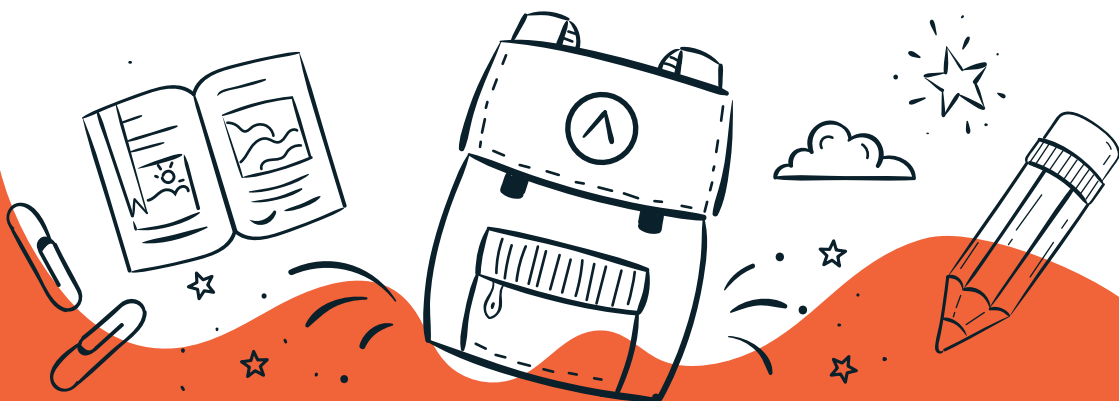


KAKO PODRŽATI UČENIKE IZ OSETLJIVIH GRUPA U PERIODU TRANZICIJE KA SREDNJOJ ŠKOLI?

*PRIRUČNIK ZA ŠKOLE SA
PRIMERIMA IZ PRAKSE*



KAKO PODRŽATI UČENIKE
IZ OSETLJIVIH GRUPA
U PERIODU TRANZICIJE
KA SREDNJOJ ŠKOLI?

Izdavač

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

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Autori

Centar za obrazovne politike

Dizajn korica

Ivana Zoranović

Priprema za štampu

Zoran Grac

Tiraž

200 primeraka

Štampa

Dosije studio, Beograd

Centar za obrazovne politike

Kako podržati učenike iz osetljivih grupa u periodu tranzicije ka srednjoj školi?

– Priručnik za škole
sa primerima iz prakse –

Beograd, 2021.

Ova publikacija je nastala u okviru projekta „Zajedno ka srednjoj školi – podrška deci iz osetljivih grupa u prelasku u srednju školu“ (2016–2019) koji je realizovan kroz partnerstvo Centra za obrazovne politike i švajcarske Dečije fondacije Pestaloci, a uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Pestalozzi Children's Foundation



Svi termini koji se u Priručniku koriste u gramatičkom muškom rodu podrazumevaju prirodni muški i ženski rod osoba na koje se odnose. Reč roditelj označava sve one koji su vodili ili vode primarnu brigu o deci i učenicima (roditelj, odnosno zakonski zastupnik).

SADRŽAJ

Uvod	7
1. Zašto je priprema za prelazak iz osnovne u srednju školu važna i kako pružiti podršku učenicima?	11
1.1. Zašto je period prelaska iz osnovne u srednju školu osetljiv?	11
1.2. Oslonci za pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa u periodu pripreme za prelazak u srednju školu	14
1.3. Kratak prikaz pristupa i vrsta podrške primenjenih u projektu	16
1.4. Koraci u planiranju podrške učenicima iz osetljivih grupa u periodu prelaska u srednju školu	19
2. Oblasti podrške	29
2.1. Diferencirana nastava	29
2.2. Podrška u pripremi za završni ispit	41
2.3. Podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa	51
2.4. Vršnjačka podrška	59
3. Saradnja u svetlu podrške učenicima u periodu prelaska u srednju školu	67
3.1. Rukovođenje školom	67
3.2. Saradnja među nastavnicima	70
3.3. Saradnja sa porodicom	78
3.4. Saradnja sa lokalnom zajednicom	84
4. Umesto zaključka – opis slučaja	89
Prilog 1. Preporuke za individualno savetovanje u cilju podrške profesionalnom razvoju	93
Prilog 2. Saveti za planiranje individualizovane podrške u periodu tranzicije ka srednjoj školi	97
Literatura	107

UVOD

O projektu. Prva faza projekta „Zajedno ka srednjoj školi – podrška deci iz osetljivih grupa u prelasku u srednju školu“ (u daljem tekstu: Projekat) realizovana je u periodu od početka 2016. do kraja 2019. godine kroz partnerstvo Centra za obrazovne politike (COP) i švajcarske Dečije fondacije Pestaloci uz podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR). Cilj ovog projekta je bio povećanje stope prelaska učenika iz osnovnog u srednje obrazovanje iz odabranih škola, odnosno povećanje broja učenika iz osetljivih grupa koji ostvaruju uspešnu tranziciju ka srednjoj školi. Kako bi se ovaj cilj ostvario kreiran je model podrške školama koji je, pre svega, podrazumevao proces osnaživanja kompetencija zaposlenih (različite obuke), kreiranje i sprovođenje Akcionih planova koji su sadržali različite aktivnosti direktno usmerenih na unapređivanje različitih aspekata kvaliteta rada škola i pružanje neposredne stručne podrške svakoj školi od strane spoljnjih saradnika – predstavnika Centra za obrazovne politike.

Na samom početku projekta, procesom selekcije sa preciznim kriterijumima, izabrano je 10 škola koje imaju visok procenat učenika kojima je potrebna podrška u periodu tranzicije ka srednjoj školi: OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Đurđeva (Žabalj), OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Surdulice, OŠ „Vuk Karadžić“ iz Bora, OŠ „Dubrava“ iz Knjaževca, OŠ „Vuk Karadžić“ iz Čuprije, OŠ „Zdravko Gložanski“ iz Bečeja, OŠ „Petar Tasić“ iz Leskovca, OŠ „Branko Radičević“ iz Brestovca (Leskovac), OŠ „Ivan Goran Kovačić“ iz Niške Banje (Niš) i OŠ „Vuk Karadžić“ iz Žitkovca (Aleksinac).

U projektu su učestvovalе škole iz različitih delova zemlje i pretežno nerazvijenih gradova i opština, sa velikim brojem učenika iz osetljivih grupa (učenici veoma niskog socio-ekonomskog statusa, učenici iz porodica koje koriste novčanu socijalnu pomoć, učenici putnici, učenici romske nacionalnosti itd.). Reč je o školama koje su bile motivisane da podrže učenike u tranziciji ka srednjoj školi i koje su tokom projekta pokazale posvećenost pružanju podrške svoj deci kojoj je podrška potrebna.

Projekat je obuhvatio širok spektar aktivnosti podrške koje su bile usmerene kako na učenike i njihove roditelje, tako i na predstavnike škola i lokalnih zajednica. Posebna pažnja bila je usmerena na sledeće oblasti podrške: dobrobit učenika, prihvatanje od strane vršnjaka, podršku u učenju i razvoj motivacije za učenje, karijerni razvoj, motivaciju za nastavak školovanja i sl. Sve pomenute oblasti podrške kao i neke od konkretnih aktivnosti podrške su prikazane u priručniku.

S ciljem uspešnog ostvarivanja projektnih aktivnosti škole su dobile i grantove kao dodatan vid podrške¹.

O priručniku. *Kako podržati učenike iz osetljivih grupa u periodu tranzicije ka srednjoj školi?* je priručnik namenjen školama i predstavlja oslonac zaposlenima u školama u procesu planiranja i pružanja podrške učenicima u tranziciji ka srednjoj školi (u daljem tekstu: Priručnik). Priručnik nudi naučno utemeljena obrazloženja zašto je važno pružiti podršku učenicima u ovom osetljivom periodu i nudi alate i modele uz pomoć kojih je moguće uspostaviti ovakav sistem podrške, kao i primere školskih i praksi nastavnika koji su bili uključeni u Projekat.

Publikacija je organizovana u nekoliko celina. **U prvom poglavlju** *Zašto je priprema za prelazak iz osnovne u srednju školu važna i kako pružiti podršku učenicima* dato je obrazloženje važnosti uspostavljanja „sistema“ podrške učenicima u periodu tranzicije ka srednjoj školi na školskom nivou, a naročito učenicima iz osetljivih društvenih grupa. Ovo obrazloženje je zasnovano na teorijskim razmatranjima, istraživačkim nalazima iz Srbije i inostranstva i iskustvima iz ovog i drugih projekata. U ovom poglavlju su predstavljeni i oslonci za pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa u periodu pripreme učenika za prelazak u srednju školu, zatim kratak prikaz pristupa i vrsta podrške, kao i koraci u planiranju podrške (od identifikacije učenika kojima je potrebna podrške u periodu tranzicije, preko prikupljanja podataka važnih za kreiranje plana podrške, pa do samog planiranja podrške). **Drugo poglavlje** se odnosi na oblasti podrške i fokusirano je na diferencijaciju nastave, podršku učenicima u pripremi za završni ispit, podršku profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa i vršnjačku podršku. **Drugo poglavlje**, kao ilustraciju i inspiraciju, sadrži primere iz prakse. **Treće poglavlje** *Saradnja u svetlu podrške učenicima u periodu prelaska u srednju školu* prikazuje aspekte školskog funkcionisanja (rukovođenje školom, saradnja među nastavnicima, saradnja sa porodicom, saradnja sa lokalnom zajednicom) i prikazuje kako se kroz njih može sistematizovati podrška učenicima. **U četvrtom poglavlju** *Umesto zaključka – opis slučaja* je na primeru iz prakse prikazan potencijal sistema podrške učenicima u periodu tranzicije ka srednjoj školi. Na kraju, predstavljena su dva priloga koji školama mogu da pomognu u planiranju podrške kao i lista literature koja je korišćena u izradi Priručnika koja školama može da posluži kao vodič u daljem upoznavanju sa temom podrške učenicima u periodu prelaska u srednju školu.

