlenih u DZ o važećoj zakonskoj regulativi, tj. zanemarivanje mogućnosti da imaju zdravstvenu zaštitu iako nemaju mesto prebivališta (Zakon o zdravstvenom osiguranju, član 22. stav 11).

Primena antidiskriminacionih mera. Roditelji romske dece saglasni su da nastavnici ne prave razliku između romskih i neromskih učenika i da su jednako zainteresovani za rad sa svim učenicima. Roditelji su saglasni da su romski učenici dobro prihvaćeni kako u odeljenjima, tako i u školi i u lokalnoj zajednici.

Roditelji romskih učenika saglasni su da u školi nema diskriminacije, ni prema romskoj ni prema deci sa smetnjama u razvoju. Roditelji romske nacionalnosti u većini slučajeva naglašavaju da im se posebno sviđa što ne odvajaju romske učenike po bilo kom osnovu. Ovo se može potkrepiti protokolima koji su popunjavani na osnovu posmatranja časova: romski učenici uglavnom sede u prvim klupama i aktivno se uključuju u nastavu, dok se dešava da u višim razredima osnovne škole romski učenici sede jedni sa drugima i da na pojedinim časovima u kabinetskoj nastavi bivaju smešteni u poslednje klupe. Na pojedine slučajeve diskriminacije koji su se sporadično i retko dešavali, brzo su reagovale stručne službe škole kao i direktor. Nastavnici koji su prolazili kroz programe „Škole bez nasilja”, prema mišljenju roditelja, osnaženi su da prepoznaju diskriminaciju i reaguju u slučaju nasilja. Percepcije direktora, stručnih saradnika i roditelja romskih učenika poklapaju se u tome da su romska deca veoma dobro uklopljena u mlađim razredima osnovne škole a da se sa višim uzrastom povećava socijalna distanca između romske i neromske dece.

U svim školama različiti akteri u obrazovanju slažu se u oceni da većina zaposlenih u školi pokazuje visok stepen osetljivosti u odnosu na romsku kulturu i populaciju koja se pre svega ogleda u toleranciji i uvažavanju specifičnih prilika u kojima žive Romi, kao i zainteresovanosti za pomoć i podršku romskim učenicima.

Stavovi roditelja romske dece prema obrazovanju. Roditelji romske dece koji su učestvovali na fokus-grupama uglavnom pokazuju veliko interesovanje za obrazovanje svoje dece. Kao najveću smetnju u njihovom uspešnom obrazovanju upravo vide u nemogućnosti da im pomažu u savladavanju školskog gradiva jer je ono, prema njihovim rečima, i njima samima preteško i nesavladivo. Kao važan faktor koji bi pomogao njihovoj deci u savladavanju školskog gradiva navode dopunske časove koji se odvijaju u školi i kojih bi trebalo da bude više. Roditelji vide učešće svoje dece u pripremnom predškolskom programu kao nešto veoma značajno i kao nešto što ima veliki efekat u njihovom pripremanju za polazak u školu. Ima i onih roditelja koji su očekivali da će njihova deca izaći iz pripremnog predškolskog programa opremljenija određenim znanjima i veštinama, što govori o tome da romski roditelji imaju visoka očekivanja u vezi sa obrazovnim ishodima svoje dece i onome što škola treba da im omogu-

ći. Prilikom tumačenja ovakvih stavova roditelja romskih učenika, oni, s jedne strane, predstavljaju nešto veoma ohrabrujuće jer govore o spremnosti roditelja da se zalažu da njihova deca postignu odgovarajuće obrazovne ishode. Sa druge strane, može da ukazuje na to da su oni roditelji koji su zainteresovaniji za obrazovanje svoje dece bili i spremniji da učestvuju u fokus-grupama, pa treba biti oprezan sa generalizacijom ovih stavova na celu populaciju roditelja romskih učenika. Stručne službe i direktori škola navode da romski roditelji koji žive u najdepriviranijim sredinama manje shvataju važnost obrazovanja za budućnost svoje dece niti im životni uslovi omogućavaju da se bez krupnijih poteškoća posvete obrazovanju svoje dece jer ne uspevaju da zadovolje ni najosnovnije životne potrebe.

Komunikacija između obrazovnih ustanova i romskih roditelja. Nije zabeleženo postojanje barijera ili problema u komunikaciji roditelja romske dece i škole. U jednoj od osam škola nema jasnog znanja o merama afirmativne akcije koja podrazumeva upisivanje u školu bez potrebne dokumentacije iako dete nije odgovarajućeg uzrasta. Stručni saradnici naglašavaju da škola ulaže napore da ostvari adekvatnu, efektivnu i efikasnu saradnju sa roditeljima sve dece kojoj je neophodna neka vrsta dodatne podrške u obrazovanju.

Romski roditelji iz pojedinih opština izveštavaju o tome da gotovo ne postoje romska deca koja ne idu u školu, što ranije nije bio slučaj. Takođe, roditelji romske dece smatraju da romska deca u manjoj meri danas napuštaju školovanje, a kao glavne razloge za prekidanje školovanja navode siromaštvo.

Roditelji romskih učenika navode da je većem obuhvatu Roma obrazovanjem doprinela zakonska obaveza, promena stava u društvu koje „osuđuje” porodice dece koja ne idu u školu, angažovanje pedagoškog asistenta koji proverava uzroke zbog kojih dete ne pohađa školu i informiše roditelje o zakonskoj regulativi, kao i stipendije za najbolje srednjoškolce i studente, što predstavlja sastavni deo lokalnih akcionih planova u pojedinim opštinama.

Roditelji romske dece uglavnom su zadovoljni njihovim ocenama. Saglasni su u tome da se procena znanja i ocenjivanje romskih učenika ne razlikuju u odnosu na ostale učenike. Međutim, navode da snižena očekivanja i standardi postoje u slučajevima onih škola koje imaju izdvojena odeljenja koja su dominantno romska u odnosu na matičnu školu i da retko koji učenik uspe da zadrži iste ocene pri prelasku u matičnu školu. Roditelji romske dece navode da su najčešće u kontaktu sa učiteljicom i razrednim starešinom, kao i sa pedagoškim asistentom, dok su saradnjom sa predmetnim nastavnicima manje zadovoljni. Pojedini romski roditelji smatraju da bi škole trebalo u većoj meri da obezbeđuju stipendije za najbolje učenike kao i veće učešće roditelja romske dece u Savetu roditelja i Školskom odboru.

Rezime nalaza: faktori uspeha i neuspeha sprovođenja mera usmerenih na uključivanje roditelja i smanjivanje osipanja. Romski roditelji su sporadično uključeni u organe škole (Savet roditelja), a uopšte nisu uključeni u

školske odbore. Međutim, na opštinskom nivou postoji saglasnost da bi se efikasnost inkluzivnog obrazovanja povećala njihovim redovnim i sistemskim uključivanjem i u Savet roditelja, ali i u Školski odbor koji predstavlja glavni upravni organ škole. Roditelji romskih učenika koji su učestvovali na fokus-grupama pokazuju izrazito pozitivne stavove prema obrazovanju svoje dece i shvataju važnost obrazovanja za njihovu budućnost, što vide kao šansu za izlazak iz nepovoljnog socioekonomskog statusa. Komunikacija između škole i romskih roditelja zadovoljavajuća je, ali ne postoje indicije da je ona obimnija nego što je to za decu koja ne dolaze iz depriviranih sredina, osim u slučajevima kada škola preko pedagoškog asistenta nastoji da obezbedi socijalnu i zdravstvenu zaštitu ugroženim porodicama. Romski roditelji izveštavaju da ne postoje različiti kriterijumi za ocenjivanje njihove dece osim u slučaju kada postoji nastava koja se odvija u izdvojenim odeljenjima. U nekim slučajevima postoje teškoće u ostvarivanju prava na socijalnu i zdravstvenu pomoć. Uzrok tome je nesaradnja centara za socijalni rad koja je uzrokovana njihovom preopterećenošću i velikim brojem zahteva za socijalnu pomoć i od strane neromske populacije, a u slučaju domova zdravlja nepoznavanje zakonskih procedura koje garantuju zdravstvenu zaštitu za romsku populaciju. Ne postoje zabeleženi slučajevi diskriminacije romske populacije u školama. Kao ključna mera za uspešno uključivanje roditelja i smanjivanje osipanja pokazuje se postojanje pedagoškog asistenta i njegova dobra pozicioniranost unutar škole. Njegova pozicioniranost u školi zavisi od stavova nastavnika prema svrhovitosti njegove uloge i spremnosti nastavnika da sa njim sarađuju.

Kao faktore uspeha sprovođenja navedenih mera možemo navesti pozitivne stavove prema inkluziji kod obrazovnih aktera, ličnu inicijativnu aktera a naročito pedagoških asistenata, što vodi boljoj komunikaciji i saradnji lokalnih aktera koji svojim delovanjem znatno mogu unaprediti kvalitet sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. U jednoj od škola koje nisu imale eksternu projektnu podršku (DILS) ne postoji dovoljno dobro poznavanje uloge pedagoškog asistenta, a na organizovanim fokus-grupama u opštinama određeni akteri su po prvi put stupili u kontakt. U drugim opštinama, funkcije aktera su jasnije određene i postoji intenzivnija saradnja između lokalnih aktera, kao i poznavanje svih propisanih procedura na osnovu kojih se pruža dodatna podrška učenicima iz depriviranih sredina. Ono što se ispostavlja kao problem, čak i u ovim opštinama, jesu demografski i geografski izdvojena naselja u kojima živi najsiromašnije stanovništvo, a koje lokalne vlasti zanemaruju. Za njih se zna, ali postoji procena o nedostatku kapaciteta da se oni u potpunosti socijalno uključe. Kao faktori neuspeha u sprovođenju datih mera mogu se identifikovati negativni stavovi prema inkluziji, prvenstveno kod nastavnika, škole koje nisu dovoljno informisane o ulozi pedagoškog asistenta ili ne žele da ga angažuju, zatim nedostatak saradnje lokalnih aktera i postojanje sistematski depriviranih naselja unutar jedne opštine, što vodi tome da se pomoć ne može usmeravati na jedno pojedinačno dete, već na naselje u celini.

4.3.3. Cilj 3. Obezbeđivanje kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja za romske učenike u sigurnom okruženju

Mere obrazovne politike usmerene na ostvarivanje kvaliteta i kontinuiteta obrazovanja romskih učenika

Mere za ostvarivanje kvaliteta i kontinuiteta obrazovanja odnose se prvenstveno na sve one mere i prakse koje škola preduzima kako bi obezbedila kvalitetno obrazovanje za decu kojoj je potrebna dodatna obrazovna podrška. Neke od ovih mera ne postoje specifično zbog dece iz depriviranih sredina, već od njih koristi imaju sva deca, a romska naročito jer su one usmerene na nastavu koja je osetljiva na različitosti i specifičnosti učenika. Individualni obrazovni planovi, pedagoški profili, adekvatno ocenjivanje uz adekvatna očekivanja od učenika, diferencijacija i individualizacija, produženi boravak, dopunska i dodatna nastava, vannastavne aktivnosti koje se organizuju u školi i samoevaluacija i školsko razvojno planiranje jesu mere koje škola može preduzeti u cilju unapređenja svog nastavnog procesa, s jedne strane, a sa druge, mere koje mogu da se koriste kao dodatna obrazovna podrška svim učenicima koji imaju potrebe za njom. Ove mere mogu se uspešno sprovoditi bez intenzivne eksterne, vanškolske podrške, što prvenstveno zavisi od ljudskih, stručnih i pedagoških resursa škole.

Pedagoški profil (PP), individualizovani pristup i individualni obrazovni plan (IOP). Da bi se adekvatno odgovorilo na obrazovne potrebe pojedinih učenika, naročito onih iz socijalno depriviranih sredina, kao što je to većina romskih učenika, neophodno je pružanje dodatne obrazovne podrške. Razlikuju se tri nivoa pružanja podrške učenicima: a) individualizacija, b) individualni obrazovni plan sa prilagođenim programom i c) individualni obrazovni plan sa izmenjenim programom. Potreba učenika za obrazovnom podrškom sagledava se na osnovu pedagoškog profila učenika, tj. na osnovu pedagoškog profila učenika i utvrđenih prioriteta određuje se koji je od tri nivoa podrške (individualizacija, IOP 1 ili IOP 2) potreban učeniku, a zatim se pristupa njenom osmišljavanju. PP, kao mera treba da obezbedi da se identifikuju i procene jake strane učenika, kao i potrebe učenika za dodatnom podrškom u obrazovanju i vaspitanju. Prilikom izrade pedagoškog profila neophodno je koristiti različite izvore podataka (roditelji/staratelji, nastavnici, stručni saradnici, stručnjaci izvan ustanove, učenik za koga se izrađuje profil, vršnjaci), kao i različite postupke prikupljanja podataka (posmatranje, intervju, upitnik, testovi, pregled i analiza dokumentacije i dr.).

Pedagoški profil (PP). Kvalitativna analiza pokazuje da u školama retko postoji praksa da je za nekog učenika napravljen samo PP, već se oni uglavnom izrađuju u sklopu IOP-a. Po karakteristikama i kvalitetu PP i IOP za romske i neromske učenike unutar jedne škole međusobno se ne razlikuju, mada postoje drugi izvori razlika u kvalitetu koji nisu izraz etničke pripadnosti učenika. Analiza uzorka pedagoških profila za romske učenike pokazuje da oni sadrže sve

potrebne elemente i da su pisani na koncizan i jasan način. Na osnovu pedagoških profila učenika utvrđena su područja u kojima postoji potreba za dodatnom podrškom, pri čemu nastavnici predmetne nastave akcenat stavljaju na učenje, dok nastavnici razredne nastave kao prioritetne prepoznaju i oblasti socijalnih i komunikacijskih veština.

Na osnovu kvalitativne analize prikupljenih podataka konstatovano je da su prilikom izrade pedagoškog profila romskih učenika osnovni izvori informacija nastavnici (najpre nastavnici razredne nastave i razredne starešine), a zatim roditelji romskih učenika i pedagoški asistenti. Nastavnici najčešće daju podatke o sledećim oblastima: učenje (procena ovladavanja gradivom; obrazovna postignuća u prethodnim razredima za starije učenike), socijalne i komunikacijske veštine, samostalnost i briga o sebi u školskom kontekstu, procena uticaja porodice i uslova u kojima učenik živi na učenje i razvoj. Roditelji i pedagoški asistenti su izvori podataka o učeniku u oblasti samostalnosti i brige o sebi, kao i o uticaju šireg okruženja na učenje i razvoj (struktura porodice, zaposlenje roditelja, socioekonomski status porodice, uslovi u kojima žive, odnos roditelja prema učeniku, vannastavne aktivnosti učenika, tretmani stručnjaka medicinske struke i dr.). Od stručnih saradnika uglavnom se dobijaju podaci o saznajnim kapacitetima učenika i ovi podaci su retko sastavni deo pedagoškog profila.

Kvalitativna analiza je pokazala da nastavnici informacije potrebne za izradu pedagoškog profila prikupljaju putem opservacije učenika na času, njegove uspešnosti u ispunjavanju zahteva, komunikacije sa kolegama, razgovora sa roditeljima i pedagoškim asistentom. Analiza uzorka IOP-a za romske učenike ukazuje na ključnu ulogu nastavnika pri izradi pedagoškog profila. Učiteljice/razredne starešine su u većini slučajeva koordinatori timova za izradu IOP-a i stiče se utisak da su njihova zapažanja tokom časova osnovni izvor informacija pri kreiranju pedagoškog profila, tj. najveći deo podataka za izradu pedagoškog profila dobijen je praćenjem napredovanja učenika i njihovih postignuća od strane nastavnika. Stručni saradnik je uključen u izradu pedagoškog profila uglavnom kao savetodavna podrška nastavniku. U pojedinim slučajevima, uloga stručnog saradnika obuhvata objedinjavanje informacija iz različitih izvora, kako bi se dobila što celovitija i potpunija slika o detetu i njegovim sposobnostima i interesovanjima.

Rezultati kvalitativne analize pokazuju da u procesu izrade pedagoškog profila pedagoški asistenti i roditelji romskih učenika, u suštini, pružaju iste informacije koje se odnose na porodični život učenika, njegovo materijalno stanje, uslove života i porodične prilike. PA često ima ulogu alternativnog izvora informacija o vanškolskim aspektima života učenika i njegov doprinos izradi pedagoškog profila ostali zaposleni u školi opažaju kao veoma značajan. Pored toga, PA je i osnovni izvor informacija za romske roditelje, koji su mahom slabo informisani o inkluziji i izradi pedagoških profila i o IOP-ima. Očekivanje nastavnika je da pedagoški asistenti obezbede saradnju sa romskim roditeljima i prihvatanje IOP-a kao načina da se njihovoj deci pomogne. Poređenje peda-

goških profila i IOP-a za romske i neromske učenike pokazuje da su u timovima za dodatnu podršku romskim učenicima u manjoj meri prisutni roditelji kao članovi tima, a u većoj meri pedagoški asistenti, u odnosu na timove kreirane za podršku neromskim učenicima. Manja uključenost roditelja romskih učenika opravdava se njihovom nezainteresovanošću za školu, neredovnim dolascima i njihovim niskim obrazovnim statusom. Bitan podatak koji se dobija od roditelja romskih učenika jeste njihova procena sopstvenih kapaciteta za pružanje podrške svojoj deci.

Stručnjaci van škole uključuju se u izradu pedagoškog profila kada dete ima neki zdravstveni problem, pa je potrebna i informacija od lekara opšte prakse ili nekog drugog specijaliste. Samo u jednom slučaju u izradu pedagoškog profila bio je uključen stručnjak koji sa detetom radi kod kuće. Ponekad informacije za izradu PP škola dobija i od stručnjaka iz Centra za socijalni rad ili IRK. Poređenje pedagoških profila i IOP-a romskih i neromskih učenika pokazuje da su stručnjaci zaposleni izvan škole (defektolog i logoped) u većoj meri uključeni u pružanje podrške neromskim učenicima, ali njihov doprinos nije vidljiv u opisu aktuelnog nivoa funkcionisanja učenika. Stručni saradnici iz jedne od škola ističu da pri izradi pedagoških profila dobijaju znatnu pomoć od stručnjaka iz specijalne škole (oligofrenologa, defektologa i logopeda) koja je resursni centar. Takođe, zaposleni u jednoj od škola koja je učestvovala u istraživanju ukazuju na dobru saradnju sa Zavodom za govornu patologiju, Institutom za mentalno zdravlje i FASPER-om (Katedra za logopediju). Ova saradnja nije uočljiva prilikom analize pedagoških profila i IOP-a. U istoj školi, PA ukazuje na problem nemogućnosti roditelja romske dece da decu koja su upućena kod logopeda ili drugih stručnjaka u Zavod za govornu patologiju, odvede tamo.

Na osnovu rezultata kvalitativne analize ocenjeno je da se izrada pedagoških profila romskih učenika, kao mera obrazovne politike, sa potpunim uspehom sprovodi u dve škole. U školama gde se ova mera obrazovne politike uspešno primenjuje pedagoški profili urađeni su korektno uz korišćenje različitih izvora informacija. Za romske učenike pedagoški profili i individualni obrazovni planovi nisu rađeni neselektivno samo zbog toga što oni potiču iz nestimulativne sredine, već isključivo u slučajevima kada se registruju poteškoće u učenju i tada se koristi procedura predviđena Pravilnikom. Izrađeni pedagoški profili u ovim školama nisu uniformni i na osnovu njih se jasno uočavaju specifične potrebe za dodatnom podrškom svakog učenika (i u slučajevima kada je romskim učenicima potrebna podrška u istim predmetima i oblastima). Za tri škole konstatovano je da se ova mera obrazovne politike primenjuje sa delimičnim uspehom prvenstveno zbog toga što pedagoški profili, mada sadrže sve potrebne informacije, nisu dovoljno specifični za određenog učenika i što u njihovu izradu nisu bili uključeni roditelji romskih učenika. Takođe, u tim školama ne postoji potpuna saradnja i saglasnost između stručnih saradnika i nastavnika o učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, a na osnovu posmatranja časova zapaženo je da pedagoški profili nisu napravljeni za sve učenike kojima je potrebna dodatna podrška. U preostale tri škole nisu rađeni pedagoški profili,

ni individualni obrazovni planovi za romske učenike, mada u jednoj od škola nastavnici sprovode profilisanje učenika na neformalan način, pri čemu narativni opisi dece od strane nastavnika obuhvataju sve segmente koje bi trebalo da sadrži pedagoški profil.

U dve škole registrovano je da pri izradi pedagoškog profila pojedini nastavnici koriste svoj formular/obrazac za pedagoški profili koji je po formi drugačiji, a po sadržaju veoma sličan propisanom modelu. Ovo je naročito slučaj ukoliko se na osnovu pedagoškog profila ne planira izrada IOP-a, već samo individualizacija pristupa. Prema oceni stručnih saradnika, u školama se često ne ide u pravu proceduru izrade pedagoškog profila, već nastavnici, na osnovu profesionalnog iskustva, primenjuju mere individualizacije.