Koristimo priliku i da se zahvalimo saradnicima Projekta koji su doprineli nastajanju ove publikacije – Slavici Kiječanin, Jeleni Najdanović Tomić, Jeleni Sekulić, a naročito Katarini Stanić i školama učesnicama u projektu OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Đurđeva (Žabalj), OŠ „Jovan

1 U pitanju je iznos od 300.000,00 RSD godišnje, namenjen realizaciji aktivnosti podrške (minimum 60% granta) i stručnom usavršavanju nastavnika.

Jovanović Zmaj“ iz Surdulice, OŠ „Vuk Karadžić“ iz Bora, OŠ „Dubrava“ iz Knjaževca, OŠ „Vuk Karadžić“ iz Čuprije, OŠ „Zdravko Gložanski“ iz Bečeja, OŠ „Petar Tasić“ iz Leskovca, OŠ „Branko Radičević“ iz Brestovca, OŠ „Ivan Goran Kovačić“ iz Niške Banje (Niš) i OŠ „Vuk Karadžić“ iz Žitkovca (Aleksinac).

1. ZAŠTO JE PRIPREMA ZA PRELAZAK IZ OSNOVNE U SREDNJU ŠKOLU VAŽNA I KAKO PRUŽITI PODRŠKU UČENICIMA?

1.1. Zašto je period prelaska iz osnovne u srednju školu osetljiv?

Učenik iz osnovne škole, koja najčešće predstavlja sigurnu ili makar dobro poznatu sredinu, prelazi u srednju školu, odnosno na viši i zahtevniji nivo obrazovanja, složeniji sistem, koji je u velikoj meri nepoznat učeniku, što sa sobom nosi mnogo neizvesnosti i kod većine učenika (a posebno učenika iz osetljivih grupa) izaziva određenu nesigurnost. Iako većina učenika relativno brzo prevaziđe probleme prelaska i adaptacije na novu školsku sredinu, za neke učenike su ovakvi izazovi teško savladivi. To su najčešće učenici iz socijalno nestimulativnih sredina, učenici sa niskim postignućima, učenici sa problemima u ponašanju, učenici sa teškoćama u učenju itd².

Imajući u vidu prethodno rečeno uz praćenje postulata inkluzivnog pristupa obrazovanju, postaje jasno da je veoma važno posmatrati svakog učenika pojedinačno ali i u kontekstu „ekosistema“³ u kome učenik živi i odrasta. To znači da na učenika i njegovo postignuće deluje niz sredinskih faktora koji mogu poticati iz bližeg okruženja učenika (porodica, vršnjaci, nastavnici i sl.) ili čak faktori povezani sa kulturno-istorijskim kontekstom lokalne zajednice i društva (npr. vrednosni sistem i obrazovne politike) te to treba imati u vidu u svakoj prilici kada se razmišlja o učeniku. Treba naglasiti i to da na učenike iz osetljivih grupa ne samo da deluje veći broj nepovoljnih sredinskih faktora, već su im i različite mere i sistemi podrške **ređe dostupni** nego ostaloj deci (npr. privatni časovi, podrška vršnjaka, obrazovna i vaspitna podrška roditelja itd.).

Stoga, ne treba govoriti o „problematičnom“ učeniku unutar koga leže razlozi za njegov neuspeh, već o interakciji učenika i sredine, odnosno o **sredinskim faktorima koji deluju na učenika tako da mu ote-**

2 Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21(3), 319–331.

3 Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23–34). Rotterdam: Sense.

žavaju tranzicioni period (i/ili obrazovanje uopšte), odnosno o situaciji koja mu otežava prelazak i adaptaciju u srednju školu. Dejstvo ovih faktora, pažljivo isplaniranim aktivnostima i merama, škola može ublažiti ili otkloniti. Pa je tako reč o otklanjanju prepreka za učenikovo učenje i razvoj tj. o prilagođavanju (školskog i obrazovnog) sistema kako bi odgovorio na potrebe što većeg broja učenika.

Treba imati u vidu i to da, kao posledica nepovoljne situacije u kojoj se nalaze, učenici iz osetljivih grupa češće imaju niži osećaj samoeфикаsnosti i negativniju sliku o sebi. Kao povratni efekat niske samoeфикаsnosti i negativne slike o sebi, javljaju se različita ponašanja koja dovode do školskog neuspeha, problemi u odnosima sa vršnjacima, što, takođe, period tranzicije ka srednjoj školi čini veoma izazovnim. Istraživanja koja su se bavila tranzicijom ka srednjoj školi pokazuju da učenici koji nisu imali podršku u učenju i prilagođavanju na novu sredinu tokom osetljivog perioda (kao što je kraj osnovnog i početak srednjeg obrazovanja), a bila im je potrebna, mogu zadržati jako negativne stavove prema školi i da neadekvatna tranzicija utiče negativno na samopouzdanje, školski uspeh i psiho-socijalni razvoj. Školska postignuća mogu pasti za čak 45%, a može doći i do ranog napuštanja školovanja. Za ovaj period su često vezana osećanja straha i konfuzije, kao i neizvesnosti ili anksioznosti⁴. Zbog toga su kratka razmatranja o osećanju samoeфикаsnosti i slike o sebi predstavljena u tekstu koji sledi.

Osećaj samoeфикаsnosti. Stepem u kojem je izraženo uverenje osobe da je sposobna da obavi određeni zadatak i postigne postavljeni cilj nazivamo samoeфикаsnošću⁵. U pitanju je subjektivan doživljaj sopstvenih kapaciteta, koji ne mora biti u bliskoj vezi sa kapacitetima koje pojedinac stvarno poseduje i koji se formiraju kroz socijalno iskustvo i povratne informacije o sopstvenom učinku koje dobija od okoline (npr. povratna informacija koju učenik dobija od nastavnika ili upoređivanje samog sebe sa ostalim učenicima)⁶. Od ovog subjektivnog doživljaja zavisi kakve ciljeve sebi postavlja pojedinac, kako se suočava sa preprekama i izazovima, koliko je istrajan, koliko će truda uložiti, koliko otpornost pokazuje u neprijatnim situacijama, kako pojedinac upotrebljava svoja znanja i veštine, kakve izbore pravi i šta preduzima itd⁷.

4 Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21(3), 319–331.

5 Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 13(3), 195–199.

6 Vizek Vidović, V. & Domović, V. (2016). Transitions in Croatian pre-tertiary education and teacher education since independence. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 58–68.

7 Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11(2), 239–266.

Takođe, samoefikasnost utiče i na anksioznost i stres koji pojedinac doživljava kada učestvuje u nekoj aktivnosti, pa posledično ima veliki uticaj i na osećaj samoostvarenosti⁸. Učenici sa pozitivno izraženim osećajem samoefikasnosti pristupaju teškim školskim zadacima kao izazovima koje treba savladati, dok učenici sa nižom samoefikasnošću ovakve zadatke posmatraju kao pretnje koje treba izbeći. Učenici sa visokom samoefikasnošću iskazuju veća interesovanja i izraženiju uključenost (uro-njenost) u aktivnosti, posvećeni su izazovnim ciljevima i povećavaju trud koji ulažu kada se suoče sa neuspehom. Takođe, manje vremena im treba da povrate sigurnost posle neuspeha ili grešaka i taj neuspeh pripisuju nedovoljnom trudu ili znanju i veštinama koje opet vide kao nešto što se može usvojiti ili poboljšati. Ovakvi učenici sa većom smirenošću prilaze rešavanju školskih zadataka. Sa druge strane, učenici sa nižom samoefikasnošću više sumnjaju u svoje sposobnosti i mogu smatrati da su zadaci teži nego što zaista jesu. Takva uverenja mogu pojačati stres i ograničiti perspektivu učenika o tome kako prići rešavanju problema.

Razvijanje samoefikasnosti je naročito izazovno kod učenika iz osetljivih grupa. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici sa teškoćama u učenju imaju niži osećaj samoefikasnosti (školski i socijalni), negativnije procenjuju svoje raspoloženje, izveštavaju o nižim nivoima nade i uloženog truda u svoj akademski rad. Čak i oni učenici sa teškoćama u učenju koji su uspešniji češće nastavljaju da izveštavaju o nižim nivoima nade⁹. Osećaj samoefikasnosti, kod učenika nižeg socio-ekonomskog statusa i uzrasta oko 15 godina, dobar je pokazatelj očekivanja od sopstvenog profesionalnog razvoja. Ukoliko je osećaj samoefikasnosti nizak, očekivanja će takođe biti niža. Pored toga, veoma niska uverenja o samoefikasnosti mogu biti uzrok ponašanja koja dovode do školskog neuspeha, izbegavanja časova i nezainteresovanosti i lošeg postignuća¹⁰, pa je **potrebno imati ovo na umu kako ovakvi učenici ne bi bili olako etiketirani kao neuspešni, lenji, nedovoljno sposobni itd. kako od strane drugih učenika, tako i od strane nastavnika.**

Slika o sebi. Razvoj slike o sebi se odvija pod uticajem socijalnog iskustva, posebno načina interakcije i stavova o pojedincu koje imaju tzv. „značajni drugi“, odnosno ljudi iz bliskog okruženja koji su pojedincu važni. Nastavnici i vršnjaci su posle roditelja najvažniji „značajni drugi“.