Individualizovani pristup. Rezultati kvalitativne analize pokazuju da nastavnici smatraju da je u radu sa decom (posebno romskom) potrebno pre svega pokazati mnogo strpljenja i u tom smislu ne predlažu da se odmah radi IOP, već pokušavaju da na razne načine individualizovanim pristupom pomognu učenicima da se maksimalno uključe u rad (shodno njihovim sposobnostima), a tek ukoliko nema rezultata, pravi se IOP. Individualizovani pristup u radu sa romskim učenicima sastoji se uglavnom u prilagođavanju metoda rada, češćoj pomoći učenicima, pohvaljivanju i podsticaju.

Individualni obrazovni planovi. Analiza uzorka IOP-a za romske učenike pokazuje da kvalitet mera podrške koje su planirane IOP-om varira, kako u pogledu operacionalizacije podrške, određivanja njene učestalosti, realističnosti postavljenih ciljeva u odnosu na aktuelni nivo funkcionisanja naveden u pedagoškom profilu, adekvatnosti planirane mere podrške u odnosu na očekivane ishode, tako i u pogledu konteksta u kom se ostvaruje (školski i vanškolski) i mogućnosti realizacije podrške na nivou odeljenja. U svim IOP-ima definisana je učestalost i dinamika, kao i trajanje planiranih aktivnosti. Takođe, analiza ukazuje na to da je najproblematičnije mesto u IOP-ima formulisanje ishoda, što ima značajne implikacije za njihovo praćenje i evaluaciju, kao i za ocenjivanje učenika koji rade po IOP-u. Kod nastavnika iz dve škole, u kojima se primenjuje IOP, postoje nedoumice u vezi sa razlikovanjem individualizacije i IOP-a sa prilagođenim standardima, kao i IOP-a sa prilagođenim i IOP-a sa izmenjenim standardima (nastavnici ne opažaju IOP sa prilagođenim standardima kao nužan korak pre nego što se pristupi izradi IOP sa izmenjenim standardima). Roditelji romske dece slabije učestvuju u izradi IOP-a (samo formalno) – najčešće potpišu i prihvate IOP jer razumeju da je to važno i dobro za njihovu decu. Analizirani IOP-i mahom su jednostavni i sadrže samo nekoliko stavki – nastavne sadržaje i za njih vezane ishode. Na ovim sadržajima u mlađim razredima uglavnom radi nastavnik razredne nastave i PA ukoliko je zaposlen u školi. U jednoj školi, uz IOP se nalazi plan rada po nedeljama za svako dete po kojem radi učiteljica.

Kvalitativna analiza pokazuje da se proces izrade IOP-a poštuje u svim svojim koracima, tj. on se radi po proceduri koju definiše Pravilnik o IOP-u,

a koja obuhvata: prikupljanje informacija, izradu pedagoškog profila, izradu IOP-a. Stručni saradnici kao obavezan korak u izradi IOP-a navode formiranje Tima za pružanje dodatne podrške učeniku, dok nastavnici previđaju značaj ovog koraka.

Za romske učenike IOP se najčešće radi za nastavne predmete srpski jezik i matematika, pri čemu su kao prioritetne oblasti identifikovane osnovno opismenjavanje i računanje. Veoma mali broj IOP-a uključuje nenastavne oblasti kao što su podsticanje socijalizacije i motivacije učenika, i razvoj komunikacijskih veština. Pored srpskog jezika i matematike, za učenike starijih razreda izrađeni su IOP-i za fiziku, biologiju, istoriju i engleski jezik. U dva slučaja izrađen je IOP za engleski jezik i za učenike mlađih razreda.

Podrška učenicima uglavnom se pruža u prilagođavanju sadržaja i višem stepenu individualizacije tokom časova. Za učenike koji rade po IOP 2, kao spoljne mere podrške (koje predlaže IRK) često se navode tretmani defektologa i logopeda, kao i materijalna davanja CSR-a. U učionici te mere podrške uglavnom su individualni rad sa pedagoškim asistentom, usporen tempo rada, posebni zadaci. Ovu vrstu podrške uglavnom organizuje i sprovodi učitelj/nastavnik u toku časa, a malim delom i PA koji sa učenicima radi uglavnom izvan odeljenja. Kao tipične teškoće u realizaciji mera podrške navode se nedovoljno vremena za rad sa romskim učenikom koji radi po IOP-u, neredovnost pohađanja nastave, nemogućnost obezbeđivanja tretmana defektologa i logopeda, nedostatak didaktičkih sredstava i varijabilna motivacija učenika za rad.

Rezultati kvalitativne analize pokazuju da u školama postoji praksa da su nastavnici jedini odgovorni za praćenje i evaluaciju IOP-a, tj. da evaluaciju IOP-a ne sprovodi tim za IOP. Stručni saradnik i PA u vrednovanju IOP-a uglavnom učestvuju putem neformalne razmene informacija. Evaluacija ostvarenosti ciljeva postavljenih IOP-om uglavnom se vrši tromesečno, prema dinamici određenoj IOP-om. Prilikom evaluacije razmatra se šta je ostvareno, a šta nije, koji su uzroci uspeha i/ili neuspeha i na koji način se mogu koristiti/prevazići u daljem radu. Ostvarenost ishoda analizira se na tri nivoa: potpuno ostvareni, delimično ostvareni i neostvareni ishodi. Nakon analize postignuća planira se dalji rad sa detetom. Postoji prohodnost ukoliko dete napreduje (ukidanje IOP-a kada učenik postigne odgovarajući nivo ishoda).

Uspešnost primenjivanja IOP-a kao mere obrazovne politike istraživači su procenjivali na osnovu četiri indikatora: (1) adekvatnost i primerenost IOP-a potrebama deteta, (2) izrada i donošenje IOP-a, (3) primena IOP-a i (4) evaluacija i izmena IOP-a, pri čemu su pojedini aspekti ove mere sa različitim uspehom bili sprovedeni u pojedinim školama. Ni za jednu školu nije ocenjeno da se sva četiri indikatora mere koja se odnosi na IOP u potpunosti uspešno sprovodi.

- 1) Samo za jednu školu ocenjeno je da su IOP-i u potpunosti adekvatni i primereni potrebama učenika. U ovim IOP-ima (sa izmenjenim standardima) dugoročni ciljevi su realistično postavljeni u odnosu na ak-

tuelni nivo funkcionisanja naveden u pedagoškom profilu. Adekvatnost i primerenost IOP-a ocenjena je kao delimično uspešna u četiri škole. Razlozi za ovakvu ocenu jesu ti što nastavnici, mada smatraju da prilagođavanja koja donosi IOP doprinose napretku učenika, istovremeno, tvrde da je uspeh učenika romske populacije bio viši kada su oni bili u izdvojenim odeljenjima; što u IOP-u nisu opisane aktivnosti i ne vidi se na koji način dete uči; što su IOP-i izrađeni nedovoljno specifično, a predviđene aktivnosti su formulisane kao ciljevi, a ne kao koraci u ostvarenju ciljeva; što postoji neslaganje između pedagoga i nastavnika o proceni za koje učenike treba da se radi IOP.

- 2) Za IOP-e koji se realizuju u dve škole utvrđeno je da se procedure u vezi sa njihovom izradom poštuju u punoj meri i da oni sadrže sve neophodne izvore informacija. U ostalim slučajevima (IOP-i iz tri škole) konstatovano je da u njihovoj izradi i donošenju ne učestvuju svi članovi inkluzivnog tima, tj. iako je za sve kreirane IOP-e formalno formiran tim, prevlađuje utisak da je nastavnik prepušten sam sebi pri izradi IOP-a. Pored toga, roditelji romskih učenika ne učestvuju u dovoljnoj meri u izradi IOP-a.
- 3) U dve škole utvrđena je u potpunosti uspešna primena IOP-a na osnovu opservacije časova gde je evidentno da nastavnici sa romskim učenicima realizuju aktivnosti koje su predviđene IOP-om. U ovim školama nastavnici izveštavaju da su zadovoljni ostvarivanjem ciljeva IOP-a i napretkom učenika. Takođe, u dve škole IOP se prema ocenama istraživača primenjuje sa delimičnim uspehom. Pored usporenog tempa rada i posebnih zadataka, rad sa romskim učenicima u ovim školama uglavnom se svodi na individualni rad nastavnika na času i individualni rad pedagoškog asistenta koji se uglavnom organizuje i sprovodi izvan odeljenja. Tako osmišljene mere podrške uglavnom vode izdvajanju romskih učenika od ostatka odeljenja i postoji opasnost da podrška realizovana na ovaj način bude uzrok segregacije učenika i njegove/njene demotivacije za školu i učenje. U preostalim školama ne izrađuju se IOP-i ili istraživači, zbog odsustva romskih učenika iz škole, nisu bili u prilici da posmatraju kako se na časovima primenjuje IOP.
- 4) Evaluacija i izmena IOP-a prema ocenama istraživača realizuje se u potpunosti u dve škole. U ovim školama evaluacija ostvarenosti ciljeva postavljenih IOP-om evaluira se timski, na tromesečjima i na polugodištu, a prilikom evaluacije razmatra se šta je ostvareno, a šta nije, koji su uzroci uspeha i/ili neuspeha i na koji način se u daljem radu mogu prevazići. U ovim školama nema problema u ocenjivanju u skladu sa IOP-om. U tri škole procenjeno je da se vrednovanje i izmena IOP-a ne sprovodi uspešno zbog toga što njegovu evaluaciju i revidiranje samostalno vrši nastavnik, bez konsultacija sa ostalim članovima tima. U jednoj školi nije bilo dovoljno indicija da se izvede zaključak o uspešnosti vrednovanja i izmena IOP-a jer su oni tek nedavno nastali).

Diferencijacija nastave i nastavne metode. Diferencijacija nastave je opšta mera koja ima cilj da olakša proces učenja kod svih učenika, a može se realizovati diferencijacijom metoda, tehnika i oblika rada, kao i nastavnih sadržaja. Na posećenim časovima pretežno nije postojala diferencijacija oblika i metoda rada isključivo u radu sa romskim učenicima, već su se oni diferencirali uglavnom u odnosu na sve učenike. Postoji veća diferencijacija nastave u mlađim razredima. U mlađim razredima jasnije se vidi i diferencijacija nastave u odnosu na romske učenike i ona je uglavnom doprinosila uspešnijem praćenju nastave i aktivnijem uključivanju pojedinih romskih učenika u nastavni proces. Opservacija diferencijacije nastavnih metoda i oblika rada za romske učenike koji rade po IOP-u pokazuje da se sa njima uglavnom radi individualno, a u slučaju rada sa PA često i izvan odeljenja. Učenici sa IOP-om tokom časa uglavnom su upućeni na izradu pisanih zadataka koje nastavnici posebno za njih pripreme. Ovakav način rada doprinosi izdvajanju deteta od ostatka odeljenja, čak i kada se čini da ono može da savlada sve ono što radi većina u odeljenju. U nekim slučajevima, individualizacija se veoma uspešno sprovodi, npr. kada dete sa IOP-om učestvuje u radu celog razreda, a pri tom su sadržaji na kojima radi prilagođeni njegovim mogućnostima. Najfrekventniji oblici rada na časovima bili su frontalni i individualni oblik rada. Što se tiče metoda, prevladavale su verbalne metode (monološko-dijaloške) i rad na tekstu. Ređe su bile demonstrativne metode, praktični rad, igrovne aktivnosti, heuristički pristup i dr.

Prema oceni istraživača, diferencijacija nastave u svim školama sprovodi se sa delimičnim uspehom prvenstveno zbog toga što je nedovoljno zastupljena, naročito u starijim razredima.

Ocenjivanje romskih učenika. U četiri škole dobijena je ocena da ne postoje drugačiji načini procene znanja i ocenjivanja učenika romske i neromske nacionalnosti, kao i da ne postoje snižena očekivanja od romskih učenika. Ocenjivanje je drugačije samo u slučaju kreiranog IOP-a sa izmenjenim standardima, gde se učenici ocenjuju u odnosu na ciljeve postavljene u IOP-u. U ovim školama primenjuje se ocenjivanje u motivišuće svrhe, tj. nastavnici nastoje da davanjem nešto boljih ocena motivišu romske učenike na angažovanje, pri čemu se ocenjuju njihov napredak i trud. U četiri škole registrovano je spuštanje kriterijuma za određenu ocenu kada su u pitanju romski učenici. Ovo se pre svega odnosi na dosezanje prelazne ocene. Takođe, u ovim školama postoji neusaglašenost između pojedinih aktera (nastavnici, roditelji, direktor i stručni saradnici) o tome da li se prilikom ocenjivanja romskih učenika koriste sniženi kriterijumi. U jednoj od ove četiri škole uočen je veliki raskorak između angažovanja na času pojedinih romskih učenika i njihovih ocene u dnevniku na osnovu čega je konstatovano da se ne uzima dovoljno u obzir stepen njihovog angažovanja na časovima kao elemenat za zaključnu ocenu.

Prihvaćenost romskih učenika u odeljenju. Rezultati kvalitativne analize u svih osam škola pokazuju da su romski učenici veoma dobro prihvaćeni unutar odeljenja. Realizovani intervjui, opservacije časa i fokus-grupe upućuju na to

da se u školama ne pravi razlika između romskih i neromskih učenika, da su romska deca dobro integrisana u svojim odeljenjima i da su prihvaćena od ostalih učenika. Na časovima koji su posećeni romski učenici nisu sedeli odvojeno u posebnim klupama, već pored ostalih učenika. Takođe, nisu bili ni međusobno grupisani. Na svim časovima nije zabeleženo bilo kakvo odbacivanje ili negativni komentari drugih učenika u odnosu na romske učenike. Stiče se utisak da su romski učenici bolje integrisani u kolektiv i prihvaćeni od strane vršnjaka u mlađim razredima, a da se više međusobno druže u starijim razredima. Sa uzrastom učenika, u izvesnoj meri, povećava se socijalna distanca između romske i ostale dece, ali odbacivanja deteta zbog etničke pripadnosti nema. Takođe, u ovim školama nema primera diskriminacije koji bi zahtevali posebne mere. Samo u jednoj školi na časovima su uočeni primeri segregacije učenika koji rade po IOP-u (i romskih i neromskih).

Podrška pedagoških asistenata u nastavnom procesu. Pedagoški asistenti, kao mera obrazovne politike usmerena na obezbeđivanje jednakog kvaliteta obrazovanja za romske učenike i redovnosti njihovog pohađanja škole zastupljena je u četiri, od osam škola koje su učestvovala u istraživanju. U dve škole u kojima nije uspostavljena ova mera podrške procenjuje se da ne postoji potreba za angažovanjem pedagoškog asistenta, dok u preostale dve škole nastavnici smatraju da bi ovakva mera podrške bila dobrodošla.

U dve škole na osnovu kvalitativne analize dolazimo do podatka da postoji potpuno uspešno sprovođenje mere obrazovne politike koja se odnosi na rad i angažman pedagoškog asistenta. U ovim školama pedagoški asistent je angažovan na svim propisanim zadacima, prihvaćen, integrisan u život škole i značajan je oslonac svim ostalim akterima. Pozitivan stav prema pedagoškom asistentu ispoljavaju i obe grupe roditelja (romski i neromski roditelji), a pomoć pedagoškog asistenta u nastavi i dopunskoj nastavi je evidentna, kao i dobra saradnja sa institucijama u lokalnoj zajednici. U jednoj školi dobijena je ocena da postoji delimično uspešno sprovođenje mera koje se odnose na rad pedagoškog asistenta sa učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, kao pružanje pomoći nastavniku i stručnom saradniku zbog toga što pedagoški asistent prvenstveno sprovodi mere bezbednosti učenika i nije direktno uključen u nastavni proces, osim u rad produženog boravka u okviru opismenjavanja učenika mlađih razreda. Takođe, u jednoj školi ocenjeno je da se delimično uspešno sprovodi samo indikator – pružanje pomoći nastavniku i stručnom saradniku jer određeni broj nastavnika nije zadovoljan kvalitetom pomoći koju dobija od pedagoškog asistenta, dok ostali procenjuju da je pedagoški asistent nedovoljno kompetentan za pedagoški rad sa učenicima, da mu je potrebno kontinuirano obrazovanje, kompetencije za rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama i znanje o metodikama različitih predmeta.

Određeni broj zaposlenih procenjuje da je PA nekompetentna za ovu oblast, da joj je potrebno kontinuirano obrazovanje, kompetencije za rad sa decom sa IOP-om i znanje o metodikama različitih predmeta. Usled ovakve

percepcije, naglašava se potreba da se umesto PA prime defektolog i logoped ili nastavnici koji su na birou ili su proglašeni za tehnološki višak. U jednoj školi, nastavnici spominju da je PA na to mesto došao neregularnim putem. Kod pojedinih nastavnika postoji otpor koji proističe iz toga što PA samoinicijativno menja i osmišljava zadatke, zbog čega je često opažena kao nestručna, međutim, procena psihologa i pedagoga je da je PA kompetentna za svoj posao.

Produženi boravak. Rezultati pokazuju da samo u tri, od osam ispitivanih škola, postoji produženi boravak za učenike. U dve škole produženi boravak organizuje se za učenike od I do IV razreda, a u jednoj samo za učenike I i II razreda (pri čemu se u jednoj školi produženi boravak organizuje samo za romske učenike). Procene uspešnosti primene ove mere pokazuju da se ona u dve škole u potpunosti uspešno sprovodi. U tim školama se tokom produženog boravka organizuje dopunska nastava i tom prilikom učenici od nastavnika dobijaju više podrške u usvajanju nastavnih sadržaja. U okviru produženog boravka u neposrednom radu sa decom angažovan je pedagoški asistent koji pomaže romskoj deci da savladaju nastavno gradivo i urade domaće zadatke a, pored pomoći romskoj deci, pomaže i deci koja rade po IOP-u. Značaj produženog boravka posebno ističu roditelji romskih učenika koji u ovoj meri vide mogućnost da njihova deca dobiju obrazovnu podršku koju oni ne mogu da im pruže kod kuće. Takođe, nastavnici se pozitivno izjašnjavaju o ovoj meri jer smatraju da produženi boravak romskim učenicima pomaže da budu uspešniji u školi, pre svega jer će na vreme naučiti da pišu i čitaju, što je osnov za dalje napredovanje. Sprovođenje mere produženog boravka u jednoj školi ocenjeno je kao delimično uspešno zbog toga što se produženi boravak organizuje samo za romske učenike.

Dodatna i dopunska nastava. Prema zakonskoj regulativi, u toku radne nedelje nastavnik izvodi dvadeset časova nastave i četiri časa drugih oblika neposrednog obrazovno-vaspitnog rada sa učenicima, kao što su dopunski, dodatni, individualizovani, pripremni rad i drugi oblici rada. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja romskih učenika, to bi značilo da romski učenici pohađaju dopunske i dodatne časove u svim situacijama kada je to potrebno.

Samo u jednoj školi rezultati kvalitativne analize pokazuju da postoji potpuno uspešno sprovođenje mere obrazovne politike koje se odnosi na dodatnu nastavu. U toj školi određeni broj romskih učenika u višim razredima pohađa dodatnu nastavu i učestvuje u takmičenjima. U dve škole dobijena je ocena da postoji delimično uspešno sprovođenje mera koje se odnose na dodatnu nastavu (u ovim školama dodatnom nastavom obuhvaćen je veoma mali broj romskih učenika), dok se u preostalih pet škola ova mera ne sprovodi, tj. nema romskih učenika koji su uključeni u dodatnu nastavu.

Na osnovu rezultata kvalitativne analize, ocenjeno je da se dopunska nastava kao mera podrške sa upehom sprovodi u pet škola (u mlađim i starijim razredima), a u jednoj školi samo u mlađim razredima. U ovim školama romski

učenici pohađaju dopunsku nastavu po potrebi, i to zajedno sa ostalim učenicima. Romski učenici najčešće pohađaju dopunsku nastavu iz matematike i srpskog jezika, a u pojedinim školama i dopunsku nastavu iz fizike i engleskog jezika. Specifična je situacija u jednoj od škola, gde je u starijim uzrastima većina romskih učenika (procene se kreće od 50 do 100%) upisana na dopunsku nastavu iz nekog predmeta (u ovoj školi je u većoj meri prisutna jezička barijera). U slučajevima kada je ocenjeno da se dopunska nastava kao mera obrazovne politike delimično uspešno primenjuje (preostale dve škole i jedna škola samo u starijim razredima) glavni razlog bila je činjenica da romski učenici, mada formalno jesu uključeni u redovnu dopunsku nastavu, nju zapravo ne pohađaju redovno. Romski učenici redovnije pohađaju samo dopunsku nastavu koju vode pedagoški asistenti. U dve škole romski učenici ne mogu da pohađaju časove dopunske nastave zbog toga što se ona organizuje u vreme kada oni nemaju prevoz od škole do kuće.