8 Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*(2), 239–266.

9 Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111–121.

10 Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*(2), 239–266.

Dete uči ono što „značajni drugi“ govore o njemu, na sebe primenjuje njihove procene i vrednosne sudove, te ocene kasnije internalizuje, usvađa i na taj način one postaju lična uverenja o njemu samom. **U uzrastu oko petnaeste godine, veoma je značajna uloga nastavnika, vršnjaka i školske klime u formiranju pozitivne slike o sebi i svega onoga što takva slika nosi.**

Okosnica samopoštovanja adolescenata između 14 i 16 godine je prihvaćenost od strane vršnjaka¹¹. U ranoj adolescenciji nema razlike između uticaja roditelja i vršnjaka, dok je u kasnijoj adolescenciji izraženiji uticaj vršnjaka¹². Ovde je važno razdvojiti uticaj koji imaju bliski prijatelji i ostali vršnjaci. Bliski prijatelji prihvataju svoje prijatelje onakvi kakvi jesu, dok su ostali vršnjaci skloniji odbacivanju. Poređenje sa drugima (vršnjacima) može biti izvor kako povoljnog, tako i nepovoljnog mišljenja o sebi. Ipak, postoji prirodna tendencija izbegavanja negativnih izvora informacija o sebi, pa tako sa ovim ciljem na scenu stupaju razni mehanizmi odbrane: 1) izbegavanje ljudi koji kada se sa njima poredimo, narušavaju našu sliku o sebi jer ih smatramo boljim od sebe; 2) omalovažavanje ili negativna procena drugih osoba kao izvora negativnih informacija o sebi, što kumulativno može da rezultira negativnim stavom o drugim ljudima; 3) sklonost da se okolnosti, sreća i drugi faktori vide kao povoljniji kod drugih nego kod nas samih i sl. Sve ovo treba imati u vidu prilikom razmišljanja o učenicima i kreiranju adekvatnih mera i mehanizama podrške.

1.2. Oslonci za pružanje podrške učenicima iz osjetljivih grupa u periodu pripreme za prelazak u srednju školu

Kako bi period tranzicije bio olakšan i strah od neizvesnosti smanjen, podrška bi trebalo da cilja na jačanje doživljaja učenja kao prijatne aktivnosti, na jačanje motivacije za nastavak školovanja, na osnaživanje učenika da promišljeno donese odluku o obrazovnom profilu/školi koju želi da upiše, kao i na olakšavanje snalaženja u novom okruženju.

Treba se postarati da očekivanja od učenika ne budu ni previsoka ni previsoka, a potrebno je i imati saradnju sa porodicom (a nekada i sa širim okruženjem) učenika kako bi motivacija učenika za nastavak školovanja porasla, odnosno kako bi se i oni uključili u podsticanje motivacije učenika za dalje školovanje.

11 Opačić, G.Đ. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

12 Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219–242). New York: Wiley.

Učenje ne bi trebalo da se doživi kao igra ili prelak poduhvat, jer nedostatak izazovnosti može da se shvati kao poruka da nastavnik misli da učenik nije dovoljno pametan i da treba da bude zadovoljan ukoliko uspeva da ispuni lake zahteve¹³. Takođe, važno je voditi računa da se od učenika ne postave ni preteški zahtevi koje on ne može ispuniti, jer će i to negativno uticati na njegovu motivaciju.

Na motivaciju za nastavak školovanja u velikoj meri utiče porodica, odnosno mera u kojoj roditelji vrednuju obrazovanje, njihovo iskustvo u obrazovnom sistemu ali i iskustvo braće i sestara takođe.

Izbor srednje škole i obrazovnog profila treba da se zasniva na poznavanju sopstvenih interesovanja i kompetencija, kao i na znanju o tome kakve kvalifikacije i kakve mogućnosti za karijerni razvoj pružaju različiti obrazovni profili. Pored toga, upoznavanje sa srednjim školama, nastavnicima, časovima iz pojedinih predmeta, učenicima srednjih škola, učionicama, radionicama, vannastavnim aktivnostima koje škole nude itd. doprinosi tome da učenicima srednja škola koju upisuju prestaje da bude nepoznata, smanjuje anksioznost i jača pozitivna osećanja.

Dobri rezultati se postižu ukoliko su u različite aktivnosti vezane za nastavak školovanja i pružanje podrške u periodu tranzicije ka srednjoj školi uključene srednje škole, učenici koji pohađaju ili su završili srednju školu, kompanije i zaposleni u njima.

Uzimajući u obzir da su učenici iz osetljivih grupa, odnosno učenici iz socijalno nestimulativnih sredina, u nepovoljnijem položaju od ostalih vršnjaka za ostvarivanje školskog uspeha i karijernog razvoja, uloga škole je ključna. Škola je korektivni faktor za neadekvatne uticaje kojima su deca izložena van škole, naročito u porodici. Drugačije rečeno, škola bi trebalo da učenicima omogući prilike za razvoj potencijala, pozitivne slike o sebi, doživljaja samoefikasnosti, profesionalnih interesovanja, samopoštovanja, osećanja dobrobiti i sl., kao i da im pruži podršku da to i postignu.

Važan preduslov da podrška koju učenici dobijaju bude efektivna jeste da u školi postoji pozitivna školska klima, odnosno potrebno je da školska kultura bude zasnovana na međusobnom poštovanju svih i solidarnosti. Kako akteri školskog siste-

Školska klima se najbolje prepoznaje kroz doživljaje onih koji grade i „konzumiraju“ školsku klimu - učenika, nastavnika, stručnih saradnika i drugih zaposlenih.

13 Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21(3), 319–331.

ma, a pre svega učenici, provode mnogo vremena u školi, učiniti klimu pozitivnom i stimulativnom postaje prioritet. U suprotnom osećanje dobrobiti učenika je ugroženo. Klima određuje fokus i usmerava delovanje i ponašanje svih aktera školskog sistema (nastavnika, učenika, stručnih saradnika i drugih zaposlenih), utiče na način i stepen identifikacije sa školom, nivo motivacije sa kojim će se obavljati posao i nivo ostvarenosti ciljeva itd¹⁴. Najvažniji mehanizmi kroz koje se školska kultura gradi, razvija i prenosi jesu odnosi nastavnika prema učenicima (što dalje predstavlja model za izgradnju odnosa između samih učenika), odnos između nastavnika i drugih zaposlenih, kao i odnos direktora prema zaposlenima.

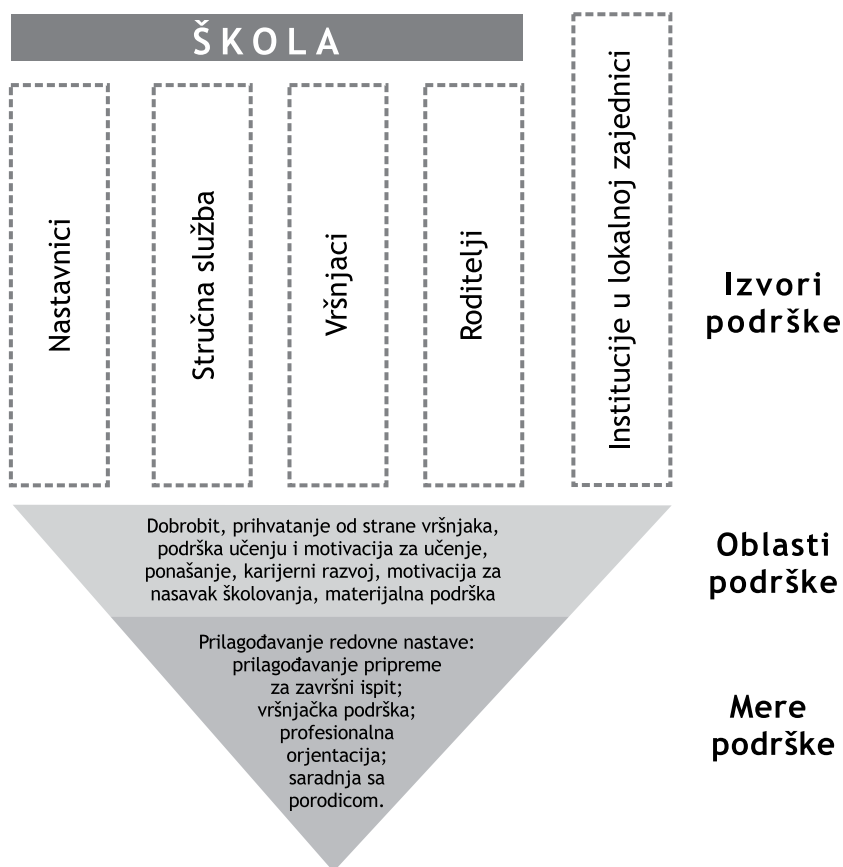
1.3. Kratak prikaz pristupa i vrsta podrške primenjenih u projektu

Osnovni cilj Projekta bio je da se, kroz dobro osmišljene, pažljivo planirane i održive aktivnosti na nivou škole, poveća broj učenika koji se upisuju u srednju školu. Učenici koji ne upisuju srednje škole su uglavnom učenici koji dolaze iz depriviranih i socijalno nestimulativnih sredina, odnosno, to su najčešće učenici veoma niskog socio-ekonomskog statusa. Pored navedenog, reč je o učenicima čiji roditelji manje učestvuju u društvenom životu i manje znaju o mogućnostima koje društvo pruža kako njima tako i njihovoj deci. Istovremeno, oni imaju i manje informacija o: svetu rada, formalnim i neformalnim pravilima važnim za profesionalni uspeh, mogućnostima da razviju pozitivna uverenja i vrednosti koje dovode do uspeha i, između ostalog, manje implicitnog i eksplicitnog znanja da pravilno postavе i ostvare svoje ciljeve.