Potpuno identične ocene u pogledu ostvarenosti realizovanja dobijene su i za dopunsku nastavu iz srpskog jezika. Ne postoji nastava srpskog jezika koja je organizovana posebno za romske učenike koji ne poznaju jezik, već su oni uključeni u redovnu dopunsku nastavu ili u dopunski rad sa pedagoškim asistentom. U dve škole istaknuto je da romski učenici pohađaju dopunsku nastavu iz srpskog jezika, ne zato što ne znaju srpski jezik, već zbog toga što su izostajali iz škole ili iz drugih razloga nisu savladali nastavne jedinice.

Uključenost romske dece u vannastavne aktivnosti. U tri škole na osnovu kvalitativne analize dolazimo do podatka da postoji potpuno uspešno sprovođenje mere obrazovne politike koja se odnosi na uključenost romskih učenika u vannastavne aktivnosti. U tim školama romski učenici su uključeni u sve vannastavne aktivnosti koje škola organizuje prema sopstvenim afinitetima. Posebno se rado uključuju u sportske sekcije, odeljske i školske priredbe, folklor i hor. Za sve romske učenike ekskurzije i izleti su besplatni (gratise se raspoređuju romskim učenicima ili odeljenje sakupi novac). Za četiri škole rezultati kvalitativne analize pokazuju nedovoljnu uključenost romskih učenika u pojedine vannastavne aktivnosti. Osnovna prepreka za učešće romskih učenika na izletima i ekskurzijama jeste nedostatak materijalnih sredstava. Pojedina romska deca ne idu na izlet, nastavu u prirodi i ekskurziju i kada su besplatni zato što nemaju novca za džeparac. Romski roditelji navode da se njihova deca uključuju u vannastavne aktivnosti, ali da nisu uvek u mogućnosti da ih na njih dovode. U jednoj školi uključenost romskih učenika u vannastavne aktivnosti ocenjena je kao neadekvatna zbog vremenske neusklađenosti izvođenja vannastavnih aktivnosti i lokalnog prevoza do mesta stanovanja. U jednoj školi romski učenici su uključeni i u radionice koje su organizovane u okviru projekta DILS a namenjene su razvoju tolerancije i uvažavanju različitosti (radionice organizovane kao vid vršnjačke edukacije). U ovoj školi romski učenici su angažovani i u radu Učeničkog parlamenta. U većini škola romski učenici nisu uključeni u takmičenja, ali neki nastavnici izveštavaju da su imali romske učenike koji su učestvovali na takmičenjima iz pojedinih predmeta.

Samoevaluacija i školski razvojni plan. Samoevaluacija koju vrši škola i školski razvojni plan, kao mere obrazovne politike koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, podrazumevaju vršenje samoevaluacije škole samostalno ili u saradnji sa nadležnim organom jedinice lokalne samouprave o tome kako se sprovodi obrazovna inkluzija Roma u školi, dok školski razvojni plan podrazumeva da li školska ustanova u istoimenom dokumentu ima odeljke koji se bave poboljšavanjem inkluzivnosti škole.

Samo u dve škole u dokumentaciji su pronađeni podaci o tome da one vrše samoevaluaciju primenjenih mera vezanih za inkluziju Roma i ove aktivnosti odnose se na učestvovanje škola u programu DILS. U ovim školama takođe se na osnovu samoevaluacije u školski razvojni plan unose segmenti koje je neophodno poboljšati na planu inkluzivnog obrazovanja Roma. Pedagoški asistenti su uključeni u aktivnosti koje se planiraju u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem Roma (obezbeđivanje socijalne i zdravstvene zaštite ili individualni rad sa pedagoškim asistentom). U jednoj školi u školskom razvojnem planu zabeležene su aktivnosti koje se odnose na inkluziju, ali mere nisu usmerene ka inkluzivnom obrazovanju Roma i nije zabeleženo da se ova škola u svojoj samoevaluaciji bavi inkluzijom.

U ostalih pet škola, na osnovu uvida u školsku dokumentaciju i na osnovu izveštaja aktera, ne sprovodi se samoevaluacija koja sadrži samoprocenu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja niti su bilo kakve aktivnosti koje bi se odnosile na inkluzivno obrazovanje i inkluzivno obrazovanje Roma uključene u razvojni plan ovih škola.

Rezime nalaza: faktori uspeha i neuspeha sprovođenja mera za ostvarenje kvaliteta i kontinuiteta obrazovanja. Rezultati kvalitativne analize pokazuju da se pojedine mere obrazovne politike usmerene ka obezbeđivanju kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja romskih učenika u sigurnom okruženju, u školama ne realizuju na zadovoljavajući način ili nisu zastupljene u dovoljnoj meri. Takođe, postoje i mere obrazovne politike za koje možemo da kažemo da u školama funkcionišu u zadovoljavajućoj meri.

Rezultati kvalitativne analize ukazuju na to da zaposleni u školi (pre svega nastavnici) i roditelji (roditelji romskih i neromskih učenika) produženi boravak opažaju kao meru obrazovne politike koja ima značajan efekat, naročito na početno opismenjavanje romskih učenika i njihovo kasnije postignuće tokom školovanja, ali ova mera obrazovne politike nije zastupljena u svim školama. Takođe, prilikom implementacije ove mere postoji opasnost da ona dovede do segregacije romskih učenika u slučaju kada se produženi boravak unutar jedne škole organizuje samo za njih.

Prema rezultatima kvalitativne analize, pedagoški profili učenika i individualni obrazovni planovi su mere obrazovne politike koje se u jednom delu škole implementiraju u potpunosti na zadovoljavajući način, a u ostalima primena ovih mera je delimično zadovoljavajuća. Rezultati kvalitativne analize pokazu-

ju da u školama ređe postoji praksa da je za nekog učenika napravljen samo PP, već se oni uglavnom izrađuju u sklopu IOP-a. Mada kvalitet pedagoških profila u izvesnoj meri varira unutar škole, nije primetna razlika u kvalitetu pedagoških profila učenika romske i neromske nacionalnosti. Na osnovu opisa karakteristika učenika stiće se utisak da je uloga nastavnika (nastavnici razredne nastave i razredne starešine) ključna u definisanju pedagoškog profila učenika, a da stručni saradnici uglavnom imaju savetodavnu ulogu. Roditelji romskih učenika nisu u dovoljnoj meri uključeni u izradu pedagoških profila i u manjoj meri opazuju se kao partneri u pružanju podrške deci nego roditelji neromskih učenika. Stručnjaci izvan škole po potrebi se uključuju u izradu pedagoškog profila i primenu IOP-a, ali je njihova prisutnost zastupljenija u radu sa neromskim učenicima koji rade po IOP-u.

Diferencijacija nastave i upotreba različitih nastavnih metoda tokom podučavanja pre su izuzetak nego pravilo u našim školama, što ima odraza na dostupnost kvalitetnog obrazovanja za sve učenike, a naročito za učenike iz socijalno depriviranih sredina. U jednom broju škola praksa ocenjivanja romskih učenika ocenjena je u potpunosti kao adekvatna, dok u drugima postoji tendencija da se kriterijumi ocenjivanja neselektivno snižavaju usled smanjenih očekivanja u pogledu postignuća romske dece. Romski učenici su dobro prihvaćeni u odeljenju (naročito u mlađim razredima), ali vršnjaci nisu u dovoljnoj meri prepoznati kao izvor obrazovne podrške za romske učenike. Dopunska nastava je formalno dostupna romskim učenicima, ali je mnogi ne koriste zbog otežavajućih spoljašnjih faktora, kao što je nedostatak prevoza od kuće do škole. Slično je i za deo vannastavnih aktivnosti koje se organizuju u školi. Romski učenici gotovo da nisu zastupljeni na dodatnoj nastavi i školskim takmičenjima.

Na osnovu analize sprovođenja mera obrazovne politike usmerenih na obezbeđivanje kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja romskih učenika u sigurnom okruženju, može se zaključiti da je potrebno raditi na uvođenju produženog boravka u sve škole u kojima se školuju učenici iz socijalno depriviranih sredina i da je neophodno ukloniti spoljašnje barijere (kao što je, na primer, nemogućnost da se prisustvuje dodatnoj nastavi i vannastavnim aktivnostima zbog nepostojanja prevoza između kuće i škole u vreme kada se ove aktivnosti organizuju u školi) koje romskim učenicima otežavaju pristup dopunskoj nastavi i vannastavnim aktivnostima. Neophodno je kod nastavnika povećati očekivanja od romske dece u pogledu obrazovnih postignuća i osmisliti za njih različite vidove podrške u učenju (osim produženog boravka), kao i podrške roditeljima romskih učenika kako bi oni bili u stanju da budu izvor podrške svojoj deci. Takođe, neophodan je viši stepen diferencijacije nastave koji bi obuhvatio sve učenike, kao i viši stepen individualizacije nastave zasnovane na pedagoškom profilu učenika. Za decu koja rade po IOP-u ovaj dokument je potrebno pažljivije razraditi u pogledu aktivnosti koje se preduzimaju i njime obuhvatiti učenike svih razreda kojima je potrebna dodatna podrška u učenju.

Mere podrške ustanovama i vaspitno-nastavnom kadru

Mere obrazovne politike za podršku ustanovama i vaspitno-nastavnom kadru jesu sve one mere koje se odnose na spoljašnju i unutrašnju pomoć nastavnicima i onima koji su u neposrednom kontaktu sa decom koja dolaze iz depriviranih sredina i kojima je neophodna dodatna podrška u obrazovanju. U ove mere svrstane su interna profesionalna podrška koja se odnosi na pomoć stručnih saradnika u školi, Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju kao resurs koji Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja pruža školama i nastavnicima u savladavanju različitih teškoća, obuke kroz koje prolaze nastavnici, saradnja sa interresornom komisijom (IRK), eksterna evaluacija i saradnja sa nevladinim organizacijama čija je delatnost usmerena ka pružanju podrške deci iz depriviranih sredina.

Interna profesionalna podrška (psihološko-pedagoška služba). Mera interne profesionalne podrške, s jedne strane, odnosi se na podatak koliko različiti akteri u obrazovanju (nastavnici, roditelji, pedagoški asistenti i ostali koji imaju direktne veze sa romskom decom) izveštavaju da dobijaju pomoć i podršku od stručne službe u školi u svom radu sa romskim učenicima, a, sa druge strane, odnosi se na činjenicu koliko je zadovoljavajuća saradnja u školi između svih aktera koji učestvuju u obrazovnom procesu romske dece. U četiri škole dobijena je ocena da postoji delimično uspešno sprovođenje mera koje se odnose na internu profesionalnu podršku unutar škole, dok u druge četiri škole podaci kvalitativne analize govore da postoji potpuno uspešno sprovođenje.

U slučajevima u kojima se izveštava da postoji delimično uspešno sprovođenje mera vezanih za internu profesionalnu podršku, nastavnici kažu da su zadovoljni saradnjom sa stručnom službom u školi, ali da ne dobijaju specifičnu pomoć u radu sa romskim učenicima koja bi se razlikovala od pomoći koju dobijaju za bilo koje drugo dete koje ne dolazi iz deprivirane sredine, kao i da nema primene određenih specifičnih vaspitnih mera i mera iz oblasti bezbednosti učenika i prevencije vršnjačkog nasilja koje bi se odnosile samo na romske učenike. Stručni saradnici i direktori škola naglašavaju da bi im značila dodatna stručna podrška u vidu logopeda i defektologa jer određena deca zbog toga što žive u depriviranoj sredini otežano usvajaju jezik i imaju niz smetnji uzrokovanih odrastanjem u siromaštvu.

U slučajevima u kojima rezultati kvalitativne analize pokazuju da postoji potpuno uspešno sprovođenje mera koje se odnose na internu profesionalnu podršku u radu sa romskim učenicima, akteri (nastavnici i pedagoški asistenti) izveštavaju da od stručnih saradnika dobijaju specifikovanu povratnu informaciju o postignućima romskih učenika, kao i procenu o oblastima u kojima im je potrebna dodatna podrška. Što se tiče međunastavničke i unutarškolske saradnje, akteri izveštavaju da su veoma upućeni u pojedinačne slučajeve romskih učenika kojima je potrebna dodatna podrška, kao i da su upoznati sa proble-

mima u pogledu inkluzije i rada na uključivanju i jačanju kompetencija svih učenika kojima je potrebna dodatna podrška. U nekim školama izveštava se o veoma značajnoj podršci koju nastavnici dobijaju od stručnog saradnika u radu sa roditeljima, kao i od logopeda, a takođe i o veoma uspešnoj saradnji i funkcionisanju Stručnog tima za inkluzivno obrazovanje.

Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju. Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju podrazumeva neformalnu mrežu podrške koju je formiralo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kao podršku nastavnicima i školama u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. *Šest škola* ne izveštava o tome da su imale kontakt sa članovima Mreže niti da su tražile ovu vrstu pomoći. Neki nastavnici iz ovih škola izveštavaju o tome da su koristili *on-line* informacije od Mreže koje su im bile korisne. Jedna škola izveštava o svojoj uključenosti u Mrežu jer je jedna nastavnica iz škole njena članica, pri čemu je Mreža organizovala sastanke podrške sa Stručnim timom za inkluziju, a druga škola se konsultovala sa Mrežom zbog nedoumica prilikom prebacivanja dece sa smetnjama u razvoju bez roditeljskog staranja u redovno školovanje.

Obuke vaspitno-nastavnog kadra. Mera obrazovne politike za obuke vaspitno-nastavnog kadra odnosi se na stepen pohađanja obuka koje su vezane za inkluzivno obrazovanje, kao i na podatke o tome koliko nastavnici koriste stečena znanja na obukama u radu sa romskim učenicima. U *tri* škole na osnovu kvalitativne analize dolazimo do podatka da postoji potpuno uspešno sprovođenje mere obrazovne politike koje se odnosi na obuke nastavnika vezane za inkluziju. U ovim školama (sve tri škole bile su uključene u projekat DILS) nastavnici su pohađali obuke DILS vezane za inkluziju koje su bile usmerene direktno ka inkluziji Roma, pri čemu u pojedinim slučajevima nastavnici izveštavaju da su im ove obuke bile vrlo korisne. Neki nastavnici iz ovih škola izveštavaju da većina romskih učenika može da pohađa nastavu prema redovnom programu i da im obuke nisu bile toliko neophodne.

U *pet škola* rezultati kvalitativne analize govore o tome da postoji delimično sprovođenje mera obrazovne politike koje se odnose na obuke nastavnika vezane za inkluzivno obrazovanje. To znači da su nastavnici pohađali obuke koje se odnose na inkluzivno obrazovanje, ali ne i direktno na inkluzivno obrazovanje Roma. U ovim školama nastavnici smatraju da im nije toliko neophodno dodatno usavršavanje koliko im je potrebna dodatna stručna pomoć od strane stručnih saradnika (psihologa, pedagoga, defektologa i logopeda). Pojedini nastavnici smatraju da im u većoj meri nedostaju kompetencije za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju i invaliditet nego što im nedostaju kompetencije za rad sa romskim učenicima. U nekim od ovih škola, u kojima postoji defektolog, organizuju se interne školske obuke za razumevanje načina na koji socioekonomska depriviranost negativno utiče na razvoj intelektualne sposobnosti, kao i o metodama rada sa romskom decom koja mogu obogatiti njihovo iskustvo. Neki nastavnici smatraju da im nedostaje više znanja u slučajevima

kada određena romska deca imaju specifične poteškoće, kao i da bi obuke trebalo da budu usmerene na to koje konkretne korake i metode treba preduzeti u slučajevima specifičnih poteškoća i snažne deprivacije. Neki nastavnici i direktori smatraju da nema dovoljno sredstava za stručna usavršavanja nastavnika i da bi bilo poželjno omogućiti ih što više.

Eksterna evaluacija. Mera obrazovne politike za eksternu evaluaciju odnosi se na spoljašnje vrednovanje rada ustanove, a obavlja se stručno-pedagoškim nadzorom Ministarstva ili Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, što bi obuhvatilo i procenu sprovođenja inkluzivnih mera u školi. *Nijedna škola* ne izveštava o tome da je inkluzivno obrazovanje bilo predmet eksterne evaluacije, dok dve škole izveštavaju o tome da je tema inkluzije romskih učenika spomenuta i istaknuta kao problem, ali nije bila neposredan predmet eksterne evaluacije. Neke škole izveštavaju da su pojedini prosvetni savetnici, nakon posmatranja časova, neformalno komentarisali dobru „integrisanost romskih učenika u razredu“, ali ni ovde inkluzija nije bila direktna tema procenjivanja.

Interresorna komisija (IRK). Četiri škole od osam škola navode da imaju zadovoljavajuću saradnju sa IRK-om, odnosno za samo tri škole može se reći da se mera obrazovne politike koja se odnosi na podršku školi od strane IRK-a potpuno uspešno sprovodi. Kako je u jednoj od ove dve škole postojalo specijalno odeljenje, u školi su teško prihvatili stav IRK-a da sva deca treba da krenu u redovna odeljenja. Roditelji u ovim školama veoma su zadovoljni radom IRK-a. I u ovim školama postoje delimične pritužbe na rešenja IRK-a u smislu da nema resursa za njihovo sprovođenje (npr. za angažovanje logopeda i defektologa ili obezbeđivanje neophodne materijalne podrške).

U ostalim školama akteri navode da su se interresorne komisije oformile kasno, a u nekim opštinama komisije rade periodično ili ne rade uopšte. Opštinske posete i fokus-grupe u opštinama ukazale su na to da opštinski budžeti ne podržavaju sistemski rad interresornih komisija, pa se onda dešava da one rade neko vreme da bi nakon toga bile rasformirane zbog toga što se ne finansiraju. U ovim školama postoje navodi da su odluke IRK-a za škole često problematične i iznenađujuće, tj. da se veliki broj romske dece vraća sa komisije bez odobrenog IOP-a sa izmenjenim standardima postignuća. U nekim slučajevima ovakva rešenja škole tumače kao da su one odgovorne za obrazovne neuspehe ove dece i da treba da ulože veći rad u postizanje njihovog obrazovnog napretka. U jednoj školi zbog neredovnog i neažurnog rada IRK-a oslanjaju se u većoj meri na ostale vidove podrške koje škola može da obezbedi svojim učenicima – socijalnu pomoć, nabavku školskog pribora u saradnji sa opštinom, produženi boravak itd.

Podrška romskih NVO i druge mere podrške iz lokalne zajednice. Četiri škole navode da su imale saradnju sa romskim nevladinim organizacijama i

drugim nevladinim organizacijama, koja je bila veoma korisna za školu i romsku populaciju unutar škole. Jedna škola je samoinicijativno kontaktirala romsku NVO, započela saradnju, dobila podršku i obezbedila zimsku garderobu za romske učenike. Druge škole takođe navode da su dobijale pomoć od romskih NVO koje su obezbeđivale školski pribor, garderobu, sredstva za higijenu ili dodatnu materijalnu podršku koja je bila nužna pojedinim porodicama.

Rezime nalaza: faktori uspeha i neuspeha sprovođenja mera koje se odnose na podršku školi. Mere obrazovne politike usmerene ka podršci ustanovama u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja, a imaju za cilj obezbeđivanje kvalitetnog i kontinuiranog obrazovanja romskih učenika u sigurnom i adekvatnom okruženju ne funkcionišu najbolje. Na osnovu uvida u sprovođenje ovih mera može se zaključiti da inkluzivno obrazovanje nije formalno postalo deo procenjivanja od strane eksternih evaluacija, kao i da se ne očekuje od škola da vrše samoevaluacije koje će se odnositi na sprovođenje inkluzije. Na taj način, naš obrazovni sistem pokazuje sporost i slabu koordiniranost i neusklađenost pravnih dokumenata jer nešto što je sadržina jednih pravilnika nije najbolje naglašeno u drugim pravilnicima (npr. sadržina *Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* nije u najboljoj meri usklađena sa *Pravilnikom o standardima kvaliteta rada ustanova*), pa se tako inkluzivnost ne procenjuje eksplicitno i kao posebna tema u okviru kvaliteta rada ustanove. Zabrinjavajući podatak je da interresorne komisije u određenim opštinama ne funkcionišu regularno zbog smanjenog opštinskog budžeta, što znači da pojedine opštine ne poštuju zakone države kao što je ZOSOV. Obuke se pokazuju kao korisne, ali je neophodno da one budu takve da nastavnicima daju specifičnija uputstva kako da se nose sa određenim situacijama, kao i da budu dostupnije nastavnicima i školama. Od spoljne podrške koju škole dobijaju kao veoma korisna pokazuje se pomoć koju pružaju nevladine organizacije, dok podrška Mreže za inkluzivno obrazovanje na ovom uzorku škola nije bila korišćena u većoj meri. Interna profesionalna podrška pokazuje se kao mera koja se najuspešnije sprovodi u okviru ovog paketa mera, ali ona se najmanje oslanja na eksternu podršku koju dobija škola. Na osnovu analize sprovođenja ovih mera može se reći da je potrebno raditi na institucionalnoj podršci koju škole dobijaju, kao i na jačanju koordinacije između različitih državnih institucija čiji se rad može odraziti na kvalitet sprovođenja inkluzivnog obrazovanja i inkluzivnog obrazovanja romskih učenika.