Iz tog razloga razvijen je model podrške školi koji je obuhvatio nekoliko važnih komponenti podrške koje su usmerene kako na nastavnike, tako i na učenike i njihove porodice. Primenjeni model grafički je predstavljen u nastavku.

14 Hebib, E. (2014). Dimensions of the pedagogue's role. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.

Slika 1. Grafički prikaz modela podrške



U okviru predstavljenog modela podrške, primenjene mere podrške su podeljene u dve grupe:

1. mere koje su individualizovane i oslonjene na specifične potrebe za podrškom pojedinačnog učenika (individualizovane mere podrške) i
2. mere koje se sprovode na nivou cele škole i odnose se na sve učenike, a usmerene su na unapređivanje različitih oblasti kvaliteta rada škole kroz aktivnosti usmerene na redovnu nastavu i pripremu za završni ispit, razvoj inkluzivne kulture, karijerni razvoj, vršnjačku podršku i sl. (opšte mere podrške).

U *Tabeli 1* sadržan je prikaz i opis ključnih mera podrške koje su primenjivale sve škole.

Tabela 1. Ključne mere podrške obuhvaćene projektnim modelom

Mere podrške	Kratak opis mere	Ko je obuhvaćen merom?
1. Identifikacija učenika i njihovih potreba za dodatnom podrškom pri tranziciji ka srednjoj školi i kreiranje individualizovanih mera podrške	Prikupljanje informacija koje imaju za cilj kreiranje individualnih mera podrške i prilagođavanje opštih mera podrške	Svi učenici identifikovani kao učenici pod rizikom da ne nastave školovanje
2. Dodatna podrška za pripremu za polaganje završnog ispita	Diferencirano učenje maternjeg jezika i matematike prema procenjenom predznanju učenika	Učenici osmog razreda za koje je utvrđeno da im je potrebna dodatna podrška za uspešno polaganje završnog ispita
3. Prilagođena profesionalna orijentacija	Aktivnosti usmerene na podizanje svesti o svetu rada i profesionalnoj putanji, zajedno sa individualnom prilagođenom profesionalnom orijentacijom	Učenici kojima je potrebna dodatna podrška, ostali učenici
4. Aktivnosti vršnjačke podrške	Jačanje participacije učenika zarad razvoja vrednosti usmerenih na rad i uspeh i osnaživanje učenika za dalje školovanje, rad, uspešno snalaženje u životu, aktivno učestvovanje u društvu i sl.	Svi učenici
5. Uključivanje roditelja	Podrška roditeljima u preuzimanju aktivne uloge u podsticanju dece da razviju svoje potencijale (jačanje učešća roditelja u školovanju dece i informisanje roditelja o značaju daljeg obrazovanja).	Roditelji učenika 7. i 8. razreda

1.4. Koraci u planiranju podrške učenicima iz osetljivih grupa u periodu prelaska u srednju školu

Identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u periodu prelaska u srednju školu. Učenici iz osetljivih grupa u većoj meri su izloženi negativnom dejstvu različitih faktora koji otežavaju ostvarivanje visokih postignuća u školi i koji utiču na prelazak u srednju školu. Kako bi ovim učenicima bila pružena podrška, kao prvi korak u pružanju podrške se preporučuje upravo njihova identifikacija, odnosno potrebno je proceniti koji faktori i u kojoj meri utiču na učenike. Tome može poslužiti *Instrument za identifikaciju učenika kojima je potrebna podrška u periodu tranzicije ka srednjoj školi*¹⁵.

Ovaj instrument je zasnovan na znanju i iskustvu istraživača i praktičara iz oblasti obrazovanja (teorijska znanja, rezultati domaćih i stranih istraživanja, iskustvo i preporuke nastavnika itd.). Namenjen je pre svega razrednim starešinama i omogućava im da u svom odeljenju (na osnovu „tvrdih podataka“ (kvantitativnih pokazatelja o školskom uspehu i vladanju, izostancima i sl.) i sopstvenih stručnih procena) prepoznaju koji učenici se nalaze u riziku da ne nastave školovanje, odnosno da ne upišu srednju školu. Takođe predstavlja osnovu za planiranje dodatne podrške učenicima koji jesu u riziku.

Kako instrument za identifikaciju učenika funkcioniše? U pitanju je tabela koja je kreirana u računarskom eksel programu. Uz pomoć ove tabele, razredni starešina procenjuje kojim intenzitetom na učenika deluje svaki od sedam faktora (SES – socio-ekonomski status, procenjeni nivo

Preporuke – Pri popunjavanju instrumenta, razredne starešine će se oslanjati na svoje iskustvo u vaspitno-obrazovnom radu. Oni poznaju učenike u svojoj školi i mogu da procene njihovu situaciju bolje od bilo kod mernog instrumenta, koji može biti nedovoljno „osetljiv“.

Upravo zbog toga, jako je važno osvestiti svoju „implicitnu pedagogiju“, odnosno implicitna uverenja (skup uverenja, vrednosti i stavova koji uslovljavaju način na koji nastavnik posmatra, doživljava i procenjuje dete i njegov potencijal, pristupi koje nastavnik smatra najefektivnijim u pogledu dečijeg napredovanja i razvoja i sl. koja mogu uticati na procenu potrebe učenika za dodatnom podrškom i kasnije na kvalitet pružene podrške (Pešić, 187, 1998; Korthagen et al., 2001; prema Radulović, 2016).

15 Instrument korišćen u ovom projektu predstavlja prilagođen instrument kreiran u okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“ koji su realizovali UNICEF u Srbiji i Centar za obrazovne politike (COP), u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (MPNTR) od aprila 2014. godine do oktobra 2016. godine. Originalan instrument može se naći na sledećem linku: <http://cep.edu.rs/izdanja/prirunik-za-planiranje-sprovoenje-i-praenje-mera-za-spreavanje-osipanja-uenika/68>

budućeg obrazovanja, školsko postignuće, ponašanje, korišćenje socijalne pomoći, izostajanje, grupa drugih faktora rizika). Odnosno, faktori u instrumentu imaju različitu težinu (imaju različit stepen uticaja na finalni skor, različit „ponder“). Na primer, socio-ekonomski status (SES) najviše utiče na prekidanje školovanja – njegov ponder je najveći. Tabela automatski izračunava indeks rizika, a učenik sa konačnim skorom od 0,6 i višim treba da bude identifikovan kao učenik za koga treba izraditi individualne mere podrške kroz plan tranzicije (PT). Ipak, bez obzira na skor treba razmotriti da li merama podrške treba obuhvatiti i druge učenike ukoliko je to procena nastavnika na osnovu njihovog iskustva u pedagoškom radu sa učenicima. Takođe, učenike koji su na granici (npr. skor rizika je 0,55), a za koje postoje indicije da neće nastaviti školovanje, treba identifikovati kao učenike kojima treba pružiti dodatnu podršku kao i učenike koji imaju jednu jedinicu na nivou 1 bez obzira na to koji faktor je u pitanju i bez obzira na finalni skor.

Ukoliko indeks rizika ne ukazuje na potrebu za dodatnom podrškom, a razredni starešina procenjuje da bi se situacija uskoro mogla promeniti, preporučuje se intenzivnije **praćenje učenika, ponavljanje procene i/ili izrada plana tranzicije (PT)**.

Posebno važno iskustvo iz ovog projekta je da je proces identifikacije učenika pokrenulo školski kolektiv na razmišljanje ne samo o učenicima u riziku, već i o ostalim učenicima, situacijama u kojima oni rastu, razvijaju se i uče i značajno uticao na školski etos i razvoj inkluzivne kulture škole.

Planiranje podrške i plan tranzicije. U planiranju podrške i izradi plana tranzicije, nakon identifikacije učenika potrebno je da se pristupi **prikupljanju dodatnih podataka**. Odnosno, kada su učenici kojima je potrebna dodatna podrška na prelasku u srednju školu identifikovani, potrebno je prikupiti dodatne podatke koji će pomoći planiranju podrške.

Jedan od načina je individualni razgovor stručnog saradnika sa učenicom – o tome kako se učenici osećaju u školi, kakav stav učenici i njegovi roditelji/staratelji imaju prema obrazovanju, kakav pojam o sebi i svojim kompetencijama imaju učenici, koja su njihova interesovanja, o sposobnosti adekvatnog reagovanja na stres, sposobnostima prilagođavanja promenama, uspešnim adaptacijama uprkos teškim okolnostima, kontrolisanju emocija prilikom stresa. Na ovaj način može se doprineti izgradnji odnosa poverenja, razvoju osećanja sigurnosti i pripadanja kod učenika. Ako učenik oseti da nailazi na razumevanje i uvažavanje od strane svog sagovornika, u ovom slučaju stručnog saradnika ili odeljenjskog starešine, može se osetiti prihvaćenim, te je veća verovatnoća da će biti spremniji da „podeli“ važne informacije o sebi, koje ostaju „nevidljive“ prilikom primene instrumenta. Predlog vodiča za razgovor sa učenicom, odnosno lista pitanja, dat je u Prilogu 1.

Pored individualnog razgovora, dodatne informacije se mogu prikupiti od drugih nastavnika, pedagoškog asistenta, roditelja i drugih važnih ljudi iz okruženja učenika.

Nakon što su prikupljeni svi dodatni podaci, pristupa se **izradi plana tranzicije**. Prvo se izrađuje pedagoški profil učenika, koji predstavlja osnovu za kreiranje plana tranzicije.

Planiranje i sprovođenje podrške vrši tim (stručnih saradnika, razrednih starešina, nastavnika itd.). Veoma je važno da se podela odgovornosti između članova tima zasniva na saradnji.

Plan tranzicije (PT) se izrađuje uz pomoć obrasca datog u Pravilniku o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje¹⁶.

Planovi tranzicije su individualizovani, odnosno mere podrške su prilagođene potrebama i osobenostima učenika za kog se plan izrađuje, a pružaoci podrške s u takode pažljivo odabrani. Međutim, mnogi učenici ne nastavljaju školovanje iz sličnih razloga (dejstvo istih faktora rizika), pa je tako moguće preporučiti neke slične mere u zavisnosti od oblasti podrške koja je učeniku potrebna. Primeri mera i aktivnosti nalaze se u Prilogu 2.

Preporuke – Ponoviti procenu dejstva faktora rizika na sve učenike u odeljenju najmanje jednom u školskoj godini.

Za učenike za koje je izraden plan tranzicije, evaluacije planova su poželjne na tri meseca.

Važno! Saradnički pristup dilemama i preprekama na koje se nailazi tokom izrade i sprovođenja planova tranzicije, pokazao je uspeh u planiranju i sprovođenju podrške.

Iskustvo iz projekta! Rezultati pokazuju da su **nastavnici** značajan izvor podrške u skoro svim tranzicionim planovima imajući u vidu da su najzastupljenije vrste podrške individualizacija i diferencijacija nastave, ali i realizovanja časova dopunske i pripreme nastave. Pored nastavnika, kao važan izvor podrške je i **stručna služba**. Stručna služba je uključena u okviru raznovrsnih aktivnosti profesionalnog razvoja orijentacije i savetodavnog rada sa učenicima i porodicama učenika.

Vršnjaci su uglavnom prepoznati kao mogući izvor podrške u okviru časova redovne i dopunske nastave, u okviru aktivnosti učenja, pružanja pomoći u izradi domaćih zadataka, radionica profesionalne orijentacije, ali i aktivnostima poput angažovanja u učeničkom parlamentu.

Saradnja sa **porodicom** je predstavljala meru podrške u okviru savetodavnih aktivnosti profesionalnog razvoja orijentacije učenika u okviru zajedničkog rada sa stručnom službom, pre svega prilikom intervjuisanja učenika i roditelja o zanimanjima. Od izuzetnog je značaja bilo i

¹⁶ „Sl. Glasnik RS“, br. 74/2018.

prepoznavanje uloge roditelja u periodu tranzicije ka srednjoj školi, kao i potrebe da oni pozitivno vrednuju obrazovanje.

Među merama podrške dobre rezultate je donela i saradnja sa drugim akterima lokalne zajednice, **institucijama, organizacijama, pojedincima, kompanijama itd.**

Monitoring i evaluacija projekta pokazali su da je plan tranzicije prihvaćen od strane nastavnika na različite načine (nekada kao teret, ali i kao alat koji je pokrenuo nove pristupe učeniku, planiranju nastave i planiranju podrške) i da je učvrstio postojeće ili pokrenuo nove prakse u školama (od „izbegavanja“ izrade planova tranzicije, preko razumevanja da dobro osmišljen plan tranzicije olakšava i nastavnički rad, pa do nove raspodele posla u planiranju i pružanju podrške, pojačane saradnje unutar kolektiva, saradnje sa roditeljima, institucijama, nevladinim organizacijama, kompanijama, srednjim školama itd.). Podrška stručnih saradnika nastavnicima u izradi planova tranzicije je procenjena kao nezamenjiva.

Primer iz prakse! U nastavku je predstavljen primer Plana tranzicije koji je izradila je OŠ „Vuk Karadžić“ iz Bora.

Primer iz prakse¹⁷

Datum izrade: 12.10.2017.

Obrazloženje za izradu: Procena rizika od prekida školovanja.

Skor učenika na Instrumentu za identifikaciju učenika kojima je potrebna podrška prilikom tranzicije u srednju školu 0.62

Lični podaci o učeniku za koga se kreira plan tranzicije

Inicijali deteta	XX
Odeljenje	VII-x
Datum rođenja	XX/XX/2004.
Zanimanje/trenutno zaposlenje majke	domaćica/nezaposlena
Zanimanje/trenutno zaposlenje oca	bravar/nezaposlen
Socioekonomski status i zadovoljenost osnovnih egzistencijalnih potreba (hrana, odeća, boravak) i procena da li dete ima adekvatan prostor za učenje, pribor, udžbenici ¹⁸	Učenik živi u proširenoj porodici, sa ocem, majkom, dve sestre i dedom u dvosobnom stanu. Osnovne egzistencijalne potrebe su mu zadovoljene. Otac povremeno tezgari kao muzičar i to im je jedini izvor prihoda. Učenik deli sobu i računar sa sestrama i nema adekvatan prostor za učenje i rad. Posедуje udžbenike i neophodan pribor za učenje.

17 Ovaj plan tranzicije je izrađen u obrascu koji je korišćen u projektu tokom 2017. godine, pre nego što su zvanični obrasci usvojeni relevantnim pravilnikom.

18 Prilikom davanja obrazloženja za ovu kategoriju obavezno treba navesti, ako postoje, demografske specifičnosti koje su važne za uslove koji mogu uticati na učenika – nehigijensko naselje, ruralna oblast itd.

Ispunjenost uslova/ korišćenje socijalne pomoći	Zbog toga što otac učenika povremeno tezgari kao muzičar, Centar za socijalni rad je odbio da dodeli socijalnu pomoć porodici. Bez obzira na to učenik prima dečji dodatak i hrani se u narodnoj kuhinji.
Ponašanje	Prethodne školske godine učenik je imao izvesne probleme u ponašanju u smislu neredovnosti i bežanja sa časova, kao i nediscipline na času. Odeljenjski starešina i stručna služba je sa njim intenzivno radila uz saradnju sa roditeljima u cilju stimulisanja učenika da redovno pohađa nastavu i promeni svoje ponašanje na času. Od početka školske 2017/2018.godine učenik je redovan i iz razgovora sa predmetnim nastavnicima saznajemo da se na časovima ponaša primereno, učestvuje u aktivnostima i ispunjava zahteve koji se od njega traže.
Prihvatanje učenika u školi¹⁹	Iz inicijalnog razgovora psihologa i pedagoškog asistenta sa učenikom saznajemo da se učenik u školi oseća bezbedno i prihvaćeno od strane vršnjačke grupe i nastavnika. Druže se u školi, idu zajedno na žurke i sportska okupljanja. Sa ostalim učenicima ima dobru komunikaciju kao i da ne trpi neki oblik nasilja niti diskriminacije. Porodica je mesto gde se učenik oseća bezbedno i ima osećaj prihvaćenosti i pripadnosti, kao i podršku roditelja i sestara.
Procenjeni nivo budućeg obrazovanja učenika	Odeljenjski starešina procenio je da je učenik u riziku da ne upiše srednju školu zbog čestog izostajanja iz škole i neprimerenog ponašanja na časovima prethodne godine. Sa druge strane predmetni nastavnici, odeljenjski starešina, psiholog, pedagog i pedagoški asistent su saglasni u tome da učenik poseduje kapacitete za upis u srednju školu, ali izražavaju zabrinutost da te potencijale ne iskoristi zbog manjka motivacije.
Učenikov pojam o sebi i uverenje u vlastitu kompetentnost²⁰	Kroz razgovor sa psihologom i pedagoškim asistentom učenik izražava sumnju u sopstvene sposobnosti, nesiguran je i nema izražen unutrašnji lokus kontrole. Želi da bude uspešan u budućnosti, ali nije siguran da to i može da bude.
Identifikovane oblasti u kojima je učenik uspešan/na	Učenik na individualnom razgovoru govori o tome da voli da igra fudbal i košarku i uopšte da bude aktivan. Na osnovu razgovora sa odeljenjskim starešinom, koji je ujedno i nastavnik fizičkog saznajemo da je učenik spretan i sa lakoćom savladava sportske aktivnosti.
Interesovanja učenika za aktivnosti koje nisu u vezi sa karijerom	Učenik na individualnom razgovoru otvoreno govori o tom da uživa u sportskim aktivnostima kao što su fudbal i košarka. Voli da bude aktivan i da bude u timu sa drugovima iz škole. Voli dobar osećaj nakon dobijene utakmice i kada ga nastavnik fizičkog pohvali za dobru igru i zalaganje.