Škole ne dobijaju intenzivnu i razvijenu eksternu podršku u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Ukoliko PA ili neko iz škole i opštinski službenik, npr. koordinator za manjinska prava imaju dobru komunikaciju, onda zajednički delujući imaju više izgleda da obezbede i angažovanje ostalih službi u opštini i tako ostvare sinergiju u uspešnom sprovođenju inkluzivnog obrazovanja.

4.4. Iskazi učesnika u istraživanju

Iskazi romskih roditelja

Ova je najbolja škola... Nismo imali nikakvih problema, baš nikad, ni oko dece, ni oko nastavnika, ni učitelja. Imamo broj telefona nastavnice, sada i pedagoškog asistenta, pozovemo ako ne stižemo da dođemo u školu. Nismo imali problema ni po nacionalnoj osnovi. Najbolji romski daci su iz ove škole.

Pedagoški asistent mnogo vredi romskoj zajednici. Svaka škola treba... ne treba, nego MORA da ima pedagoškog asistenta. Poboljšao bi se opis dece, a i svest roditelja.

Nemam reči... Sve pohvale za učiteljicu kako je prihvatila moje dete i koliko mu vremena posvećuje...

Članovi interresorne komisije vrlo su aktivni i imaju želju da našoj deci pomognu, osmisle lepu podršku, dobro procene šta naša deca mogu. Oduševljava nas na koji način oni komuniciraju sa nama i prihvataju našu decu, jedino što komisija nema neka sredstva i nisu dobro povezani sa Centrom za socijalni rad. Dešava se dosta toga preko papira a suštinske promene nema.

Nemamo reči hvale, ona (pedagoški asistent) je žena fenomen! Prvi primer je da je pomogla oko dokumentacije za sestru koja je završila osmi razred, obezbedila je i da sakupi novac da se plati izdavanje duplikata. Oko garderobe, za sveske, olovke, boje, za sve možemo da se obratimo njoj. Uključena je i u program preko Centra za socijalni rad. Pomogne kako kome može, nabavljala je i odeću i nameštaj.

Što se tiče ove škole, svih nastavnika i direktora i zaposlenih, ja sam prezadovoljna! Što se tiče rada, programa, sve je odlično!

Sa svima sarađuje (pedagoški asistent) i deca se hvale kada im nešto pomogne. Petkom obilazi kuće, raspituje se kada neko ne ide u školu zašto ga nema u školi, dođe, opomene ako je lošija ocena, pozove telefonom ako treba. Predloži nam da ukinemo folklor i odbojku dok dete ne popravi ocenu!

Da li verujete da ponekad ne puštam decu u školu jer nemam vode da ih operem, da operem stvari, ne puštam ih u školu da im se deca ne smeju. Mi gde živimo nemamo ni vode ni struje!

Moje dete nije ništa tamo naučilo (PPP) ako ja ne sednem sa njim kada dođe iz predškolskog. Imali su svaki dan predstave, ali nisu naučili ništa konkretno. Oni bi trebalo da ih pripreme za školi, a nisu.

Kažemo deci da završe školu, škola je veoma važna za parče hleba. Za našu decu to je važno i ja ću se truditi da moja deca završe školu i da idu u srednju. Uprkos mom detinjstvu, vaspitavam decu da oni završe školu, ja nisam mogla, ali neka oni završe.

Kada je moj sin krenuo u pripremni predškolski, na prvom roditeljskom sastanku od nas traže da damo novac za krečenje i nameštaj. Na taj način nas, Rome, stavljaju u neprijatan položaj.

Mnogo nam znači dnevni boravak, za našu decu to mnogo znači.

Mnogo je važno za pripremu dece za školu (PPP) da uče sve kroz igru, uče slova, uče da pišu, učestvuju u priredbama, naučili su pesmice, stekli navike: da sede, da peru ruke, pravila ponašanja, da pitaju da izađu, da ustaju ujutru rano, da imaju obavezu.

Moje dete koje ima smetnje u razvoju nisu hteli da prime u PPP, pa sam tražila da mi pismeno odgovore zašto? Ceo tim: direktorka, stručni saradnici, vaspitač, svi su rekli da moje dete ne može u vrtić. Što se tiče škole, tu nije bilo problema, dobila je fantastičnu učiteljicu koja je odlično prihvatila dete. Učiteljica je za saradnju i ona je u produženom boravku. Što se tiče socijalizacije deteta, lepo su je prihvatila sva deca, to je učiteljica uradila besprekorno, deca joj pomažu, svaki dan po jedno dete. Dete je dosta napredovalo, radi po IOP-u, borimo se za asistenta. Obratili smo se i ministarstvima, obećali su da će u budžetu opštine odvojiti sredstva za personalnog asistenta od 2013. godine.

Iskazi pedagoških asistenata

Zadaci u školi su pomoć i podrška učenicima... Imam plan rada, pišem mesečni izveštaj i u školi sam od ponedeljka do četvrtka. Petkom sam u naselju, obilazim porodice, ali idem i preko nedelje kada je potrebno.

Nastavnik dobije od mene te informacije o porodici. Najdirektnije, nastavnici očekuju da ja u boravku pružim podršku koja izostaje od roditelja – izrada domaćih, učešće u igrama...

Vrlo sam zadovoljna saradnjom sa nastavnicima. Razmenjujemo informacije neposredno, uključujemo roditelje, pratim uspeh učenika, nastavnik mi objasni kako da pomognem. Odnos je veoma dobar, samo ga treba dalje negovati.

Mislim i da su me svi učenici dobro prihvatili, i na nastavi i u boravku provodim dosta vremena. Ne delim decu i pomažem svima kojima treba moja podrška. Pružam je i romskoj i neromskoj deci.

Imamo vrlo dobru saradnju i sva deca su nam uključena u PPP, to im mnogo znači i dobro se pripreme za školu.

Radim u boravku i u vannastavnim aktivnostima – ali nisam ja nosilac aktivnosti, nego podrška njima i deci.

Produženi boravak je romskoj deci produženo detinjstvo - onaj deo koji roditelji ne mogu da pruže svojoj deci.

Iskazi stručnih saradnika u školi

U specijalnim odeljenjama ove škole ima romske dece, a ranije je njihov broj bio mnogo veći nego sada. Taj broj se smanjio, mada je i ranije bilo manje romske nego neromske dece. Pre su dobrovoljno želeli da odu u specijalno odeljenje jer su tamo dobijali besplatan obrok, besplatan prevoz, to je bio motiv. Postignuća te dece bila su minimalna.

Prilikom upisa dece nemam problema, pedagoški asistent obezbedi da deca i roditelji dođu na testiranje. Roditelji su informisani o vrstama podrške, znaju kome mogu da se obrate, naselje je pored škole, svi se poznajemo, znaju kome za šta mogu da se obrate.

Nastavnici traže dodatnu podršku za rad sa decom iz osetljivih grupa.

Sa pedagoškim asistentom radim savetodavno, pomažem joj da bolje razume dete, ali i na koji način da se odnosi prema deci. Čitav tim radi za inkluziju i imamo tim za pomoć romskoj deci. Ovim drugim timom koordinira pedagoški asistent.

Kao i ostala deca, u ovom periodu važno je da romska deca usvoje navike higijene, komunikacije, ophođenja, ponašanja u instituciji. Za razliku od toga, u PPP uče ih slovima i zalaze u program prvog razreda. Ukoliko su deca normalnih intelektualnih mogućnosti, dosta napreduju u toku PPP-a. Ukoliko su deca sa smetnjama, ona ne napreduju dovoljno.

Poznajemo decu i imamo dobru saradnju sa vaspitačima predškolskih ustanova. U mnoge aktivnosti koje sprovodimo sa mlađom decom uključujemo i predškolce, često su nam gosti, a mi, stručni saradnici, imamo uvid u njihov razvoj, problem i dostignuća.

Ovakav PA, ovakvog profila, odgovara samo jednom broju učenika. Inače, profesionalno, tamo gde je potreban defektolog, nemamo dobru pokrivenost, treba nam više profesionalne pomoći u nastavi.

PA je odličan, svu decu obuhvata upisom, završi sve poslove umesto roditelja, to sjajno radi. U školi pruža podršku deci u produženom boravku, ima odličnu saradnju sa porodicom. Kada nastanu neki problemi, bilo da su zdravstveni ili obrazovni, pomaže. Učestvuje u svim aktivnostima u gradu koje sprovode NVO, učestvuje na konkursima.

Pravilnik o PA zahteva od asistenta veće kompetencije, a za neke zadatke po Pravilniku PA nije stručan.

Deca je prihvataju jer ona pruža diskretnu podršku, kao i nastavnici, sada traže informacije o deci, ali tako nije bilo u početku – odbijali su da ulazi na časove. Posle su videli koliko je PA koristan.

Izjave direktora škola

Pedagoški asistent je noseća osoba u ovoj školi.

Dobijemo dosta informacija o deci iz PU, i o romskoj deci, mada ih ne razdvajamo!

Ono što romska deca dobiju od socijalne pomoći, dobiju samo preko škole, druge institucije se ne uključuju.

Ranije je bilo situacija da nemaju knjižice, sada urade sistematski pregled pred prvi razred i svi imaju zdravstvenu knjižicu.

Saradnja sa CRS-om zavisi od osobe sa kojom sarađujemo, dok sa IRK-om nemamo dobru saradnju.

U dečjoj nedelji kreće humanitarna akcija, sakupljamo odeću i obuću i sredstva za higijenu i trudim se da svakog meseca nekoj porodici to odnesem.

4.5. Primeri dobre prakse sprovođenja pojedinih obrazovno-političkih mera

Primer dobre prakse: pedagoški asistent u svojoj ulozi. Jedna od beogradskih škola koja nije učestvovala projektu DILS, niti je dobila dovoljno eksterne podrške, ali je na svoj način uspela da se istakne među školama u kojima je rađeno istraživanje. Ono po čemu se ova škola ističe u odnosu na druge veoma je dobro koncipiran i organizovan rad pedagoške asistentkinje.

Pedagoška asistentkinja je Romkinja, koja je prošla sve obuke predviđene za rad pedagoškog asistenta, poznaje romski jezik, kao i stanje u zajednici. Takođe, sarađivala je sa raznim nevladinim organizacijama na različitim programima i projektima i ima iskustvo u radu sa decom iz ugroženih grupa, a prošla je i razne obuke i seminare.

Njen rad se gotovo u potpunosti podudara sa zadacima koji su predviđeni *Pravilnikom o programu obuke za pedagoškog asistenta*. Slučajno ili namerno, asistentkinja, direktorka, kao i ostalo osoblje škole prepoznali su potrebu za njenom podrškom baš u svim tim segmentima.

Pri upisu dece u školu posećuje porodice u naseljima, utiče na to da roditelji upisuju i omoguće redovno pohađanje škole romskim učenicima, takođe vodi računa i o deci koja se ne upišu u školu i o tome obaveštava Centar za socijalni rad. U nekim slučajevima priprema sveske sa motoričkim vežbama koje deca treba da rade pred polazak u školu.

Učestvuje u izradi pedagoških profila i tom prilikom pruža informacije o nivou znanja dece, o okolnostima u kojima žive, o motivacionim strategijama za konkretno dete, kao i u identifikovanju dece kojoj je potrebna dodatna podrška. Nastavnici navode da je njena procena najkorisnija i da od nje dobijaju najviše informacija o detetu. Upoznata je i sa metodama rada i zajedno sa stručnom službom i nastavnicima učestvuje u izradi individualnog obrazovnog plana, vodeći računa o tome da se IOP primenjuje samo u slučajevima gde individualizacija nije dala rezultate. Takođe, učestvuje i u revidiranju IOP-a i sa članovima STIO rado prekida IOP onda kada je dete dovoljno osnaženo da redovno prati nastavu.

U nastavi učestvuje na po dva časa nedeljno (srpskog jezika i matematike) u svim odeljenjima od prvog do četvrtog razreda i pomaže nastavnicima u radu, a ukupno radi sa 62 učenika. Radi po uputstvima nastavnika i učitelja i u skladu sa ciljevima koji su postavljeni IOP-om. Tokom nastave kojoj su prisustvovali istraživači na terenu, PA je radila sa decom kojoj je učiteljica podelila unapred pripremljene sveske. Sa svakim detetom pojedinačno prati gradivo koje je predviđeno, ali u skladu sa tempom napredovanja deteta. Deci prilazi veoma otvoreno i toplo, upućuje im pohvale i podršku, ali i povratne informacije o tome šta i kako treba da unaprede. Tokom rada veoma je tiha i neprimetna iako u toku časa više puta obiđe sve učenike sa kojima radi, tako da ni u jednom trenutku ne remeti tok časa. Ostala deca u odeljenju prihvataju njeno prisustvo kao svakodnevnu pojavu, obraćaju joj se po potrebi, ali se stiče utisak da su veoma svesni njene uloge u nastavnom procesu i da je u tome ne ometaju. Časovi na kojima ona prisustvuje veoma se razlikuju od onih na kojima nije prisutna jer čak i najbolji učitelji ne uspevaju dovoljno vremena da posvete svoj deci, pa se nedostatak prisustva PA vidi u manjem angažovanju romske dece sa potrebom za dodatnom podrškom u obrazovanju u toku časa. Takođe, sa romskim učenicima radi i putem dopunske nastave, a trudi se da ih uključuje i u vannastavne aktivnosti.

Svi nastavnici ističu izuzetnu saradnju sa asistentkinjom (kontakt sa porodicama, informacije o deci i o njihovom znanju i mogućnostima, intervenisanje u slučaju različitih problema). Ipak, navode da u početku nisu svi prihvatili njen boravak na času, ali se ona s vremenom pokazala kao izuzetno korisna i kompetentna.

Roditelji romskih učenika ističu da je angažman pedagoške asistentkinje veoma značajan i da je ona uticala na to da deca uopšte uđu u školu. Takođe, navode da je spremna da posreduje za njih kod drugih institucija (Centar za socijalni rad, opština), posećuje ih u naseljima i vodi računa da deca redovno pohađaju školu, prikuplja materijalnu pomoć i drži dopunsku nastavu, dok roditelji ostale dece navode da su upoznati sa prisustvom, ulogom i značajem PA za školu, navodeći da je „učitelji do neba hvale”.

U aktivnom je kontaktu sa lokalnom zajednicom, Centrom za socijalni rad, sarađuje sa romskim nevladinim organizacijama, u kontaktu je sa zastupnikom

manjina u opštini u pogledu rešavanja različitih problema: fotokopiranje udžbenika, autobus za decu iz lokalnog naselja i slično, a u poslednje vreme sarađuje i sa organizacijom „Deca ulice”. Takođe, vodi i statističke podatke o deci.

Kao zaključak može se izvesti to da je uz dobro osmišljen i zakonom predviđen rad pedagoškog asistenta od presudnog značaja motivacija i lične karakteristike osobe koja obavlja taj posao, ali ništa manje nije važna podrška svih nastavika u školi, kao i direktora. Iako ova škola nije dobila dovoljno podrške od države, ipak, posao pedagoške asistencije romskim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju obavlja na veoma visokom nivou.

Primer dobre prakse: neformalizovane mere podrške koje preduzima škola. Druga škola koja se može izdvojiti jeste ona koja je našla načine da svoje unutrašnje kapacitete, kao i saradnju sa zajednicom iskoristi za unapređenje položaja Roma. U pitanju je jedna od valjevskih škola, koja je bila uključena u projekat DILS, program – „Obrazovna inkluzija Roma” i program „Osnaživanje škole za IO”, u svom sklopu ima i specijalna odeljenja, a pored pedagoga, kao stručni saradnik radi i logoped.

Škola je uradila dosta na poboljšanju položaja romske dece u školi, uključena je u lokalne projekte i pokrenula je niz afirmativnih akcija u školi za pomoć romskoj deci. U Školskom odboru je predstavnik Roma, kao i u Savetu roditelja. Razvojnim planom škole definisani su razvojni ciljevi i zadaci koji se bave uključivanjem romske dece. Škola ima tim za učenički standard i tim za podršku romskoj deci kojim koordinira PA. Pedagoška asistentkinja se i ovde ističe kao veoma značajan faktor uspeha, dobro su je prihvatili i kolektiv, i učenici, i roditelji, a aktivna je i u romskim NVO.

Osim udžbenika, romskoj deci i svoj deci koja su socijalno ugrožena škola nađe načina da obezbedi sveske i školski pribor. Neki učitelji u svojim odeljenjima organizuju prikupljanje knjiga, pribora, ali i odeće i sredstava za higijenu za najugroženiju decu. Škola je na korišćenje ustupila i kupatilo porodicama koje nemaju komforni smeštaj, kako bi i na taj način smanjila razlike među decom.

U školi se velika pažnja poklanja profesionalnom razvoju zaposlenih. Pored obuka koje razvijaju generičke kompetencije nastavnika, u školi je u poslednje tri godine održano nekoliko obuka kojima se jačaju nastavnici za rad sa decom iz osetljivih grupa, STIO škole prošao je sve obuke DILS, a po nekoliko nastavnika obuku „Ni crno ni belo”, i „Romi kroz vreme”. Mlađi nastavnici su zainteresovani za stručno usavršavanje, a čak je i majka jednog deteta sa smetnjama u razvoju učestvovala u jednoj obuci.

Nastavnik fizike u ovoj školi je Rom, nekoliko učitelja i nastavnika angažovano je na različitim projektima u gradu, kao i u romskim NVO i aktivno se bave različitim pitanjima vezanim za Rome. Nekoliko nastavnika je pohađalo seminare koji doprinose da se poveća osetljivost za kulturološke razlike.

Pošto ima defektologe i specijalna odeljenja, škola namerava da se u budućnosti organizuje kao lokalni resurs centra za IO. Učiteljica ove škole (čla-

nica STIO škole) članica je i Mreže podrške inkluzivnom obrazovanju. Nastavnici su osnaženi da prepoznaju diskriminaciju i da reaguju u slučaju nasilja. (Pedagog škole je mentor u programu „Škola bez nasilja”). Radi se na stvaranju odeljenjske klime gde su sva deca aktivna na času, na afirmisanju romske dece, isticanju njihovih talenata i jakih strana da bi preko toga u čemu su dobri zadobili poštovanje druge dece.

Kao ključni uspeh ove škole može se navesti učestvovanje velikog broja njenih zaposlenih u ostalim aspektima razvoja zajednice, motivacija za usavršavanje, kao i sprovođenje prakse inkluzivnog društva, što se ogleda u uključivanju pripadnika manjina u svoj kolektiv. Resursi koje škole koristi pružaju osećaj razumevanja za potrebe drugih, kao i nekonformistički način razmišljanja.

4.6. Preporuke

Na osnovu istraživanja moguće je formulisati niz preporuka čije bi sprovođenje unapredilo kvalitet inkluzivnog obrazovanja i imalo pozitivne efekte po decu iz osetljivih grupa. Ovo ne znači da i druge preporuke koje ovde nisu spomenute ne bi dovele do sličnih efekata, ali ovde su prikazane samo one koje je moguće izvesti na osnovu sprovedenog istraživanja. Preporuke su organizovane po obrazovnim nivoima radi preglednosti i identifikovanja aktera koji bi bili odgovorni za njihovo sprovođenje.

Preporuke koje se odnose na nacionalni nivo. Pozitivni efekti programa DILS/REF na inkluzivnost romskih učenika ukazuju na to da bi imalo smisla razmišljati o razvijanju nacionalnog programa koji bi se temeljio na sličnim osnovama a imao za cilj podizanje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja. Pomoć u okviru programa DILS/REF sastojala se u pružanju materijalne pomoći školama, ali se može pretpostaviti da škole koje su učestovale u ovom programu ostvaruju bolje rezultate po pitanju inkluzivnosti zato što su nastavnici, direktori i stručni saradnici informisani, motivisani i svesniji svoje odgovornosti i uloge u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Ovo je možda pre posledica procesa aktivacije i informisanja nastavnog osoblja nego neposredna posledica materijalne pomoći. Zbog toga oni u većoj meri i angažuju svoje stručne, ljudske i pedagoške resurse, što dovodi do niza benefita po romsku decu. To znači da predstoji još mnogo posla u vezi sa informisanjem, motivisanjem i osnaživanjem svih aktera za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja – nastavnika, učitelja, socijalnih radnika, lekara, stručnih saradnika i predstavnika opštine. To se naročito odnosi na predmetne nastavnike u školama iz više razloga (v. preporuke koje se odnose na nivo škole).

Postojanje PA u školi pokazuje se veoma efektivno po uspešno obrazovanje romske dece, jačanje obuhvata osnovnoškolskim obrazovanjem i ostvarivanje prava na socijalnu i zdravstvenu zaštitu romskih učenika kojima je takva pomoć potrebna. Jedna od glavnih preporuka za nacionalni nivo jeste pove-

ćanje broja PA u školama i jaćanje ŠU i obezbeđivanje sistema finansiranja za obuku PA kako bi on bio angažovan u većem broju škola.