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

20 Na osnovu izjašnjavanja učenika i percepcije nastavnika/stručnog saradnika.

Interesovanja učenika za aktivnosti koje su u vezi sa karijerom	Psiholog i pedagoški asistent u individualnom razgovoru sa učenikom saznaju da se interesuje za računare i da želi da nauči nešto više o programiranju. Kod kuće gleda često tutorijale na Youtube-u kroz koje stiže nove veštine. Za programiranje se zainteresovao od skoro i trenutno ga to interesuje i spreman je da uloži dodatni napor kako bi saznao nešto više iz te oblasti.
Napomena (ukoliko znate podatak koji smatrate važnim, a nije već pomenut, npr. zdravstveno stanje deteta, pomoć/pomagala koje učenik koristi, dosadašnje mere individualizacije, rehabilitacije, predznanje, jezik, motivacija, vrednovanje obrazovanja u porodici itd.)	Starija sestra učenika uredno je završila osnovnu školu i na vreme upisala srednju školu što smatramo pozitivnim primerom u porodici. Otac je završio srednju školu, dok majka ima samo osnovnoškolsko obrazovanje. Roditelji se trude da prenesu pozitivan stav prema obrazovanju na decu. Učenik je na kraju prethodne školske godine ima dve negativne ocene, iz matematike i istorije. Nakon polaganja u avgustu postigao je dobar uspeh.

Indikatori za pružanje podrške

Broj neopravdanih izostanaka na kraju prethodnog klasifikacionog perioda	25	
Broj opravdanih izostanaka na kraju prethodnog klasifikacionog perioda	254	
Školski uspeh – prosečna ocena na kraju prethodnog klasifikacionog perioda	Nedovoljan (1), nakon polaganja razrednog ispita dobar (2,64)	
Očekivani broj poena iz škole + željeni broj poena na završnom ispitu	37	6
Da li je učenik ponavljao razred ili pao na popravni? Ako jeste navesti kada i zbog čega	Ne	
Obrazovni ishodi koje učenik ne ostvaruje ni osnovni nivo ostvarenosti	Procena nije rađena jer je učenik VII razred.	
Obrazovni ishodi u kojima je učenik najuspešniji	Na osnovu razgovora sa odeljenjskim starešinom i pregleda ocena na kraju prethodnog klasifikacionog perioda izdvajaju se sledeće oblasti u kojima je učenik postigao uspeh: fizička kultura, fudbal i košarka.	
Motivacija učenika za nastavak školovanja i za učenje	Psiholog i pedagoški asistent kroz individualni razgovor procenjuju da učenik poseduje motivaciju za upis u srednju školu. Za sada razmišlja o upisu u Mašinsko-elektrotehničku školu i navodi da je spreman da uči i ono što mu nije najzanimljivije zarad postizanja uspeha. Sa druge strane dok priča o svojim željama i planovima za budućnost nema mnogo samopouzdanja i vere u sopstveni uspeh. Pomalo ga plaši prelazak u srednju školu i izražava sumnju u svoje sposobnosti da upiše i završi srednju školu.	
Osećanje dobrobiti učenika u školi	Učenik se oseća bezbedno u školi, niko ga ne diskriminiše niti trpi bilo koji vid nasilja. Ima dobar odnos sa odeljenjskim starešinom kome može da se poveri ukoliko se eventualno pojavi neki problem.	

Mere podrške za učenika pod rizikom od osipanja					
Opis mere (aktivnosti od kojih se mera podrške sastoji)	Očekivani ishod mere podrške	Način realizacije (potrebna sredstva, ljudski resursi, uključenost resursa van škole i sl.)	Vremenski period u kom će se mera realizovati	Ime osobe odgovorne za realizaciju mere	Ime osobe zadužene za evaluaciju efekata mere
Individualni razgovori sa učenikom radi osnaživanja kapaciteta učenika, motivacije i podrške učeniku za nastavak školovanja.	<ul style="list-style-type: none"> Učenik postepeno stiče samopouzdanje neophodno za dalje školovanje. Učenik je informisan o obrazovnim profilima srednjih škola. Razgovor o rezultatima testa posebnih interesovanja (TPI). Učenik je samostalno izabrao srednju školu i obrazovni smer koji želi da upiše. 	Učenik redovno dolazi na unapred dogovorene individualne razgovore sa psihologom i pedagoškim asistentom u prostorijama škole.	oktobar 2017. decembar 2017. februar 2018. april 2018. jun 2018.	psiholog škole Milena Jonović, pedagoški asistent Saša Kamenović	psiholog škole Milena Jonović
Podrška učeniku u otkrivanju i izgradnji sopstvenih potencijala i kapaciteta za ostvarivanje najviših postignuća kroz sledeće radionice: 1. Radionica – Identitet; 2. Radionica uspeha, 3. Radionica treba i mora, 4. Radionica moja uverenja, 5. Radionica definisanje sopstvenih ciljeva	<ul style="list-style-type: none"> Osnaživanje učenika u otkrivanju i izgradnji sopstvenih potencijala i kapaciteta za profesionalni razvoj. Učenik je stekao samopouzdanje neophodno za upis u srednju školu. Učenik ima jasne ciljeve u životu i veruje u sopstveni uspeh. 	Učenik redovno dolazi na unapred dogovorene radionice koje će realizovati stručni saradnici u prostorijama škole.	novembar 2017. decembar 2017. februar 2018. mart 2018. maj 2018.	pedagog škole Lidija Joka, psiholog škole Milena Jonović, pedagoški asistent Saša Kamenović	psiholog škole Milena Jonović
Saradnja sa roditeljima kroz individualne razgovore i roditeljske sastanke.	<ul style="list-style-type: none"> Savetovanja roditelja kako da na adekvatan način pomognu svom detetu i pruže mu podršku u daljem obrazovanju. Roditelji shvataju značaj srednjoškolskog obrazovanja i vrše pozitivan uticaj na učenika da upiše da nastavni dalje školovanje. 	Periodični razgovori sa roditeljima u toku školske godine u prostorijama škole.	oktobar 2017. decembar 2017. februar 2018. april 2018. jun 2018.	pedagog škole Lidija Joka, psiholog škole Milena Jonović, pedagoški asistent Saša Kamenović	pedagog škole Lidija Joka, psiholog škole Milena Jonović, pedagoški asistent Saša

Opis mere (aktivnosti od kojih se mera podrške sastoji)	Očekivani ishod mere podrške	Način realizacije (potrebna sredstva, ljudski resursi, uključenost resursa van škole i sl.)	Vremenski period u kom će se mera realizovati	Ime osobe odgovorne za realizaciju mere	Ime osobe zadužene za evaluaciju efekata mere
Anketiranje i ispitivanje učenika testom profesionalnih interesovanja o željenim obrazovnim profilima.	Učenik je upoznat sa rezultatom anketiranja i testa profesionalne orijentacije u cilju pružanja pomoći i podrške učeniku kako bi izabrao srednju školu koja najbolje odgovara njegovim željama i sposobnostima.	Anketa će biti rađena u pismenoj formi u sklopu Plana profesionalne orijentacije škole. Testom profesionalnih interesovanja psiholog škole testiraće učenika u prostorijama škole i potom na osnovu rezultata obaviti savetodavni razgovor sa učenikom.	novembar 2017. decembar 2017.	psiholog škole Milena Jonović	psiholog škole Milena Jonović
Upoznavanje učenika sa uzorima iz lokalne zajednice iz osetljivih grupa	<ul style="list-style-type: none"> - Ojačati učenika u otkrivanju i izgradnji sopstvenih potencijala i kapaciteta za profesionalni razvoj. - Pružiti učeniku dodatnu motivaciju za uspeh i napredovanje. 	Istaknuti predstavnici lokalne zajednice iz osetljivih grupa razgovaraće zajedno sa stručnim saradnicima škole sa učenicima u prostorijama škole o svojim iskustvima tokom obrazovanja.	april-jun 2018.	Projektni tim	Koordinator projektnog tima
Poseta učenika organizacijama i preduzećima	<ul style="list-style-type: none"> - Povećati znanje učenika o profesijama i poslovima koji su zastupljeni u lokalnoj zajednici. - Povećati motivaciju učenika pružajući mu uvid u rad zaposlenih u organizacijama i preduzećima koji su u oblasti njegovih interesovanja. 	Organizovane grupne posete učenika organizacijama i preduzećima gde će razgovarati sa zaposlenima i kroz njihova iskustva steći dodatnu motivaciju za upis u srednju školu.	april-jun 2018.	Projektni tim	Koordinator projektnog tima
Poseta učenika sajmu obrazovanja	Upoznavanje učenika sa različitim obrazovnim profilima.	Organizacija sajma obrazovanja od strane naše škole, a na nivou cele Opštine Bor u koji će biti uključene sve osnovne škole. Biće prisutni predstavnici srednjih škola, roditelji.	april-jun 2018.	Projektni tim	Koordinator projektnog tima

Poseta učenika srednjim školama i razgovor sa našim bivšim učenicima koji su sada u nekoj srednjoj školi.	– Učenik će biti upoznat sa obrazovnim smerovima koje nude srednje škole što će olakšati proces donošenja odluke o nastavku školovanja i izbor same srednje škole. – Bivši učenici će preneti svoje iskustvo na i motivisati ga u pravcu upisa u srednju školu.	Predstavnici srednjih škola prezentovaće različite obrazovne smerove učeniku u toku posete. Ukoliko postoje bivši učenici naše škole u srednjim školama koje se posećuju on će preneti sopstvena iskustva o upisu i školovanju i na taj način vršiti vršnjački uticaj na učenika.	april–jun 2018.	Projektni tim	Koordinator projektnog tima
Obuka iz tehnika učenja posebno iz društvenih i prirodnih nauka.	– Učenik samostalno uči i postiže uspeh iz matematike i istorije.	Učenik redovno dolazi na obuku iz tehnika učenja koju će realizovati stručni saradnici u prostorijama škole.	april–jun 2018.	Projektni tim	Koordinator projektnog tima

Članovi tima za kreiranje i realizaciju PT-a i kriterijum na osnovu koga su uključeni

Ime i funkcija ²¹ člana	Kriterijum zbog koga je uključen ²²
Koordinator PT-a²³: Dragi Veličković	Stara se o tome da se PT realizuje i pruža podršku ostalim članovima Projektnog tima. Kao odeljenjski starešina uspostavio je dobar odnos sa učenikom i njegovim roditeljima.
Pedagog škole: Lidija Joka	Pružanje stručne podrške učeniku i roditeljima kroz individualne razgovore i radionice sa željom osnaživanja kompetencija učenika.
Psiholog škole: Milena Jonović	Pružanje stručne podrške učeniku i roditeljima kroz individualne razgovore i radionice sa željom osnaživanja kompetencija učenika.
Pedagoški asistent: Saša Kamenović	Upoznat je sa životnom situacijom učenika, uspostavio je odnos poverenja sa učenikom.
Koordinator Projektnog Tima: Aleksandra Milovanović	Prati realizaciju PT-a i na osnovu razgovora sa odeljenjskim starešinom.
Direktor škole: Ivana Pajkić	Organizacija svih aktivnosti, koordinacija između ustanova.
Saglasnost roditelja/staratelja na sprovođenje PT-a – potpis i datum	

- 21 Pod funkcijom člana se podrazumeva uloga i preuzimanje odgovornosti za realizaciju jednog dela PT-a. Na primer, jedan nastavnik se može obavezati da će raditi sa učenikom na povećanju postignuća iz matematike, dok se drugi može obavezati da će učenika uključiti u većoj meri u vannastavne aktivnosti.
- 22 Pod kriterijumom uključenja nastavnika se podrazumeva objašnjenje zašto je baš on pogodna osoba za ostvarenje jednog segmenta PT-a; tu mogu razlog biti specifična interesovanja deteta (npr. kroz angažovanje nastavnika muzičkog kod deteta koje ima takve afinitete) i kvaliteta odnos nastavnika i učenika.
- 23 Jedna osoba unutar tima je *Koordinator PT-a*. Ta osoba može biti osoba sa kojom je dete u najboljem odnosu i/ili za koju se pretpostavlja da najbolje poznaje učenika i koja je najodgovornija za uspešnost primene PT-a.

2. OBLASTI PODRŠKE

Oblasti podrške u periodu tranzicije ka srednjoj školi mogu biti različite, a u ovom Priručniku se posebno ističu diferencirana nastava, podrška učenicima u pripremi za završni ispit, podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa i vršnjačka podrška. U ovom poglavlju, opis svake oblasti je praćen primerom iz prakse. Dodatno, poglavlje predstavlja i jedan instrument koji može biti oslonac za planiranje pripreme za završni ispit.

2.1. Diferencirana nastava

Diferencirana nastava je pristup u kojem nastavnici fleksibilno planiraju i realizuju nastavu i vrednuju učenje i postignuća tako što uzimaju u obzir razlike koje postoje između grupa ili pojedinih učenika, na način i sa ciljem da učenici što bolje i što više nauče. U diferenciranoj učionici nastavnici raspodeljuju svoje vreme, resurse i aktivnosti tako da svaki učenik ima što bolje prilike za učenje, čime se napušta praksa koju odlikuje „jedna mera za sve“ ili usmerenost na „prosečnog učenika“. Zapravo diferencirana nastava je prepoznata kao optimalna nastava za sve učenike. Odnosno, dokazano je da, kada se učenicima pruže raznovrsne mogućnosti za učenje, učenici zbog toga preuzimaju više lične odgovornosti za sopstveno učenje, više se angažuju i javlja se manji broj problema sa disciplinom.

Početak diferencijacije – poznavanje učenika. Upoznavanje učenika je prvi korak u kreiranju diferencirane nastave i to sa stanovišta njihovih **potreba**. U tom kontekstu korisna je dobro poznata Maslovljeva hijerarhija potreba. Odnos prema učeniku i očekivanja od njega treba da se zasnivaju na znanju gde se on nalazi u pogledu zadovoljenja potreba različitog nivoa. Ukoliko učenik ne uspeva da zadovolji osnovne fiziološke potrebe (gladan je, neispavan) ili su mu ugroženi bezbednost i zdravlje – to svakako ukazuje na to da je tom učeniku potrebno pružiti adekvatnu pomoć i podršku i da očekivanja, kada je reč o učenju, ne mogu biti visoka, sve dok se ove bazične i urgentne potrebe ne zadovolje.

Slika 2. Maslovljeva hijerarhija potreba



S druge strane, postoje učenici koji nisu ugroženi kada je reč o ovim osnovnim potrebama, ali im nije zadovoljena potreba za pripadanjem. U školi, tj. u odeljenju, se ne osećaju prihvaćenim, nemaju drugove, izostavljeni su iz igara itd. Prilagođavanje nastave takvim učenicima podrazumevaće pažljivo uključivanje u grupni rad ili vannastavne aktivnosti, pružanje prilike da pokažu svoje veštine i znanja, uparivanje sa empatičnim vršnjacima, itd. I ovde je, naravno, reč o korisnim generalizacijama, a ne o univerzalnim receptima.

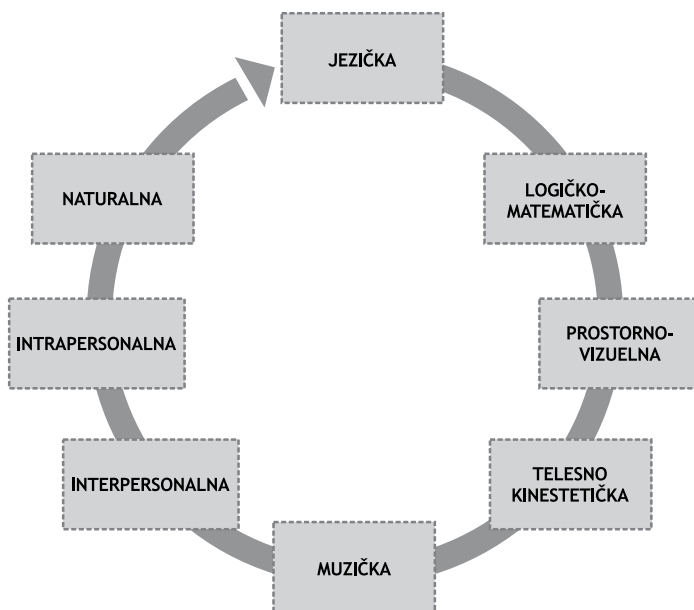
Posebnu pažnju u diferenciranoj nastavi i individualizovanoj podršci zahtevaju učenici koji:

1. imaju teškoće u učenju (zbog specifičnih smetnji učenja ili problema u ponašanju i emocionalnom razvoju);
2. imaju smetnje u razvoju ili invaliditet (telesne, motoričke, čulne, intelektualne ili višestruke smetnje ili smetnje iz spektra autizma);
3. žive u socijalno nestimulativnoj sredini (socijalno, ekonomski, kulturno, jezički siromašnoj sredini ili dugotrajno boravi u zdravstvenoj, odnosno socijalnoj ustanovi).

Važno je učenike upoznati i sa stanovišta njihovih različitih interesovanja, sposobnosti i sklonosti.

Za pedagogiju je veoma zanimljiva Gardnerova teorija o višestrukim inteligencijama, verovatno i stoga što se inteligencije preklapaju sa školskim predmetima.

Slika 3. Gardnerove višestruke inteligencije



Ova teorija kaže da nismo uvek isto uspešni u svim domenima, već da je svako sklon da rešava zadatke uspešno u nekom određenom domenu. Iako određene inteligencije dominiraju u određenim predmetima (npr. jezička u maternjem i stranim jezicima), poruka je da zapravo svo školsko učenje, u različitim predmetima, treba prilagođavati onome što su jake strane učenika i da je prostor za tu vrstu kreativnosti neograničen.

Za diferencijaciju nastave su važna i pitanja motivacije za učenje i posebnih interesovanja jer učenici ulaze u proces učenja sa različitim nivoima i vrstama motivacije – od odsustva motivacije²⁴, do različitih oblika i kombinacija unutrašnje i spoljašnje motivacije. Motivisanost zavisi uglavnom od toga koliko nam je nešto važno i koliko verujemo u to da u nečemu možemo uspeti. Pristup učenicima koji ne vide smisao onoga što uče i učenicima koji nemaju dovoljno samopouzdanja mora biti drugačiji.