U školama koje imaju PA romski roditelji su informisani o pravima koja njihova deca imaju prilikom upisivanja u školu, i to na više razlićitih načina, a PA odlazi u romska naselja, ćime se jaća sprega između obrazovne institucije i romskih naselja. Međutim, mnoge škole se ne odlučuju da angažuju PA iako mnoge učiteljice, stručni saradnici i nastavnici smatraju da bi im takva vrsta pomoći bila veoma znaćajna. Direktori pogrešno interpretiraju ulogu PA i ne znaju da njegova funkcija nije samo u povećanju broja upisane dece iz socijalno depriviranih sredina, već i pedagoška pomoć na ćasu. Pojedini direktori smatraju da će angažovanjem PA doprineti da škola može privući još veći broj romske dece iz općtine. Neophodno je raditi na informisanju direktora o ulozi PA i boljoj međuškolskoj saradnji i saradnji između škole i općtine.

Nepostojanje jedinstvenog informacionog sistema prosvete (JISP) koji se još nije aktivirao, iako ZOSOV predvića njegovo postojanje, u sućtini još ne obavezuje škole da vode precizne i detaljne podatke o romskoj deci i da imaju jedinstvenu bazu podataka o deci iz ugroženih grupa. Većina škola iz uzorka vodi svoju evidenciju o romskim učenicima, ali bi trebalo da se poboljša sinhronizacija vođenja i razmene podataka sa općtinom, CSR-om, domom zdravlja i PA kako bi se svoj romskoj deci obezbedila adekvatnija pomoć i podrška. Transparentnost u vođenju podataka o deci iz ugroženih grupa i anonimnost ispitanika, u skladu zakonom koji se odnosi na zaćtitu podataka o lićnosti, poboljšale bi mehanizme međusobne kontrole u poćtovanju procedura i dale jasnije smernice za izradu preciznijih, specifićnijih i ostvarljivih lokalnih akcionih planova pri općtini za uspećniju inkluziju dece iz depriviranih sredina. Podaci koje bi škola trebalo sistemski da prikuplja i šalje općtini i potom nacionalnim institucijama jesu podaci koji bi se odnosili na socioekonomski status ućenika, koriććenje socijalne i zdravstvene zaćtite, mesto stanovanja koje bi bilo kategorisano po stepenu ugroženosti (koji bi bio najveći u nehićijenskim naseljima), postignuću ućenika na standardizovanim testovima i apsentizmu. Na ovaj način mogle bi se vrlo brzo i precizno identifikovati „goruće” taćke u zemlji kojima treba prućati dodatnu poršku i pomoć putem projektnih i/ili pedagoških ulaganja. U ove škole moglo bi se više ulagati, kako prućanjem podrške ućenicima koji dolaze iz depriviranih sredina, tako i ulaganjem u škole, koje bi se infrastrukturno opremale (biblioteke, raćunari) kako bi se nadomestili negativni efekti deprivirane sredine u kojoj odrastaju pojedini ućenici.

Finansiranje IRK-a u pojedinim općtinama pokazuje se kao nefunkcionalno i problematićno, ćto utiće na kvalitet rada komisije i njeno sporadićno rasformiravanje u pojedinim općtinama. Ono ćto bi trebalo razmotriti jeste da li da se ove komisije finansiraju sa republićkog nivoa kako bi se u većoj meri obezbedila pouzdana sredstva za njihov rad.

Stipendiranje romskih ućenika i obezbeđivanje ućine i ishrane moglo bi postati stratećko rećenje koje bi se iniciralo na nacionalnom nivou umesto da

bude prepušteno inicijativi škole i opštine, kao što je to ponegde slučaj. Stipendiranje bi trebalo da bude akcentovano u višim razredima osnovne škole kada romski učenici beleže porast osipanja, apsentizma i pad školskih postignuća kako bi se zadržala njihova motivacija u susretu sa teškim gradivom a i kako bi nastavnici uložili dodatni trud u radu sa njima.

Preporuke koje se odnose na opštinski nivo. Veoma pozitivni efekti postojećeg PPP-a, visoka očekivanja romskih roditelja od pohađanja PPP-a, mišljenja i sugestije nastavnika, učiteljica i učitelja i stručnih saradnika da se njegovo trajanje produži, kao i nalazi više međunarodnih studija o značaju ranog učenja ukazuju na to da ima smisla razmatrati produžavanje njegovog trajanja, što je jedan od dugoročnih ciljeva obrazovnog sistema. Postojeće teškoće u izvođenju PPP-a, odbijanje pojedinih PU da upišu decu u PPP u opštinama (iako su škole i PU dužne da upišu dete bez obzira na mesto prebivališta roditelja – član 97. stav 5. ZOSOV) i veliki broj romske dece u ovim opštinama ukazuju na to da opština treba da preuzme aktivniju koordinatorsku ulogu u pružanju podrške za obrazovanje romskih učenika, i to u smislu organizovanja prevoza i sticanja uvida u procedure prilikom upisivanja i opterećenosti pojedinih škola brojem učenika iz depriviranih sredina. U ovim opštinama postoji saglasnost o tome da opština treba da se angažuje u rešavanju ovih problema, ali kreiranje lokalnih budžeta često previđa ulogu opštine u pružanju podrške obrazovanju romskih učenika. Iako se članom 97. stav 7. ZOSOV-a predviđa da opština obaveštava PU o broju dece koja treba da krenu u PPP, u slučaju romske dece za koju inače ne postoje potpune i precizne evidencije, ovo se ne dešava. To znači da treba osnaživati opštinske vlasti u sprovođenju mera inkluzivnog obrazovanja.

Akt o sistematizaciji radnih mesta u opštini često poziciju i zaduženja osobe koja se bavi Romima različito definiše od opštine do opštine. Snažnija zakonska regulativa prilikom kreiranja ovakve funkcije unutar opštine i pozicija koje će ih sprovoditi, kao i usmeravanje ove pozicije ka pružanju podrške romskoj deci i deci koja dolaze iz socijalno depriviranih sredina može imati snažnije i pozitivnije efekte na inkluziju romskih učenika.

Opštine se u većoj meri mogu angažovati u informisanju škola da učestvuju u saradnji sa romskim NVO. Opštine mogu jačati saradnju sa školama radi informisanja romskih roditelja da se angažuju i uključe u obrazovanje odraslih.

Ono što je primećeno jeste da se škole u jednoj opštini veoma razlikuju po broju romskih učenika koje upisuju, čime se pojedini PA previše opterećuju i stvara se neka vrsta segregacije koja dovodi do odluke nekih direktora da ne angažuju PA kako bi se proces segregacije zaustavio. Ovo bi trebalo da reši opština boljom koordinacijom na nivou škola i jačanjem školskog prevoza koji je, inače, u nadležnosti opštine. Ova mera se pokazala kao efikasna u povećavanju postignuća manjinskih grupa kada nije moguće uticati na demografski raspored naselja – tzv. „desegregation busing” (Rivkin & Welch, 2006; Hanushek, Kain & Rivkin, 2009).

Preporuke koje se odnose na nivo škole. Podaci ukazuju na to da, prelaskom na predmetnu nastavu, romski učenici ostvaruju znatno niža postignuća, veći apsentizam i stepen osipanja, kao i da su, u nekim slučajevima, u višim razredima, u većoj meri upućeni jedni na druge u smislu socijalizacije. Razlozi za to mogu se tražiti u veoma niskoj diferencijaciji i individualizaciji nastave u višim razredima osnovne škole kao i niska očekivanja nastavnika od romskih učenika u smislu školskih postignuća. Rapidan porast apsentizma i pad školskih postignuća u prelasku na predmetnu nastavu ukazuju na to da svi negativni faktori koji prate romsku decu, uz smanjenu osetljivost nastavnika, dovode do ovih negativnih ishoda. Mnogi intervjuisani nastavnici viših razreda ne pokazuju dovoljno spremnosti da prilagode svoju nastavu romskim učenicima i da ulože trud u pružanje dodatne obrazovne podrške od koje bi oni mogli imati koristi niti vide da su posebno odgovorni za njihova postignuća i motivaciju. Jedna od posebnih preporuka na osnovu ovog istraživanja jeste mapiranje ove grupe nastavnika prilikom daljih osnaživanja škola za sporovođenje inkluzivnog obrazovanja. Takođe, jačanje nastavničkih kompetencija za individualizovanu i diferenciranu nastavu preko programa stručnog usavršavanja nastavnika, koja u većoj meri postiže kognitivnu aktivaciju učenika, jeste preporuka čije bi sprovođenje unapredilo kvalitet obrazovanja u višim razredima osnovne škole i istovremeno imalo pozitivan efekat.

Neophodno je kod nastavnika povećati očekivanja od romske dece u pogledu obrazovnih postignuća i osmisliti za njih različite vidove podrške u učenju, kao i podrške roditeljima romskih učenika kako bi oni bili u stanju da budu izvor podrške svojoj deci. Promena uverenja nastavnika o tome da romski učenici mogu da postignu visoka postignuća vodila bi postavljanju i visokih očekivanja od njih.

Rad pedagoškog asistenta trebalo bi refokusirati na smanjivanje osipanja i pružanje pedagoške pomoći u višim razredima osnovne škole. *PA bi trebalo više da bude angažovan u predmetnoj nastavi i da u ovom periodu romskim učenicima pruža najveću pomoć.* Ovakva promena u ulozi PA doprinela bi smanjenju osipanja, apsentizma i povećanju školskih postignuća romskih učenika, što se događa u tranziciji na predmetnu nastavu.

Veće angažovanje škole u pružanju dopunske nastave za romske učenike u višim razredima, kao i organizovanje produženog boravka imalo bi pozitivne efekte na obrazovanje romskih učenika, pri čemu bi trebalo voditi računa da dopunska nastava za njih ne predstavlja neku vrstu segregacije. Prema nalazima kvalitativne analize, ove mere se u većoj meri sprovode u nižim razredima osnovne škole i učiteljice izveštavaju o velikom napretku učenika koji dolaze iz depriviranih sredina (bilo romske ili neromske nacionalnosti) a pohađaju dopunsku nastavu ili produženi boravak. Prilikom organizovanja produženog boravka koji bi trebalo vršiti u svim školama u kojima se školuju učenici iz socijalno depriviranih sredina, neophodno je ukloniti spoljašnje barijere kao što je nemogućnost da se prisustvuje dodatnoj nastavi i vannastavnim aktivnostima

zbog nepostojanja prevoza između kuće i škole u vreme kada se ove aktivnosti organizuju u školi, što romskim učenicima otežava pristup dopunskoj nastavi i vannastavnim aktivnostima.

Uključivanje romskih roditelja u Savet roditelja škole sporadično je iako član 58. ZOSOV predviđa uključivanje pripadnika nacionalne manjine u Savet roditelja. Romski roditelji koji su uključeni u Savet roditelja često su istaknuti predstavnici zajednice. Jedna od preporuka koja bi unapredila uključenost romskih roditelja, čime bi se smanjivale šanse za osipanje romskih učenika, može uticati na to da romski roditelji koji bivaju uključeni u Savet roditelja intenzivnije obaveštavaju ostale romske roditelje o životu i aktivnostima škole, kao i da Savet roditelja preuzme na sebe takav zadatak.

Trebalo bi raditi na informisanju i osnaživanju stručnih saradnika u školama o tome da u njihov domen rada može ući i pružanje pomoći u obezbeđivanju socijalne i zdravstvene zaštite za učenike kojima je to potrebno (*Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* precizira da škola može inicirati, pored zahteva za obrazovnom, i obezbeđivanje socijalne pomoći učeniku).

Za onu romsku decu koja uče po individualizovanom programu (IOP), neophodno je jasnije specifikovati korake koji će se preduzimati u ostvarivanju postavljenih ciljeva. Prilikom postavljanja ciljeva IOP-a, treba voditi računa o tome da postavljeni ciljevi ne budu ispod mogućnosti romskih učenika. Prilikom izrade pedagoških profila i IOP-a za romske učenike, neophodno je u većoj meri angažovati njihove roditelje i unutar IOP-a trebalo bi definisati načine na koje bi roditelji mogli da doprinesu obrazovanju svog deteta kako bi se jačala motivacija i vera porodice da je moguće ostvariti pozitivne obrazovne ishode. To bi potom moglo da ima pozitivne posledice za samu porodicu u vidu zaposlenja i boljeg finansijskog položaja. Škola bi mogla na vidljiviji način da utiče na to da pojedini romski roditelji, koji dolaze iz najdepriviranijih sredina, steknu uvid u ovu vezu.

REZIME

Glavni fokus istraživanja usmeren je na: a) uviđanje i opisivanje načina na koje se sprovode date mere obrazovne politike u školama i koji su faktori njihovog uspešnog ili manje uspešnog sprovođenja, b) koliko su škole inkluzivne za romske učenike na osnovu indikatora inkluzivnosti i c) da li postoje efekti programa DILS/REF, tj. da li škole uključene u ovaj program postižu bolje rezultate na indikatorima inkluzivnosti (školski uspeh romskih učenika, apsentizam, osipanje). Iako ne postoje merenja pre uvođenja programa DILS/REF, odabir škola za monitoring inkluzije najpre je obavljen na osnovu toga da li je škola: 1) uključena u program DILS ili 2) nije uključena ni u jedan program DILS. Škole koje su uključene u projekat DILS birane su tako da budu ujednačene prema kriterijumima: a) uključenost u program DILS/REF – „Obrazovna inkluzija Roma”, b) veći broj romske dece u školi c) prisutnost pedagoškog asistenta ili mentora za romsku decu. Škole uključene u DILS imaju veći broj korisnika NSP, što govori da nisu u jednakoj početnoj poziciji u odnosu na škole koje nisu u DILS-u, tj. da niži socioekonomski status romskih učenika utiče na smanjivanje merenih indikatora u školama DILS u sprovedenom merenju. Izabrane su opštine Valjevo, Loznica, Apatin i beogradska gradska opština Palilula i iz svake od ovih opština po dve škole.

Kvalitativni podaci su prikupljeni na osnovu intervjua sa direktorima škola, stručnim saradnicima, vaspitačima, članovima školskog tima za inkluziju, pedagoškim asistentima, učiteljicama i nastavnicima predmetne nastave. U svakoj školi organizovane su fokus-grupe sa romskim i neromskim roditeljima. Analizirani su pedagoški profili, individualni obrazovni planovi kao i školski razvojni planovi. Razvijen je protokol za posmatranje časa koji je korišćen kako u nižim, tako i u višim razredima osnovne škole u odeljenjima u kojima ima romskih učenika. Sprovedene su posete opštinama gde se nalaze škole koje su ušle u uzorak. U opštinama su sprovedene fokus-grupe u kojima su učestvovali predstavnik lokalne samouprave, predstavnici škola i članovi školskog tima za inkluziju, predstavnik Centra za socijalni rad, predstavnici romskih nevladinih organizacija (ako postoje u konkretnoj opštini), pedagoški asistenti, romski koordinator, prosvetni savetnik iz nadležne školske uprave, predstavnik interresorne komisije i predstavnik predškolske ustanove.

Analiza kvantitativnih podataka ukazuje na to da romski učenici imaju mnogo viši stepen izostanaka od neromskih učenika. U proseku, romski učenik godišnje, kada uzmemo u obzir sve razrede od prvog do petog, načini 43,2 opravdana časa više od neromskog učenika i 19,1 neopravdani izostanak. Romski učenici se međusobno veoma razlikuju po stepenu apsentizma. Neki učenici u prvom razredu uopšte nemaju opravdanih izostanaka, dok neki romski učenici

imaju i do 478 opravdanih izostanaka, što ukazuje na izostajanje za koje se može reći da je na sistemskom nivou – neke romske porodice svojim načinom života kao i nepovoljnim uslovima u kojima žive ne mogu da u ranim uzrastima obezbede nesmetano i redovno obrazovanje svoje dece. Ono što predstavlja veoma zabrinjavajući podatak jeste vrlo veliki skok u neopravdanim izostancima romskih učenika u petom razredu (sa 9 na 66 po romskom učeniku iz uzorka). Broj od gotovo sedamdeset neopravdanih izostanaka u petom razredu po jednom romskom učeniku jeste alarmantan i može ukazivati na to da se negativni uticaji po njegovo obrazovanje pojačavaju u ovoj fazi. Podaci iz školskih dnevnika govore da romski učenici postižu niži školski uspeh u odnosu na prosečan školski uspeh odeljenja koje pohađaju. Ono što ohrabruje jeste činjenica da određen broj romskih učenika ima visoke školske ocene – 10% romskih učenika u četvrtom razredu ima vrlo dobru ili odličnu ocenu iz matematike a 15% njih vrlo dobar ili odličan uspeh iz srpskog jezika. Ovi procenti su gotovo identični i u drugom i u trećem razredu. Kada pogledamo školski uspeh na kraju godine, takođe ohrabruje činjenica da 25% romskih učenika na kraju drugog razreda ostvaruju vrlo dobar ili odličan uspeh (od tih 25% odličnih romskih učenika je 5%), u trećem vrlo dobar ili odličan uspeh ostvaruje 22% romskih učenika (od kojih je 5% odličnih), u četvrtom vrlo dobrih ili odličnih romskih učenika je 20% (od kojih je 6% odličnih). U petom razredu dolazi do naglog pada vrlo dobrih i odličnih romskih učenika – u petom razredu njih je samo 10% (od kojih 2% odličnih), pri čemu u petom razredu raste broj nedovoljnih romskih učenika (sa 2% do 3% na 20%).

Na uzorku od 536 romskih učenika iz osam škola u četiri opštine, njih 48 prekida školovanje (8,9%). Ako želimo da dopremo do razloga prekidanja školovanja kod romskih učenika, dolazimo do podatka da za 70% njih škola ne poseduje podatke niti zna razloge zašto je došlo do osipanja. U 23% slučajeva u pitanju je selidba koja se najčešće odnosi na odlazak na rad u inostranstvo, a u 7% slučajeva razlog osipanja je učestalo ponavljanje razreda koji se odnose na vreme pre uvođenja mera inkluzivnog obrazovanja. Proporcija IOP-a u romskoj populaciji na nivou je od oko 1% do 2%, što približno odgovara proporciji dece u celokupnoj populaciji koja mogu imati potencijalne potrebe za individualnim obrazovnim planom i prilagođavanjima u nastavnom procesu. To nam govori da ne postoji neka vrsta diskriminacije romskih učenika nekritičkim pripisivanjem individualnih obrazovnih planova. Sa druge strane, ova deca dolaze iz depriviranih sredina i nije realno očekivati da ona bez smetnji i teškoća prate nastavu jer nemaju jednako povoljne uslove za sticanje obrazovnih postignuća. Stoga bi se očekivalo da postoji veći broj zabeleženih slučajeva individualizacije nastave za ove učenike. Podaci ukazuju na to da prelaskom na predmetnu nastavu, romski učenici pokazuju znatno niža postignuća, veći apsentizam i stepen osipanja, kao i da su, u nekim slučajevima, u višim razredima, u većoj meri upućeni jedni na druge u smislu socijalizacije. Pretpostavka je da je uzrok tome veoma niska diferencijacija i individualizacija nastave u višim razredima osnovne škole kao i niska očekivanja nastavnika od romskih učenika u smislu

školskih postignuća. Mnogi intervjuisani nastavnici viših razreda ne pokazuju dovoljno spremnosti da prilagode svoju nastavu romskim učenicima i da ulože trud u pružanje dodatne obrazovne podrške od koje bi oni mogli imati koristi niti vide da su posebno odgovorni za njihova postignuća i motivaciju. Jedna od preporuka na osnovu ovog istraživanja jeste posebno mapiranje ove grupe nastavnika prilikom daljih osnaživanja škola za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Takođe, jačanje nastavničkih kompetencija za individualizovanu i diferenciranu nastavu putem programa stručnog usavršavanja nastavnika, koja u većoj meri podstiče kognitivnu aktivaciju učenika, jeste preporuka čije bi sprovođenje unapredilo kvalitet obrazovanja u višim razredima osnovne škole i, istovremeno, imalo pozitivan efekat na obrazovne ishode romskih učenika. Jačanje kompetencija nastavnika predmetne nastave za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja i za veću diferencijaciju nastave, prema nalazima ovog istraživanja, može voditi i smanjivanju osipanja romskih učenika, kao i svih onih koji dolaze iz depriviranih sredina i nemaju povoljne uslove za obrazovanje van škole (nizak socioekonomski status, smanjena obrazovna podrška kod kuće od strane roditelja). Neophodno je kod nastavnika povećati očekivanja od romske dece u pogledu obrazovnih postignuća i za njih osmisliti različite vidove podrške u učenju, kao i podrške roditeljima romskih učenika kako bi oni bili u stanju da budu izvor podrške svojoj deci.

Program DILS ima pozitivne efekte na inkluziju romskih učenika. Romski učenici u školama uključenim u program DILS, iako potiču iz siromašnije, ruralne sredine i iako su njihovi roditelji u manjoj meri formalno zaposleni i dolaze iz ugroženijih porodica koje su u većini korisnici socijalne pomoći (procenualno gotovo dvostruko, v. Tabelu 5), imaju bolji školski uspeh, u manjoj meri prekidaju školovanje, beleže niži stepen izostanaka iz škole (opravdanih i neopravdanih) i dobijaju viši stepen dodatne obrazovne podrške (naročito u nižim razredima). Ono u čemu se može tražiti uspeh programa DILS jeste angažovanje lokalne zajednice u podržavanju inkluzije Roma i dece iz depriviranih sredina, kao i bolja informisanost zaposlenih u školi, bolje shvatanje svoje uloge u inkluzivnom obrazovanju, što utiče na motivisanost i veće angažovanje pedagoških resursa. Saradnja između škole i PU bolja je u onim školama koje učestvuju u projektu DILS/REF i koje imaju PA. U ovim školama razmenjuju se podaci o romskoj deci i postoji razmena iskustava o postignućima i uslovima u kojima ona žive i o tome kojoj će deci biti neophodna dodatna obrazovna podrška. Jedna PU u opštini koja ne učestvuje u projektu DILS/REF odbija da upiše romsku decu bez dokumenata zbog preopterećenosti i obuhvat romske dece PPP-om znatno je manji. U školama koje imaju PA i/ili koje su uključene u program DILS/REF romski roditelji su informisaniji o pravima koja njihova deca imaju prilikom upisivanja u školu, i to na više različitih načina, kao i odlaskom PA u romska naselja. Takođe, u ovim školama sprovodi se afirmativna akcija prilikom upisivanja: deca mogu da upišu školu bez ličnih i zdravstvenih dokumenata koji se naknadno obezbeđuju uz pomoć škole i PA. U nekim opštinama, neravnomeran geografski raspored romske populacije pravi pritisak na pojedine

škole, što utiče na probleme prilikom upisa romske dece u PU i u pojedine škole. Neke škole prihvataju romsku decu, dok druge škole u opštini, prema rečima drugih direktora škola, ne poštuju mere afirmativne akcije i ne upisuju više od četvoro romskih učenika po odeljenju. Zastupnik manjina u opštini izveštava o tome da ona nema sredstava da obezbedi prevoz ovim učenicima do drugih škola iako smatra da bi takva mera poboljšala kvalitet obrazovanja. U svim školama odeljenja imaju ravnomeran broj romskih učenika, s tim što taj broj u odeljenju varira od njihovog ukupnog broja u školi (od dvoje do osmoro romskih učenika po razredu). Neki nastavnici i saradnici imaju negativne stavove prema inkluziji i ne uviđaju benefite koje inkluzivno obrazovanje ima po kvalitet obrazovanja i po romsku decu.

Pedagoški asistent se pokazuje kao veoma značajan za povećavanje obuhvata osnovnoškolskim i predškolskim obrazovanjem romskih učenika. Dok škole koje imaju jednog pedagoškog asistenta smatraju da im to nije dovoljno, dotle škole koje ga nemaju smatraju da im on nije ni potreban. Postojanje PA veoma je važno za uspostavljanje kvalitetne saradnje između različitih institucija pri opštini. Uključivanje romske dece u obrazovanje lakše je u onim opštinama koje imaju manji broj romskih učenika i razvijene lokalne akcione planove i u kojima izdvajaju budžetska sredstava za inkluziju dece iz depriviranih sredina. Faktor uspeha u sprovođenju ovih mera jeste i eksterna podrška kao što je program DILS/REF, ali se može pretpostaviti da ovaj program, pored finansijske pomoći školi, zapravo pozitivno utiče na razvoj navedenih faktora uspeha koji se prvenstveno odnose na angažovanje ljudskih i pedagoških resursa. Do ovog povećanog angažovanja dolazi prvenstveno zbog informisanja o smislu inkluzije i dobrobiti koju ona može imati na šire društvo, kao i jačanja uverenja nastavnika da učenike iz osetljivih grupa mogu učiniti uspešnim i izjednačiti ih sa ostalim učenicima. Ovo nastavničko uverenje zatim se prenosi na romske učenike i menja nastavnu praksu u pravcu stvaranja visokih očekivanja od svih učenika.

Roditelji romskih učenika koji su učestvovali na fokus-grupama pokazuju izrazito pozitivne stavove prema obrazovanju svoje dece i shvataju važnost njihovog obrazovanja za budućnost, što je šansa za izlazak iz nepovoljnog socio-ekonomskog statusa. U nekim slučajevima postoje teškoće u ostvarivanju prava na socijalnu i zdravstvenu pomoć. Uzrok tome je nesaradnja centara za socijalni rad koja je uzrokovana njihovom preopterećenošću i velikim brojem zahteva za socijalnu pomoć i od strane neromske populacije, a u slučaju domova zdravlja nepoznavanje zakonskih procedura koje garantuju zdravstvenu zaštitu za romsku populaciju. Ne postoje zabeleženi slučajevi diskriminacije romske populacije u školama.

Kao ključna mera za uspešno uključivanje roditelja i smanjivanje osipanja pokazuje se postojanje pedagoškog asistenta i njegova dobra pozicioniranost unutar škole. Njegova pozicioniranost u školi zavisi od stavova nastavnika prema svrhovitosti njegove uloge i spremnosti nastavnika da sa njim sarađuju. Kao što je već rečeno, u školama koje imaju PA, romski roditelji su informisaniji o pravima koja njihova deca imaju prilikom upisivanja u školu i bivaju informisani

na više različitih načina o svojim pravima, a PA odlazi u romska naselja, čime se jača sprega između obrazovne institucije i romskih naselja. *Repozicioniranje pedagoškog asistenta i njegovo usmeravanje na pružanje podrške romskim učenicima u predmetnoj nastavi ključno je za smanjivanje apsentizma i osipanja, kao i povećanje školskog postignuća u višim razredima osnovne škole.*

Međutim, i pored toga, mnoge škole se ne odlučuju da angažuju PA iako mnoge učiteljice, stručni saradnici i nastavnici smatraju da bi im takva vrsta pomoći bila veoma značajna. Razlozi za to mogu se pronaći u pogrešnom interpretiranju uloge PA i neinformisanosti o tome da on pruža pomoć i u nastavi, a ne samo pri upisivanju romske dece, kao i, paradoksalno, u velikom broju romskih učenika unutar škole, tj. strahovanjem da angažovanje PA može dodatno doprineti nekoj vrsti segregacije na nivou škole unutar opštine. Jedna od preporuka koja bi uticala na to da škole angažuju PA, ako im je on potreban, jeste pojačavanje saradnje između opštine i škole, kao i jačanje uloge opštine u angažovanju prilikom raspoređivanja i upisivanja romskih učenika u škole u opštini. Na taj način bi i škole koje imaju veliki broj romskih učenika i angažovanog PA zapravo omogućile da on kvalitetnije obavlja svoj posao tako što će imati više vremena da se posveti svakom pojedinačnom detetu koje ima potrebu za dodatnom obrazovnom podrškom. Takođe, potrebno je sistematski informisati škole koje nemaju PA a imaju decu iz socijalno depriviranih sredina o njegovoj ulozi i svrsi.

Zabrinjavajući podatak je da interresorne komisije u određenim opštinama ne funkcionišu regularno zbog smanjenog opštinskog budžeta, što znači da pojedine opštine ne poštuju zakone usvojene na nacionalnom nivou kao što je ZOSOV. Obuke se pokazuju kao korisne, ali je neophodno da one budu takve da nastavnicima daju specifičnija uputstva kako da se nose sa određenim situacijama, kao i da budu dostupnije nastavnicima i školama. Od spoljne podrške koju škole dobijaju kao veoma korisna pokazuje se pomoć koju pružaju nevladine organizacije, dok podrška Mreže za inkluzivno obrazovanje na ovom uzorku škola nije bila korišćena u većoj meri, što negde pokazuje i spremnost nastavnika da traže dodatnu podršku. Interna profesionalna podrška pokazuje se kao mera koja se najuspešnije sprovodi u okviru ovog paketa mera, ali ona se najmanje oslanja na eksternu podršku koju dobija škola. Na osnovu analize sprovođenja ovih mera može se reći da je potrebno raditi na institucionalnoj podršci koju škole dobijaju, kao i na jačanju koordinacije između različitih državnih institucija čiji se rad može odraziti na kvalitet inkluzivnog obrazovanja uopšte, a takođe i romskih učenika.

LITERATURA

- American Psychological Association. (2012). *Education & Socioeconomic Status*. <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-education.aspx>.
- Aikens, N. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences reading trajectories: The contribution of family, neighborhood and school context. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235–251.
- Baucal, A. (2006). *Development of mathematical and language literacy among Roma students*, *Psihologija*, 39 (2), 207–227.
- Baucal, A. & Jovanović, V. (2008) Dijaloška PISA: razvijanje kompetenci kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima, *Psihologija*, 41 (4), 523–537.
- Baucal, A. & Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*, Fond za otvoreno društvo, Beograd.
- Biro, M., Novović, Z. & Tovilović, S. (2006). Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece predškolskog uzrasta. *Psihologija*, 39 (2), 183–206.
- Biro, M., Smederevac, S. & Tovilović, S. (2009). Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievements of Roma children, *Psihologija*, 42 (3), 273–288.
- Bernstajn, B. (1979): *Jezik i društvene klase*, Beograd, BIGZ.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London.
- Bourdieu, P. (1992). *Što znači govoriti*, Zagreb, Naprijed.
- Burdije, P. (1999). *Nacrt za jednu teoriju prakse*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ceci, S. J. (1990). *Onintelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27, 703–722.
- Cohen, J. (1992) A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159.
- Evropska komisija (2004). *Zajednički izveštaj o socijalnoj inkluziji 2004*, u Statističkom indeksu Kancelarije za zvanične publikacije evropskih zajednica, Luksemburg, COM 2003, 773, Brisel 2004.
- Eysenc, H. J. *The Concept of „Intelligence”: Useful or Useless?*, *Intelligence*, 12, 1988, 1–16.

- Gardner, H., Kornhaber, M. L., & Wake, W. K. (1999). *Inteligencija – različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S. (2009). New evidence about Brown v. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27 (3), 349–383.
- Howe, M. J. A., *IQ pod znakom pitanja*, Naklada Jasenski i Turk, Zagreb, 1997.
- Fild, S., Kučera, M. & Pont, B. (2010). *Nema više neuspešnih: deset koraka do jednakopravnosti u obrazovanju*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
- Fajgelj, S. (2010). *Metode istraživanja ponašanja*, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd.
- Ingersoll, Richard M. (1999). The Problem of Underqualified Teachers in American Secondary Schools. *Educational Researcher*, 28, 26–37.
- Ivić, I. & Havelka, N. (ur.) (1982). *Proces socijalizacije kod dece*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Jensen, A. R. (1993). *Why is reaction time correlated with psychometric?* Current Directions in Psychological Science, 2 (1), 53–56.
- Jovanović, V. i Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju: interakcija sa odraslim i sa kompetentnijim vršnjakom. *Psihologija*, 40 (2), 191–210.
- Kovács-Cerović, T., Grawe, R. & Marc, A. (2007). *Advancing Education of Roma in Serbia*, Roma Education Fund.
- Nisbett, R. (2010). *Intelligence and How to Get It: Why Schools and Culture Count*, W. W. Norton & Company, London.
- Đigić, G. (2009). *Romska deca i testovi inteligencije*, Zadužbina „Andrejević”, Beograd.
- Open Society Institute (2010). *Romska deca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niska postignuća i uticaj na život*, Fond za otvoreno društvo, Beograd.
- OECD (2010a). *Razumevanje društvenih ishoda učenja*, Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Beograd.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*, OECD, Paris.
- OECD (2012a). *Education at glance*, OECD, Paris.
- OECD (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD, Paris.
- Moll, L. (1990). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, New York: Cambridge University Press.
- McMahon, W. (1998). Conceptual framework for the Analysis of the Social Benefits of Lifelong Learning, *Education Economics*, 6 (3), 309–346.

- Multiple Indicator Cluster Survey 2010 (2011). *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2010: Monitoring the situation of children and Women*, Unicef, Republički zavod za statistiku, Republika Srbija, Beograd
- Needs Assessment Study: Serbia, 2004* (<http://www.romaeducationfund.org>).
- Panofski, C. et al. (1990). *The development of scientific concepts and discourse* UL. Moll (Eds.), *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 251–271), New York: Cambridge University Press
- Petrović, D. i sar. (2010). Kako budući učitelji vide položaj Roma u sistemu obrazovanja, u: S. Macura-Milovanović (ured.), Jagodina, *Socijalna pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključene grupe*, Pedagoški fakultet u Jagodini, 209–230.
- Plomin, R., De Fries, J. C., McClearn, G. E., & McGuffin, P. (2001). *Behavioral genetics* (4th ed.). New York: Worth Publishers.
- Pere-Klermon, A. N. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rivkin, S. & Welch, F. (2006). „Has school desegregation improved academic and economic outcomes for blacks?” in *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch. Amsterdam: North Holland: 1019–1049.
- Rosenthal, R. Rosnow, R. L. & D. B. Rubin (2000). Contrasts and correlations in effect-size estimation. *Psychological Science*, 11, 446–453.
- Republički zavod za statistiku, www.stat.gov.rs.
- Svetska banka (2010). *Ekonomska cena isključenosti Roma*, http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/SERB_Economic_Costs_Roma_Exclusion_Note_Final3.pdf.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (2011). *Prvi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*, Vlada Republike Srbije, Beograd.
- UNICEF (2007a). *State of Children in Serbia 2006*. Belgrade, UNICEF.
- UNICEF (2007b). *Raskinuti lanac isključenosti: romska deca u jugoistočnoj Evropi*, Unicef Srbija, Beograd.

Prilozi

1. Pitanja korišćena u intervjuima
2. Primer popunjene tabele za jednu školu na osnovu izveštaja istraživača na terenu
3. Protokol za posmatranje časa
4. Pravni i strateški okvir inkluzivnog obrazovanja

PRILOG 1. PITANJA KORIŠĆENA U INTERVJUIMA¹

Pripremni predškolski program

- Da li i na koji način, prilikom upisa dece u prvi razred, Vaša škola sarađuje sa predškolskom ustanovom u kojoj su deca pohađala pripremni predškolski program?
- Da li i na koji način Vaša škola prati kako se odvija obrazovanje romske dece u pripremnom predškolskom programu?

Izrada profila/prilagođavanje nastave/diferencirana nastava

- Da li ste učestvovali u izradi pedagoškog profila za romske učenike?
- Koji su bili Vaši zadaci prilikom izrade pedagoškog profila?
- Prilikom izrade pedagoškog profila koje oblasti se najčešće identifikuju kao one za koje je potrebna dodatna obrazovna podrška za romsku decu?
- Koji su tipični problemi koji se susreću prilikom izrade pedagoških profila za romsku decu?
- Da li se pedagoški profili romske dece razlikuju od pedagoških profila druge dece? Ako mislite da su drugačiji, u čemu je njihova razlika?
- Da li u Vašem odeljenju ima romske dece za koju primenjujete individualizaciju nastave na osnovu pedagoških profila, a da nije izrađen IOP za njih? Na koji način/e realizujete individualizaciju nastave?
- Koje nastavne metode najčešće koristite u nastavi? Da li neke nastavne metode koristite češće u radu sa učenicima romske nacionalnosti? Ukoliko je odgovor potvrđan, koje su to metode?
- Da li procenjujete da je učenicima romske nacionalnosti Vašeg odeljenja potrebna dodatna motivacija za učenje i angažovanje na času? Ukoliko je odgovor potvrđan, na koji način podstičete i motivišete učenike romske nacionalnosti da uče i da se angažuju na času?
- Koje mogućnosti za interakciju/saradnju između romskih učenika i njihovih vršnjaka obezbeđujete tokom nastavnih i/ili vannastavnih (slobodnih) aktivnosti/sekcija?
- Na koji način podstičete ostale đake da prihvate romske učenike (da razviju pozitivan stav prema romskim učenicima)?

1 Za svakog intervjuisanog aktera vršena je selekcija onih pitanja koja se neposredno odnose na njegovu ulogu u obrazovnom sistemu i na informacije za koje se pretpostavlja da bi mogle da mu budu poznate.

- Na koji način/ne ocenjujete uspeh u učenju, tj. znanje romske dece?
- Na koji način nagrađujete postignuće, trud i napredak romske dece?
- Šta su, po Vama, osnovni razlozi neuspeha romske dece u školi? Da li uočavate i u čemu se sastoje razlike u postignuću romske i ostale dece?
- U kojoj meri i na koji način su romska deca uključena u različite van-nastavne aktivnosti u školi:
 - Proslave i priredbe
 - Sekcije
 - Takmičenja
 - Izlete i ekskurzije
 - Dopunsku nastavu
 - Dodatnu nastavu
- Kada je reč o napredovanju u učenju, u kojoj meri ste zadovoljni saradnjom sa roditeljima romske dece? Kako bi ova saradnja mogla da se unapredi?

Procedure upisa

- Na koji način škola informiše roditelje romske dece o procedurama upisa?
- Na koji način se škola ophodi prema romskoj deci koja nemaju ispravna dokumenta za upis?
- Kakvo je iskustvo škola sa upisom romske dece koja imaju sedam i po ili više godina, a nemaju prethodno obrazovanje?
- Da li je bilo slučajeva gde su roditelji romske dece imali problema da upišu svoje dete u Vašu školu? Kako su ti slučajevi rešavani?
- Da li smatrate da romska deca radije pohađaju Vašu školu u odnosu na druge? Ako je odgovor potvrđan, navedite razlog.
- U kojoj meri romska deca prekidaju školovanje?
 - Koji su razlozi za prekidanje školovanja romske dece?
 - Koje mere Vaša škola preduzima da bi se smanjilo osipanje romske dece iz obrazovanja?
- U kojoj meri su, po Vašem mišljenju, romska deca iz okruženja škole uključena u obrazovni sistem? Koje mere bi trebalo primeniti kako bi se povećao broj romske dece u školama?

Veličina odeljenja, raspored u odeljenju i po odeljenjima

- Na koji način je regulisana veličina odeljenja u Vašoj školi?
- Da li ima odeljenja sa smanjenim brojem dece zbog romske dece sa IOP-om?
- Koliko je u proseku romske dece po jednom odeljenju: od I do IV razreda; od V do VIII razreda?

- Koji se tipični problemi javljaju prilikom formiranja odeljenja?
- Na koji način su romska deca raspoređena po odeljenjima?
- Koji je odnos broja romske i druge dece u prosečnom odeljenju?
- Kakav je raspored sedenja romske dece u učionici? Da li sede sa romskom decom, ostalom decom ili sami?

Izrada profila i IOP-a/prilagođavanje nastave/diferencirana nastava

- Da li u Vašoj školi ima romske dece za koju se primenjuje individualizacija nastave na osnovu pedagoških profila? Na koji način se sprovodi individualizacija nastave?
- Da li u Vašoj školi ima romske dece za koju je urađen IOP?
- Koje oblasti se najčešće identifikuju kao one za koje je romskim učenicima potrebna dodatna obrazovna podrška?
- U kojoj meri postoji problem smanjenih očekivanja po pitanju postignuća romskih učenika tokom razvoja IOP-a i na koji način se pristupa ovom problemu?
- Na koji način ste Vi kao direktor/ka škole uključeni u izradu pedagoškog profila i IOP-a?
- Na koji način se nadgleda implementacija IOP-a i njegovih ciljeva?
- Na koji način/ne se ocenjuje uspeh u učenju, tj. znanje romske dece?
- Na koji način se nagrađuje postignuće, trud i napredak romske dece?
- Šta su, po Vama, osnovni razlozi neuspeha romske dece u školi?
- U kojoj meri i na koji način su romska deca uključena u vannastavne aktivnosti Vaše škole:
 - Proslave i priredbe
 - Sekcije
 - Takmičenja
 - Izlete i ekskurzije
 - Dopunsku nastavu
- U kojoj meri i na koji način se ostali učenici podstiču da prihvate romske učenike (da razviju pozitivan stav prema romskim učenicima)?

Besplatni udžbenici

- U kojoj meri romska deca imaju odgovarajuće udžbenike i ostalu neophodnu školsku opremu?
- Iz kojih izvora ova podrška stiže?
- Koji problemi su tipični u vezi sa pružanjem ovakve vrste podrške?

Pedagoški asistenti

- U kojoj meri je u školi dostupna podrška pedagoških asistenata?
- Kako pedagoški asistenti doprinose promociji upisa u školu i uključenosti u obrazovni sistem među romskom zajednicom?
- Koji su tipični zadaci koje oni obavljaju u školi i u svojoj zajednici?
- Kako pomažu nastavnicima, školskim psiholozima i pedagozima u njihovom radu? Da li vidite ikakav problem u tome?
- Kako doprinose razvoju pedagoškog profila i IOP-a?
- Da li pedagoški asistenti govore romski jezik?
- Da li pedagoški asistenti učestvuju u testiranju/proceni romske dece prilikom upisa u školu?
- Na koji način pedagoški asistenti:
 - Unapređuju rad učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju?
 - Pomažu nastavnicima i profesionalnim saradnicima?
 - Sarađuju i rade sa roditeljima i porodicama?
 - Razvijaju saradnju i procedure (saradnja sa lokalnom zajednicom, vođenje statistike o romskim učenicima, izveštavanje nadležnom ministarstvu i drugo)?
- Koliko su, po Vašem mišljenju, dobro integrisani u život škole i da li su dobro prihvaćeni među ostalim članovima školskog osoblja?
- Kako procenjujete trenutni i neophodni nivo kompetencija za njihov rad kao pedagoških asistenata?

Zdravstvena zaštita/socijalna zaštita/interresorna komisija

- U kojoj meri romski učenici iz Vaše škole imaju osnovno socijalno i zdravstveno osiguranje?
- Na koji način se pruža zdravstvena i socijalna podrška romskoj deci? Koji su izvori takve vrste podrške?
- Koje su najčešće vrste neposredne i indirektne dodatne podrške koje zahtevaju dodatne finansijske resurse?
- Koliko je romske dece poslato na Interresornu komisiju?
 - Koji je odnos između romske i ostale dece koja su poslata na IRK?
 - U kojoj meri su direktive IRK-a ispoštovane?
 - Da li su deca primila neophodnu podršku? Ako nisu, objasnite zašto?
- Da li je i u kojoj meri bilo preporuka da romska deca svoje školovanje nastave u specijalnim školama? Da li su ove preporuke bile sprovedene?
- Koje je inicijative u poslednje dve godine preuzela škola kako bi organizovala vanškolsku podršku za romsku decu?

- Na koji način sarađuju:
 - Škola i zdravstvene službe?
 - Škola i socijalne službe?
 - Škola i Interresorna komisija?
- Koji problemi se najčešće javljaju:
 - U saradnji sa eksternom stručnom podrškom i školskim osobljem?
 - U saradnji sa opštinama?
 - U radu Interresorne komisije?
 - U saradnji sa socijalnim službama?
 - U saradnji sa zdravstvenim službama?

Interna stručna podrška

- Koliko su roditelji romske dece informisani o mogućnostima upisa i obrazovanju (informacije o upisu, pravila o kreiranju individualnog obrazovnog plana, kome mogu da se obrate ako sumnjaju da je dete diskriminirano)?
- Kako biste opisali saradnju roditelja romske dece sa stručnim saradnicima koji rade u školi (psiholog/pedagog)?
- Kako biste opisali saradnju roditelja romske dece sa nastavnicima koji rade u školi?
- Da li nastavnici traže stručnu podršku za rad sa decom iz ugroženih grupa?
- Da li stručni saradnici pomažu nastavnicima u radu sa romskom decom? Kako biste opisali ovu vrstu podrške?
- Koje mere škola i stručni saradnici preduzimaju kako bi nastavnici povećali osetljivost na specifičnosti romske kulture i uslova življenja?
- Kako biste opisali saradnju između stručnih saradnika i pedagoških asistenata? Od čega se sastoji saradnja?
- Ko koordinira rad pedagoških asistenata? Da li su stručni saradnici uključeni u to?
- Da li stručne službe (stručni saradnici) prikupljaju podatke o deci iz ugroženih grupa? Na koji način prikupljaju podatke? Koje informacije prikupljaju?
- Kako se odvija razmena informacija unutar škole?
- Da li stručna služba Vaše škole razvija specifične pristupe u saradnji sa roditeljima romske dece i koje?
 - Na nivou škole
 - Odeljenja i saradnje sa porodicom nastavnika
 - Rada pedagoškog asistenta

- U kojoj meri je saradnja sa roditeljima romske dece unapređena i šta je tome doprinelo?
- Da li se povećao broj romske dece koja izađu na maturski ispit? Da li i na koji način to menja stavove prema školovanju unutar romskih porodica?
- Da li postoje rodne razlike kod romskih učenika u odnosu na njihova postignuća? Da li se u nečemu razlikuje obrazovni proces romskih dečaka i romskih devojčica?
- Da li postoje još neke mere koje je preduzela škola kako bi pojačala podršku romskim učenicima u obrazovnom procesu?

Obuke

- U kojoj meri su nastavnici zainteresovani za dalji profesionalni razvoj/obuku kako bi unapredili rad sa romskim učenicima?
- Da li škola ima plan za profesionalni razvoj nastavnika kako bi unapredili rad sa romskim učenicima?
- Da li je u nekom IOP-u kao dodatna finansijska podrška prepoznato održavanje obuke za nastavnike i stručnu službu koji se svakodnevno bave obrazovnom inkluzijom Roma? Ukoliko postoje takvi IOP-i, da li je obezbeđena podrška, i ukoliko nije, objasnite zašto?
- Da li je škola obezbedila bilo koju od sledećih obuka za svoje zaposlene:
 - Inkluzivno obrazovanje – Planiranje i izrada IOP-a (DILS)
 - Inkluzivno obrazovanje – Strategije i postupci prilagođavanja nastave za decu sa smetnjama u razvoju i darovitu decu (DILS)
 - Inkluzivno obrazovanje – Praćenje, vrednovanje i revizija IOP-a (DILS)
 - Romsko dete i škola (Sunčica Macura Milovanović i sar.)
 - Škola romologije (Svenka Savić)
 - Romi kroz vreme (Romski informativni centar)
 - Ni crno ni belo – Centar za interaktivnu pedagogiju
 - Druge (navedite koje)

Antidiskriminatorna praksa

- Kako su romska deca prihvaćena u školi i široj okolini?
- Na koji način afirmativne mere daju određena poboljšanja u prihvatanju romskih učenika?
- Da li je bilo slučajeva nasilja u školi na osnovu nacionalne i etničke pripadnosti? Ukoliko jeste, koje mere su stručni saradnici preduzeli po tom pitanju?
- Da li je bilo slučajeva diskriminacije u školi na osnovu nacionalne/etničke pripadnosti? Ako jeste, na koji način su takvi slučajevi rešeni?

- Kako Vaša škola nadgleda i reaguje na potencijalnu diskriminaciju?
- Po Vašem mišljenju, da li su stručni saradnici i nastavnici u školi kompetentni da primete i reaguju na slučaj diskriminacije?
- Da li postoje bilo kakve posledice zbog implementacije različitih standarda u obrazovanje romske i ostale dece?

Dodatna i dopunska nastava

- Da li škola organizuje dopunsku nastavu za romske učenike? Za koje predmete? Koliko često?
- Da li škola organizuje dopunsku nastavu iz srpskog jezika za romske učenike?
- Da li se romskim učenicima pruža još neka vrsta razvojne podrške? Koja?

Mreža podrške

- Da li je Vaša škola dobila bilo kakvu dodatnu podršku za uvođenje inkluzivnog obrazovanja od strane Mreže za podršku inkluzivnom obrazovanju?
- Koju vrstu pomoći ste dosad tražili?
- Koju vrstu pomoći ste dosad primili?
- Ko su bili pružaoci podrške?
- Koji su bili tipični problemi prilikom pružanja ovakve vrste podrške?
- Da li i na koji način Vaša škola sarađuje sa romskim NVO u svojoj sredini?
- Koje su oblasti saradnje i šta procenjujete da je najefektivnija podrška koju NVO mogu da vam pruže u obrazovanje romske dece?

Interna evaluacija i razvoj škole

- Da li je Vaša škola sprovela bilo kakvu internu evaluaciju u vezi sa obrazovanjem romske dece?
- Ako jeste, objasnite:
 - Koju vrstu instrumenata ste koristili?
 - Koje ste informacije i podatke prikupili i na koji način?
 - Na koji način ste se služili prikupljenim podacima kako biste unapredili rad sa romskom decom?
 - Koja je veza između postavljenih ciljeva i standarda i ostvarenih rezultata?
 - Da li ste uradili procenu sledećeg:
 - kvaliteta obrazovnog i pedagoškog programa i njegove dostupnosti,

- načina i modaliteta primene obrazovnog i pedagoškog rada i aktivnosti,
- unapređenja kompetencija i profesionalnog razvoja,
- uslova u kojima se ostvaruju obrazovni i pedagoški rad i aktivnosti,
- zadovoljstva učenika, roditelja ili negovatelja dece i učenika.
- Ko je učestvovao u internoj evaluaciji?
- Da li Vaša škola ima razvojni plan?
- Da li su uspostavljeni prioriteti u razvojnom planu u vezi sa inkluzijom Roma u obrazovnom sistemu?
- Da li ste koristili neke od rezultata interne evaluacije o inkluziji Roma u razvoju tog plana? Koju vrstu rezultata i na koji način?

Eksterna evaluacija

- Kako regionalne školske uprave reaguju na probleme i potrebe koje se odnose na inkluziju romskih učenika, a koje su identifikovane na nivou škole?
- Na koji način je prosvetni inspektor vršio eksternu evaluaciju u vezi sa sprovođenjem mera inkluzivnog obrazovanja Roma?
- Na koji način je prosvetni savetnik vrednovao kvalitet mera inkluzivnog obrazovanja Roma u školi i kako se one sprovode na časovima?
- Da li je bilo slučajeva da prosvetni inspektor ili savetnik reaguje u vezi sa obezbeđivanjem zaštite deteta i učenika i zaposlenih od diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja?
- Koji problemi se najčešće javljaju u saradnji sa:
 - školskom upravom?
 - prosvetnom inspekcijom?
 - prosvetnim savetnicima?

PRILOG 2. PRIMER POPUNJENE TABELE ZA JEDNU ŠKOLU
NA OSNOVU IZVEŠTAJA ISTRAŽIVAČA NA TERENU

Osnovna škola (opština): OŠ _____					
Opis mere obrazovne politike	Komponenta mere	Nije prisutna	Delimično se sprovodi	Sprovodi se veoma uspešno	Objašnjenje ocene
Pripremni predškolski program Sva romska deca uzrasta od pet i po do šesti i po godina pohađaju obavezni pripremni predškolski program. Škola sarađuje sa predškolskom ustanovom u cilju unapređenja obrazovanja romskih učenika. Pripremni predškolski program doprinosi bržem napredovanju i većim obrazovnim postignućima romskih učenika. PU preduzima mere kako bi povećala broj dece koja pohađaju pripremni predškolski program.	Saradnja škole i predškolske ustanove			*	Saradnja škole i PU izuzetno je dobro razrađena u svim fazama prelaska dece iz PU u školu. Svi sagovornici izveštavaju da je obuhvat romske dece pripremnim programom gotovo 100 % i daleko veći nego ranije. Dobar protok informacija olakšan je činjenicom da su PU i škola jedine u mestu.
	Značaj pripremnog predškolskog obrazovanja za romske učenike			*	Direktor, pedagog, nastavnici i roditelji vide samo pozitivne efekte ove mere – bržu i uspešniju socijalizaciju dece, usvajanje higijenskih navika, sticanje predznanja. Jedino učiteljice misle da bi efekat pripremnog programa mogao biti veći. ¹
	Mere povećanja stope upisa romske dece u predškolske ustanove – obuhvat			*	Svi sagovornici izveštavaju o velikom obuhvatu, ali nedostaju podaci iz PU, bez kojih se ne može izvesti celovita slika.

1 Obe intervjuisane učiteljice izjavljuju da je efekat pripremnog predškolskog programa kod romske dece zanemarljiv. I dalje dolaze u manjoj meri spremni u odnosu na drugu decu. Daleko veću korist deca imaju od produženog boravka. Predškolski program bi trebalo prilagoditi romskoj deci: suziti ga, raditi na jeziku, grafomotorici, rastavljanju reči na glasove (analitičko-sintetičke vežbe). Po mišljenju jedne od sagovornica, romskoj deci je obično potrebno više vremena za usvajanje sadržaja zbog čega bi bilo dobro da pripremni program traje dve godine. Druga sagovornica razlog nedovoljne spremnosti vidi u manjem angažovanju vaspitača u vrtiću i roditelja kod kuće. Njen predlog je da grupe budu manje ili da rade bar dve vaspitača kako bi se mogli više posvetiti svojoj deci, pa i romskoj.

Upisne procedure i formiranje odeljenja	Informisanost romskih roditelja o procedurama upisa dece pri polasku u školu			*	Svi roditelji su blagovremeno dobili sve potrebne informacije o upisu i svi ističu da su ispoštovali procedure i da nije bilo nikakvih prepreka.
Romska deca koja do početka školske godine imaju najmanje šest i po, a najviše sedam i po godina upisana su u prvi razred osnovne škole. Romska deca mogu da se upišu u školu bez dokaza o prebivalištu roditelja i potrebne dokumentacije. Ako dete starije od sedam i po godina zbog bolesti ili drugih razloga nije upisano u prvi razred, može da se upiše u prvi ili odgovarajući razred na osnovu prethodne provere znanja.	Upis romske dece bez dokumenata i romske dece starije od sedam i po godina			*	Sve je manje slučajeva da se deca ne upišu na vreme i bez dokumenata. Škola, u svakom slučaju, ne postavlja prepreke ove vrste za upis dece, tj. nastoji da upiše svu decu. Zbog toga je ocena da se mera uspešno sprovodi iako praktično prestaje potreba za korišćenjem ove mere.
	Broj romske dece u odeljenju, procedure raspoređivanja romske dece u razrede i izbor škole			*	Romska deca su ravnomerno raspoređena po odeljenjima i u proseku ih ima po 5,6. Raspoređuju se uz poštovanje principa ujedinjavanja odeljenja po gotovosti za polazak u školu, socijalnom statusu i dr.
Veličina razreda	Adekvatna veličina razreda	*			Škola ne koristi inkluzivni okvir u radu sa romskom decom. Nema romske dece sa formalizovanim IOP-om, a prilagođavanja se po potrebi sprovode kroz razne (neformalne) oblike individualizacije. Prosek učenika po odeljenju je oko 20.
Broj učenika unutar razreda manji je ako u razredu postoji dete sa IOP-om. Ovaj broj je manji za dva učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po prilagođenom programu (bez prilagođavanja standarda postignuća) ili za tri učenika, za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji se obrazuje po IOP-u po izmenjenom programu (sa prilagođenim standardima postignuća).					* oznaka u ovom polju znači da se ova mera na sprovodi jer nema potrebe za tim budući da nema ozvaničenih IOP-a.

Profilisanje/ prilagođavanje nastave/ diferencijacija nastave U školi se primenjuje individualizovani način rada (u cilju otklanjanja fizičkih i komunikacijskih ili drugih prepreka za uspešno učenje i praćenje nastave od strane romskih učenika). Pedagoški profil romskog učenika obuhvata sve segmente koje je neophodno da sadrži. Na osnovu pedagoškog profila učenika utvrđuju se područja u kojima postoji potreba za dodatnom podrškom i planira se otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka (individualizovan način rada) u obrazovno-vaspitnom radu. Ocenjivanje romskih učenika ne razlikuje se od ocenjivanja ostalih učenika (osim ako nemaju IOP sa izmenjenim standardima postignuća). Romske učenice su prihvaćeni unutar odeljenja i socijalizovani kao i ostali učenici.	Individualizacija nastave i nastavne metode			*	Individualizacija se sprovodi neformalno. Iz razgovora sa nastavnicima uočava se da dosta dobro poznaju decu, da uspešno sagledavaju jake strane i potrebe za podrškom. Na posećenim časovima uočavaju se dobri primeri prilagođavanja na osnovu poznavanja učenika.
	Pedagoški profili romskih učenika	*			Ne izrađuju pedagoške profile.
	Ocenjivanje romskih učenika		*		Formalno se ne razlikuje od ocenjivanja ostalih učenika. Ipak, nastavnici navode da nešto boljim ocenama nastoje da motivišu romske učenike na angažovanje – ocenjuju napredak, pohvaljuju ih i sl. Upravo ova kombinacija – ravnopravnosti i motivacionog aspekta ocenjivanja dobar je primer zbog čega je sprovođenje ove mere ocenjeno kao veoma uspešno.
	Prihvatanje romskih učenika unutar odeljenja		*		Uglavom su dobro prihvaćeni. Primeri odbacivanja su pojedinačni. Sagovornici su saglasni u oceni da u ovoj sredini nema primera diskriminacije koji bi zahtevali posebne mere.
	Adekvatnost i primerenost IOP-a potrebama deteta	*			Ne izrađuju IOP ²
	Izrada i donošenje IOP-a	*			Ne izrađuju IOP
	Primena IOP-a	*			Ne izrađuju IOP
IOP se uspešno primenjuje u nastavi i daje željene rezultate. IOP se evaluira i u skladu sa napretkom i postignućima deteta menja se i prilagođava.	Vrednovanje i izmena IOP-a	*			Ne izrađuju IOP

- 2 Pedagog je informisan o obrascima i procedurama individualizacije (profil i IOP), ali ne vidi potrebu za tom vrstom formalizacije podrške za romske učenike u ovoj školi. Čak misli da bi formalizacija mogla dovesti do problema u komunikaciji sa roditeljima – mogla bi ih uplašiti, udaljiti od škole.

Besplatni udžbenici Sva romska deca imaju obezbeđene odgovarajuće udžbenike i neophodan školski pribor.	Besplatni udžbenici i pribor		*		Mera se sprovodi ali vlada konfuzija po pitanju izvora ove podrške. Nastavnici ističu problem nedonošenja knjiga i pribora u školu, a roditelji romskih učenika u mladim razredima nezadovoljstvo činjenicom da su deca dobila korišćene i oštećene udžbenike. Inače, svi sagovornici ističu da je ova mera značajna.
Pedagoški asistenti Kvalitet rada pedagoškog asistenta odgovarajući je i primeren potrebama romske dece. Pomoć koju pedagoški asistent pruža nastavniku odgovarajućeg je kvaliteta i ima za interes napredak u njegovom obrazovanju. Pedagoški asistent uspostavlja saradnju sa roditeljima ili porodicom romskog učenika koja ima za interes napredak u njegovom obrazovanju. Pedagoški asistent saraduje sa lokalnim institucijama (opštinom, nevladinim organizacijama, predškolskim ustanovama, centrom za socijalni rad) kako bi obezbedio što bolje uslove za obrazovanje romskih učenika.	Rad sa decom i učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju Pružanje pomoći vaspitaču, nastavniku i stručnom saradniku Saradnja i rad sa roditeljima i porodicom Uspostavljanje saradnje i procedura između lokalnih institucija	*	*		Nije uspostavljana ova mera podrške.

Zdravstveno/ aocijalno osiguranje /IRK/romski zdravstveni medijatori Romska deca koja imaju potrebe za zdravstvenom i socijalnom zaštitom ostvaruju svoja prava na njihovo korišćenje. Škola saraduje sa interresornom komisijom u onoj meri u kojoj je to potrebno za poželjan obrazovni napredak romskih učenika. Kvalitet saradnje sa interresornom komisijom adekvatan je i odgovara potrebama škole u obezbeđivanju uslova za obrazovni napredak romskih učenika.	Zdravstvena zaštita					Sva romska deca su korisnici zdravstvene zaštite.
	Socijalna zaštita				*	Ima korisnika socijalne pomoći. Romska populacija je heterogena po socijalnom i materijalnom statusu, ima onih koji rade i ostvaruju prihode, a ima i korisnika pomoći.
	Interresorna komisija – intenzitet		*			Nije bilo potrebe za saradnjom sa IRK. Dodatna podrška se ostvaruje drugim putevima – socijalna pomoć, asistent u nastavi kroz stručnu praksu, nabavka školskog pribora u saradnji sa opštinom, produženi boravak.
	Interresorna komisija – kvalitet saradnje		*			
	Podrška stručne službe i nastavnika – kvalitet i intenzitet podrške				*	Nastavnici iskazuju zadovoljstvo saradnjom sa pedagogom i direktorom.
Interna profesionalna podrška Stručni saradnici u školi pružaju pomoć nastavnicima u radu sa romskim učenicima. Saradnja unutar škole između različitih aktera po pitanjima vezanim za obrazovanje romskih učenika zadovoljavajuća je.	Podrška stručne službe i nastavnika – kvalitet i intenzitet saradnje različitih aktera				*	Nastavnici i roditelji su saglasni u oceni da interna podrška – pedagoga i direktora škole – postoji i izuzetno je značajna, kao i otvorenost za saradnju.
	Pohađanje obuka vezanih za inkluzivno obrazovanje			*		Nema dovoljno sredstava za stručno usavršavanje. Direktor nastoji da svake godine obezbedi bar jedan program za ceo kolektiv. Prošle godine pohađali su seminar <i>Multikulturalnost i inkluzija</i> , koji ocenjuju kao koristan i za rad sa romskom decom. Slažu se u oceni da je poželjno više stručnog usavršavanja.
	Nastavnici koriste znanja stečena na obukama					
Obuke Nastavnici pohađaju obuke vezane za inkluzivno obrazovanje. Nastavnici izveštavaju da koriste stečena znanja u obukama u radu sa romskom decom.						

Primena antidiskriminacionih mera (Antidiskriminacioni zakoni) Sva romska deca nalaze se u sigurnom obrazovnom okruženju, zaštićena od diskriminacije, nasilja, zloporabe i zanemarivanja bilo koje vrste. Ne smatraju se diskriminacijom posebne mere uvedene radi postizanja pune ravnopravnosti, zaštite i napretka lica, tj. grupe lica koja se nalaze u nejednakom položaju.	U školi se vodi računa o tome da romska deca ne budu diskriminisana			*		Okruženje je bezbedno za romsku decu, nijedan od sagovornika nije pomenuo neku incidentnu situaciju kao primer diskriminacije. Problematika ponašanja i intervencije ne izlaze iz uobičajenog školskog okvira. Sagovornici su saglasni u oceni da u ovoj sredini nema primera diskriminacije koji bi zahtevali posebne mere.
	Romski učenici pohađaju dodatnu nastavu		*			Dodatnom nastavom je obuhvaćen neznatan broj romskih učenika.
	Romski učenici pohađaju dopunsku nastavu		*			Za romske učenike prvog i drugog razreda organizovan je produženi boravak, gde se praktično izvodi dopunska nastava, tj. učenici dobijaju više podrške u usvajanju nastavnih sadržaja. Učiteljice i nastavnici tvrde da organizuju dopunsku nastavu i da nastoje da uključe sve učenike (pa i romske) koji teže usvajaju gradivo, ali se dešava da romski učenici ne koriste dovoljno ovu mogućnost.
Mreža podrške inkluzivnom obrazovanju Sve škole kojima je potrebna dodatna podrška za uvođenje inkluzivne obrazovne prakse podršku dobijaju i od Mreže za podršku inkluzivnom obrazovanju.	Romski učenici pohađaju dopunsku nastavu iz srpskog jezika					Nema potrebe za ovom merom jer nema jezičkih barijera – romski učenici koriste srpski jezik.
	Saradnja sa Mrežom podrške inkluzivnom obrazovanju	*				Nije uspostavljena, neki su čuli za ovaj oblik podrške ali ga nisu koristili.
	Saradnja sa drugim nevladinim organizacijama	*				Nije istraženo.

Samoevaluacija i školski razvojni plan Škola samostalno i u saradnji sa nadležnim organom jedinice lokalne samouprave redovno vrši samoevaluaciju primenjenih mera usmerenih ka obrazovnoj inkluziji Roma. Ustanova ima razvojni plan i on obuhvata rad na poboljšanju inkluzivnosti škole.	Samoevaluacija	*				Škola nije vrednovala inkluzivnost.
Eksterna evaluacija Spoljašnje vrednovanje rada ustanove obavlja se stručno-pedagoškim nadzorom Ministarstva i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i obuhvata procenu sprovođenja inkluzivnih mera u školi.	Eksterna evaluacija	*				Inkluzivnost se ne pominje u prioritetima RP (rekao pedagog; nije ostvaren uvid u razvojni plan). Nije bilo razgovora o eksternom vrednovanju. Direktor i pedagog su pomenuli da su savetnici iz ŠJ posetili školu i bili veoma zadovoljni radom učiteljice u trećem razredu, čije je časove posetio i istraživač. Zadovoljni su bili upravo diferencijacijom nastave i integracijom romskih učenika.

PRILOG 3. PROTOKOL ZA POSMATRANJE ČASA

Diferencijacija nastave i učenja – Protokol za posmatranje časa

Datum: ____/____/____,

Posmatrači:

Škola: _____

Razred i odeljenje: _____, Broj učenika u odeljenju: _____, Broj učenika koji su prisutni na času: _____

Broj učenika koji ostvaruje dodatnu obrazovnu podršku (DOP):____, Vrsta DOP: _____ Broj romskih učenika _____; Smena____, Redosled časa u dnevnom rasporedu časova: _____

Nastavnik: _____; Pol____; Godina staža u nastavničkoj profesiji ____ Stručna sprema _____; Zanimanje _____

Broj obuka (u poslednje dve godine) koje su se odnosile na diferencijaciju/individualizaciju nastave ____ i rad sa decom iz osetljivih grupa____; DILS-ova obuka za izradu IOP-a____, interna obuka za izradu IOP-a____ Predmet: _____; Nastavna jedinica _____

Tip časa _____(npr. obrada, vežbanje, obnavljanje, utvrđivanje i dr.)

Opis toka časa

Diferencijacija sadržaja	Gradivo koje se obrađuje	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite nastavne sadržaje i/ili prilagođava nastavne sadržaje kako bi izašao u susret obrazovnim potrebama svih učenika				
Nastavnik koristi posebne nastavne sadržaje samo za romske učenike				
Nastavnik koristi posebne nastavne sadržaje samo za učenike kojima je potrebna DOP				

Nastavnik povezuje sadržaje sa primerima iz svakodnevnog života i iskustvom svih učenika				
Nastavnik povezuje sadržaje samo sa primerima iz svakodnevnog života i iskustvom romskih učenika				
Nastavnik povezuje sadržaje samo sa primerima iz svakodnevnog života i iskustvom učenika kojima je potrebna DOP				
Nastavni sadržaji koje obrađuju romski učenici lakši su od sadržaja koje obrađuju ostali učenici				
Nastavni sadržaji koje obrađuju učenici kojima je potrebna DOP lakši su od sadržaja koje obrađuju ostali učenici				
Navesti primere i zapažanja:				
Diferencijacija materijala	Materijali koje je nastavnik pripremio na osnovu udžbenika i drugih izvora znanja (enciklopedije, internet), nastavni listovi i dr.	nije uočljivo	delimično primetno	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite materijale kako bi izašao u susret obrazovnim potrebama svih učenika				
Nastavnik koristi posebne materijale samo za romske učenike				
Nastavnik koristi posebne materijale samo za učenike kojima je potrebna DOP				
Materijali koje koriste romski učenici manje su zahtevni od materijala koje koriste ostali učenici				
Materijali koje koriste učenici kojima je potrebna DOP manje su zahtevni od materijala koje koriste ostali učenici				
Navesti primere i zapažanja:				
Diferencijacija zadataka	Zadaci u vidu usmenih naloga, pisanih instrukcija, matematički zadaci i dr.	nije uočljivo	delimično primetno	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite zadatke u radu sa svim učenicima				
Nastavnik koristi posebne zadatke samo u radu sa romskim učenicima				
Nastavnik koristi posebne zadatke samo u radu sa učenicima kojima je potrebna DOP				
Zadaci koji se koriste u radu sa romskim učenicima lakši su od zadataka za ostale učenike				
Zadaci koji se koriste u radu sa učenicima kojima je potrebna DOP lakši su od zadataka za ostale učenike				
Zadaci koje nastavnik daje romskim učenicima isključivo su za samostalan (individualan) rad van ostatka odeljenja				
Zadaci koje nastavnik daje učenicima kojima je potrebna DOP isključivo su za samostalan (individualan) rad van ostatka odeljenja				
Navesti primere i zapažanja:				

Diferencijacija aktivnosti	Motoričke (manipulacija predmetima, pokret, pantomima i sl.), ekspresivne (crtanje, pevanje, sviranje, gluma, pisanje i sl.) i druge aktivnosti	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite aktivnosti u radu sa svim učenicima				
Nastavnik koristi posebne aktivnosti samo u radu sa romskim učenicima				
Nastavnik koristi posebne aktivnosti samo u radu sa učenicima kojima je potrebna DOP				
Navești primere i zapažanja:				
Diferencijacija nastavnih metoda i oblika rada	* Opis metoda i oblika rada dat je u prilogu	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite nastavne metode i oblike rada u radu sa svim učenicima				
Nastavnik koristi posebne nastavne metode i oblike rada samo u radu sa romskim učenicima				
Nastavnik koristi posebne nastavne metode i oblike rada samo u radu sa učenicima kojima je potrebna DOP				
Navești korišćene nastavne metode/oblike rada i zapažanja:				
Diferencijacija nastavnih sredstava		nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različita nastavna sredstva u radu sa svim učenicima				
Nastavnik koristi posebna nastavna sredstva samo kao podršku u učenju romskim učenicima				
Nastavnik koristi posebna nastavna sredstva/asistivne tehnologe u radu sa učenicima kojima je potrebna DOP				
Navești koja nastavna sredstva/asistivne tehnologije su korišćene i zapažanja:				
Diferencijacija podsticaja za učenje	Pohvala/pokuda, nagrada/kazna...	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite podsticaje za motivisanje svih učenika				
Nastavnik koristi posebne podsticaje samo za motivisanje romskih učenika				
Nastavnik koristi posebne podsticaje samo za motivisanje učenika kojima je potrebna DOP				
Nastavnik isključivo pohvalama podstiče romske učenike da se više trude i zalažu na času				

Nastavnik isključivo pohvalama podstiče učenike kojima je potrebna DOP da se više trude i zalažu na času			
Naveći korišćene podsticaje i zapažanja:			
Saznajno aktiviranje učenika	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik podstiče sve učenike da se saznajno angažuju, postavljaju pitanja, iznose argumente, diskutuju, daju predloge			
Nastavnik dodatno podstiče romske učenike da se saznajno angažuju, postavljaju pitanja, iznose argumente, diskutuju, daju predloge			
Nastavnik dodatno podstiče učenike kojima je potrebna DOP da se saznajno angažuju, postavljaju pitanja, iznose argumente, diskutuju, daju predloge			
Naveći zapažanja:			
Inicijativa i aktivnost učenika	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Romski učenici samoinicijativno postavljaju pitanja i daju predloge			
Učenici kojima je potrebna DOP samoinicijativno postavljaju pitanja i daju predloge			
Ostali učenici samoinicijativno postavljaju pitanja i daju predloge			
Romski učenici aktivno učestvuju u zadacima i aktivnostima na času			
Učenici kojima je potrebna DOP aktivno učestvuju u zadacima i aktivnostima na času			
Ostali učenici aktivno učestvuju u zadacima i aktivnostima na času			
Naveći zapažanja:			
Diferencijacija ocenjivanja	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik koristi različite načine ocenjivanja i provere znanja za sve učenike			
Nastavnik koristi različite načine ocenjivanja i provere znanja samo za romske učenike			
Nastavnik koristi različite načine ocenjivanja i provere znanja samo za učenike kojima je potrebna DOP			
Prilikom provere znanja, nastavnik svim učenicima daje povratnu informaciju o kvalitetu odgovora (ukazuje na dobre i loše strane nekog odgovora)			

Prilikom provere znanja, nastavnik samo romskim učenicima daje povratnu informaciju o kvalitetu odgovora (ukazuje na dobre i loše strane nekog odgovora)			
Prilikom provere znanja, nastavnik samo učenicima kojima je potrebna DOP daje povratnu informaciju o kvalitetu odgovora (ukazuje na dobre i loše strane nekog odgovora)			
Na osnovu procene aktuelnog postignuća, nastavnik upućuje sve učenike u pravcu daljeg učenja			
Na osnovu procene aktuelnog postignuća, nastavnik upućuje samo romske učenike u pravcu daljeg učenja			
Na osnovu procene aktuelnog postignuća, nastavnik upućuje samo učenike kojima je potrebna DOP u pravcu daljeg učenja			
Navesti korišćene načine ocenjivanja i zapažanja:			
Vršnjačka podrška	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik podstiče učenike da pomažu jedni drugima			
Nastavnik podstiče učenike da pomažu romskim učenicima			
Nastavnik podstiče učenike da pomažu učenicima kojima je potrebna DOP			
Nastavnik obezbeđuje prilike za interakciju među učenicima			
Navesti zapažanja:			
Prihvaćenost romskih učenika	nije uočljivo	delimično приметно	jasno se uočava
Nastavnik ispoljava pozitivan stav prema svim učenicima			
Nastavnik ispoljava pozitivan stav prema romskim učenicima			
Nastavnik ispoljava pozitivan stav prema učenicima kojima je potrebna DOP			
Nastavnik podstiče pozitivan stav vršnjaka prema romskim učenicima			
Nastavnik podstiče pozitivan stav vršnjaka prema učenicima kojima je potrebna DOP			
Nastavnik podstiče i podržava interakciju romskih učenika sa vršnjacima			
Nastavnik podstiče i podržava interakciju učenika kojima je potrebna DOP sa vršnjacima			
U razredu je vidljivo podozrenje vršnjaka prema romskim učenicima (zadirivanje, negativan stav i sl.)			
U razredu je vidljivo podozrenje vršnjaka prema učenicima kojima je potrebna DOP			
Romski učenici su segregirani u odeljenju (sede u izdvojenim klupama i/ili redovima)			
Učenici kojima je potrebna DOP segregirani su u odeljenju (sede u izdvojenim klupama i/ili redovima)			
Navesti zapažanja:			

Uloga pedagoškog asistenta	* Procenjuje se ukoliko je pedagoški asistent prisutan na času	nije uočljivo	delimično primetno	jasno se uočava
Pedagoški asistent radi isključivo sa svim učenicima				
Pedagoški asistent radi isključivo sa romskim učenicima				
Pedagoški asistent radi isključivo sa učenicima kojima je potrebna DOP				
Pomoć koju pedagoški asistent pruža romskim učenicima individualna je i odvija se mimo ostatka odeljenja				
Pomoć koju pedagoški asistent pruža učenicima kojima je potrebna DOP individualna je i odvija se mimo ostatka odeljenja				
Pedagoški asistent pomaže romskim učenicima tako što u obrazovne aktivnosti uključuje i ostale učenike iz odeljenja				
Pedagoški asistent pomaže učenicima kojima je potrebna DOP tako što u obrazovne aktivnosti uključuje i ostale učenike iz odeljenja				
Naveći zapažanja:				
	* Po potrebi, uvesti i imenovati novu kategoriju za posmatranje časa	nije uočljivo	delimično primetno	jasno se uočava
Naveći zapažanja:				

4. PRAVNI I STRATEŠKI OKVIR INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Ovaj prilog pruža kratak prikaz najvažnijih pravnih i strateških dokumenata koji se odnose na uspostavljanje mehanizama inkluzivnog obrazovanja i na unapređivanje položaja Roma u EU i Srbiji. Prvo su prikazani pravni, a zatim strateški okviri. Dokumenti su prikazani hronološki.

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948). U skladu sa članom 26. ove deklaracije, svako ima pravo na obrazovanje koje je usmereno ka punom razvitku ljudske ličnosti, a roditelji imaju puno pravo da biraju vrstu obrazovanja za svoju decu. Ovim se garantuje pravo na obrazovanje svakom detetu, bez diskriminacije po bilo kom osnovu.

Konvencija i preporuke protiv diskriminacije u obrazovanju (1960). Ovom konvencijom garantuje se da će obrazovanje biti usmereno na puni razvoj ličnosti i osnaživanje poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda i da će se njom promovisati razumevanje, tolerancija i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili verskim grupama, kao i da je bitno priznati pravo pripadnika nacionalnih manjina da sprovedu posebne obrazovne delatnosti, uključujući i održavanje škola i odvijanje nastave na njihovom jeziku, pri čemu se to pravo ne ostvaruje na način kojim se onemogućavaju pripadnici tih manjina da razumeju kulturu i jezik zajednice kao celine i da učestvuju u njenim aktivnostima, kao i da obrazovni standard ovih grupa nije niži od opšteg standarda koji propisuju ili odobravaju nadležne vlasti (član 5).

Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (1969). Ovom konvencijom garantuju se jednake šanse za ostvarivanje svih prava, tj. jednakost pred zakonom bez razlike na rasu, boju ili nacionalno ili etničko poreklo, što znači da se svima garantuju iste šanse, mogućnosti i prava (član 5).

Konvencija UN o pravima deteta (1989). Svoj deci je zagarantovana zaštita od diskriminacije po bilo kom osnovu (član 2) i detetu je nužno obezbediti aktivnosti koje su u njegovom najboljem interesu (član 3). Najznačajniji delovi ove konvencije za inkluzivno obrazovanje jesu oni u kojima se govori da deci sa fizičkim i mentalnim smetnjama treba obezbediti obrazovanje u odgovarajućim uslovima kako bi se omogućila što kvalitetnija socijalna integracija (član 23), kao i da pravo na obrazovanje imaju sva deca (član 28).

Svetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990). Sva deca imaju pravo na obrazovanje i na ostvarivanje koristi od obrazovanja, a učenje se ne sme odvijati u izolaciji, već u sredini u kojoj je obezbeđena odgovarajuća zdravstvena

nega, fizička i emocionalna podrška kako bi sva deca bila aktivna u sticanju obrazovanja (član 1, član 3 i član 6).

Standardna pravila UN o izjednačavanju mogućnosti za obrazovanje za ometene osobe (1993). Ovim pravilima obezbeđuje se poštovanje principa jednakih mogućnosti za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Obezbeđivanje da obrazovanje osoba sa smetnjama u razvoju postane integralni deo obrazovnog sistema jeste nužno. Ova pravila afirmišu prava na obrazovanje za svu decu, mlade i odrasle ometene osobe i promovišu obrazovanje u okviru „integrativnog školskog okruženja” i u okviru „redovnog školskog sistema”.

Saopštenje iz Salamanke i okvirni principi za delovanje (1994). Prema principima iz saopštenja, neophodno je obezbediti obrazovanje deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u regularnim školama, kao i mogućnost da ispune svoje obrazovne potencijale. Škole treba da obrazuju svu decu nezavisno od njihovih fizičkih, intelektualnih, socijalnih, emocionalnih, jezičkih i drugih karakteristika. Takve škole treba da uključuju decu sa smetnjama u razvoju i obdarenu decu, decu koja rade i decu sa ulice i pripadnike različitih jezičkih, nacionalnih ili kulturnih manjina, kao i svu ostalu posebno ugroženu decu iz socijalno depriviranih sredina.

Dekada Roma. „Dekada za inkluziju Roma” (2005–2015) jeste međunarodna inicijativa, prva te vrste, u okviru koje su se vlade Centralne i Jugoistočne Evrope (Češka, Slovačka, Španija, Albanija, Mađarska, Hrvatska, Srbija, Crna Gora, Makedonija, Bugarska i Rumunija) obavezale da, u regionalnim okvirima, deluju na unapređivanju socioekonomskog statusa i inkluziji Roma. Ova inicijativa okuplja vlade, međuvladina tela i nevladine organizacije, uključujući i civilne organizacije Roma. „Dekada za inkluziju Roma” obuhvata prioritetne oblasti: obrazovanje, zdravlje, stanovanje i zapošljavanje. Sve zemlje učesnice ove inicijative usvojile su nacionalne planove rada u kojima su određeni ciljevi i indikatori za svaku od prioritetnih oblasti. Međunarodne partnerske organizacije koje su deo „Dekade Roma” jesu Svetska banka, Fond za otvoreno društvo, UNDP, Savet Evrope, Savet Evropske razvojne banke, OEBS, UNHCR, ERIO, ERTF, ERRC, UNHABITAT i UNICEF.

An EU Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. Ovaj dokument je usvojila Evropska komisija 2011. godine i on predstavlja okvir u kome treba delovati da bi se poboljšao položaj romske populacije unutar Evropske unije. On ne nastoji da zameni odgovornost pojedinačnih država članica za status i položaj romskih zajednica unutar njihovih granica, ali nastoji da podstakne države članice da, srazmerno veličini svoje romske populacije, uzmu u obzir početne pozicije i da usvoje i razviju obuhvatne i dodatne pristupe u socijalnom uključivanju Roma, što podrazumeva razvijanje mehanizama za monitoring položaja Roma, omogućavanje pristupa obrazovanju, zdravlju, zapošljavanju i adekvatnom stanovanju. Svaka zemlja članica na taj način ima obavezu da pripremi svoju nacionalnu strategiju za inkluziju Roma i da je pred-

stavi Evropskoj komisiji. Ove strategije zemalja članica imaju cilj da identifikuju regione ili segregirana romska naselja i steknu uvid u stanje u njima (obrazovni nivo, stope nezaposlenosti), odvoje budžetska sredstva za finansiranje, čemu će EU pomoći kada je to potrebno, kao i da razviju mehanizme za monitoring uključivanja Roma u zajednicu, mehanizme uspostavljanja dijaloga sa romskom zajednicom i da imenuju nacionalno telo koje će biti zaduženo za koordinisanje razvoja i implementaciju strategije.

Strategija za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji (2010). Vlada Republike 2008. godine osnovala je Savet za unapređivanje položaja Roma i sprovođenje „Dekade inkluzije Roma”, kojim predsedava potpredsednik Vlade za integracije EU i nacionalni koordinator „Dekade Roma” i u čijem radu učestvuju predstavnici svih nadležnih ministarstava, kao i predstavnici Nacionalnog saveta romske nacionalne manjine i romskih nevladinih organizacija. Prvi strateški okvir za unapređivanje položaja Roma koji je Vlada Republike Srbije usvojila bili su nacionalni akcioni planovi u četiri prioritetne oblasti „Dekade inkluzije Roma” – obrazovanju, stanovanju, zdravlju i zapošljavanju, čije je usvajanje predstavljalo i preduslov za pristupanje ovoj međunarodnoj inicijativi. Trinaest akcionih planova usmerenih na konkretne oblasti činio je Nacrt strategije za unapređenje položaja Roma. Strategija dalje razrađuje ove prioritete u unapređivanju položaja Roma i to su: obrazovanje, uslovi stanovanja, zapošljavanje, zbrinjavanje raseljenih lica, povratak po sporazumu o readmisiji, regulisanje ličnih dokumenata, pružanje socijalnog osiguranja i zaštite, obezbeđivanje zdravstvene zaštite, poboljšavanje položaja žena unutar romske populacije, omogućavanje informisanja na maternjem jeziku, očuvanje i zaštita romske kulture, razvijanje mogućnosti za političko učešće i predstavljanje, kao i sprečavanje diskriminacije.