24 Stara pedagoška mudrost kaže da nema nemotivisane dece, samo je pitanje za šta jesu, a za šta nisu motivisana.

Posebno su važna i **interesovanja učenika** – nekada je to sport, nekad umetnost, nekada računari i sl. Ova interesovanja se takođe moraju uzeti u obzir prilikom prilagođavanja nastave – nekada je mnogo produktivnije koristiti novinski članak o sportskom događaju kod učenika koji voli sport, nego tekst na temu koja nije bliska učeniku ukoliko za ishode nije važan sadržaj na kojem se uči.

Još jednu ključnu razliku između učenika čine njihova **(pred)znanja**. Čuveni psiholog Dajvid Ozabel je rekao da ako bi trebalo da redukuje celokupnu psihologiju obrazovanja na samo jedno načelo, rekao bi ovo: najvažniji faktor koji utiče na učenje jeste ono što učenik već zna. Zato je potrebno utvrditi šta je to i uskladiti poučavanje s tim²⁵. U tom kontekstu kontinuirano procenjivanje znanja je od ogromnog značaja. Reč je o poznatoj distinkciji između ocenjivanja znanja (*eng. assessment of learnnig*) i ocenjivanja za znanje, odnosno učenje (*eng. assessment for learning*). Tu se posebno korisnim pokazuju i različiti oblici samovrednovanja učenika – ovim putem nam se pruža prilika da od samih učenika saznamo šta je to u čemu procenjuju da su veoma dobri, šta je to što donekle razumeju i šta je to s čim imaju najviše teškoća. Zajedno sa procenom nastavnika, ovi podaci mogu da daju validnu sliku o znanju učenika na osnovu koje može da se zajednički gradi dalji plan nastave i učenja koji bi bio najprikladniji.

Pored ovde navedenih, postoji još mnogo karakteristika po kojima se učenici mogu razlikovati (npr. stilovi učenja, društveno/kulturno/jezičko poreklo, fizičke karakteristike, sposobnost adekvatnog reagovanja na stres itd.), a koje mogu biti od značaja za učenje i napredovanje i koje su zato značajne za planiranje diferencirane nastave.

Šta i kako se diferencira u diferenciranoj nastavi. Načini diferenciranja nastave su brojni toliko koliko su brojni svi različiti oblici, pristupi, metode i tehnike u nastavi; svi nivoi i pojavni oblici znanja, razumevanja, primene; svi sadržaji i materijali koji se koriste u nastavi i učenju; svako prilagođavanje specifičnim uslovima škole, učionice i pojedinog učenika – drugim rečima mogućnosti su neograničene i one se svakodnevno ostvaruju u bezbroj učionica širom planete. Ono što u diferenciranoj nastavi jeste novo je zahtev da različiti oblici diferenciranja postoje i teku paralelno u radu jednog nastavnika, u njegovom susretu sa različitim učenicima i težnjom da za svakog od njih učini najviše za njegovo učenje i razvoj.

Konkretnije, diferenciranje nastave se može vršiti na nivou **programske diferencijacije i organizaciono-metodičke diferencijacije**.

25 Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Programska diferencijacija se može vršiti u pogledu:

1. **Sadržaja.** Sadržaj koji se obrađuje na času bi trebalo da bude odgovarajući sa stanovišta ishoda koje učenici treba da postignu. Sadržaje, međutim, treba prilagoditi spremnosti učenika da radi na takvom sadržaju (da li je on suviše složen, lagan ili optimalan), njegovim interesovanjima i načinima učenja.
2. **Obima gradiva.** Insistiranje na prelaženju celokupnog planiranog gradiva može da dovede do toga da učenik ne usvoji osnove koje su mu potrebne za kasniju nadgradnju, a da možda zapamti neke delove koji nisu od suštinske važnosti.
3. **Tempa rada.** U učionici punoj različitih učenika teško je prilagoditi tempo svakom pojedincu, zato za učenike kojima je potrebno dodatno vreme za savladavanje gradiva prethodno treba osmisliti kako može da se nađe to vreme. To može biti prilagođen domaći zadatak, ako učenik ima uslove kod kuće, u radu sa vršnjačkim mentorom ili na dopunskoj nastavi. Tempo rada je povezan i sa brojem zadataka koje učenici rade na času, pa se pravilno odmerenim brojem zadataka za grupe ili pojedinog učenika takođe može prilagoditi tempo rada.
4. **Nivoa postignuća.** Potrebno je prilagoditi aktivnosti, sadržaje, zadatke, tako da one podstiču učenje koje je u službi postupnog ostvarivanja različitih nivoa postignuća. Neke učenike potrebno je podržati da ostvare osnovni nivo obrazovnih standarda, dok drugim učenicima istovremeno treba omogućiti ostvarivanje standarda sa srednjeg i naprednog nivoa. Dodatno, učenik ne mora nužno da iz svih predmeta postiže isti nivo, učenje mora da se posmatra u konkretnom specifičnom kontekstu (da li je gradivo numeričke ili verbalne prirode, koje kognitivne veštine zahteva i sl.).

U ovakvim situacijama se pokazalo korisnim sklapanje „ugovora“ o učenju između učenika i nastavnika gde se opisuje na čemu će, kako i u kom roku učenik raditi, i na koji će mu način nastavnik u tome pomagati. U tom segmentu nastava i učenje postaju zapravo individualizovani, a učenje i napredovanje podeljena odgovornost.

Drugi oblik diferenciranja je organizaciono-metodička diferencijacija. To podrazumeva da rad na času može da se organizuje na različite načine – od samostalnog rada, preko rada u manjim ili većim grupama do frontalnih oblika rada. Mogu se koristiti najraznovrsnija sredstva i materijali, uz pomoć raznovrsne opreme, a nastava i učenje se mogu odvijati na različitim mestima unutar i van škole. Učešće učenika u odlučivanju o svim ovim nastavnim varijetetima i pružanje izbora je takođe važan

aspekt diferenciranja nastave. Pretpostavka je da onda kada ima izbora, da će učenik u skladu sa svojim sklonostima birati tempo rada, sadržaje i materijale, nivo interakcije s drugim učenicima itd., i stoga preuzeti veću odgovornost za sopstveno učenje i napredak.

Najsloženiji vid diferenciranja nastave se ogleda u **diferenciranju zadataka i pitanja** (što kroz obradu gradiva što prilikom utvrđivanja i provera) prema nivoima misaone kompleksnosti. S jedne strane svaki ishod karakterišu određeni misaoni procesi, a s druge strane svaki sadržaj se može transformisati u zahteve različitog nivoa složenosti. U tom smislu, važno je dobro poznavanje klasifikacija misaonih procesa i njihove upotrebe u nastavi – kod nas i u svetu je najpoznatija Blumova²⁶ ili poslednjih godina revidirana Blumova taksonomija obrazovnih ciljeva²⁷. Prema revidiranoj taksonomiji kognitivni procesi o kojima govorimo prilikom učenja mogu se svrstati u nekoliko većih kategorija:

Tabela 2. Struktura kognitivnih procesa

Pamćenje	Prepoznavanje
	Prisećanje (reprodukovanje)
Razumevanje	Interpretiranje
	Navođenje primera
	Klasifikovanje
	Sumiranje (uopštavanje)
	Izvođenje zaključaka
	Upoređivanje
Primenjivanje	Objašnjavanje
	Izvođenje/vežbanje
	Implementacija
Analiziranje	Diferencijacija
	Organizacija
	Atribuiranje/dekonstrukcija
Evaluiranje	Proveravanje
	Kritikovanje
Kreiranje	Generisanje
	Planiranje
	Produkovanje

26 Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay

27 Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.

U ovoj taksonomiji kognitivni procesi se ukrštaju sa različitim oblicima znanja (činjeničnim, konceptualnim, proceduralnim i metakognitivnim) pa tako obrazovni ciljevi bivaju determinisani sa ova dva faktora.

Davanje zadataka i pitanja koji pokrivaju širi spektar kognitivnih procesa (a ne samo pamćenja kao što je često slučaj) i oblika znanja i pomaganje učenicima da optimalno izaberu zadatke koje će rešavati (one koji su u zoni narednog razvoja), najbolji je primer diferenciranja nastave.

Dva pitanja različitog nivoa složenosti:

- U koje bogove su verovali Egipćani?
- Razmislite zašto su Ra (bog Sunca) i bog Nila bili najvažniji bogovi za Egipćane?

Diferenciranje nastave se može odvijati i u oblasti **vrednovanja znanja**. To se često ogleda u tome da učeniku pružamo priliku da u skladu sa svojim preferencijama bira da li će biti usmeno ili pismeno ispitivan. To takođe može podrazumevati i da je „proizvod“ preko kojeg će učenik demonstrirati ovladanost znanjima i veštinama usklađen sa njegovim posebnim sposobnostima i stilovima učenja – npr. učenik sklon vizuelnom izražavanju može napraviti mapu pojmova, učenik sklon jezičkom izražavanju može da napiše detaljan opis neke pojave, učenik sklon telesno-kinestetičkom može napraviti neki 3D model itd.

Vrednovanje znanja je nastavna aktivnost koja je po pravilu individualno usmerena – davanje pravovremene i instruktivne povratne informacije učenicima je od veoma velikog značaja.

Na osnovu svega navedenog ključne preporuke za ostvarivanje diferencirane nastave mogu se sumirati na sledeći način:

- Potrebno je staviti fokus na glavne ideje i ishode koje treba razviti, te odmeriti optimalan broj zadataka za grupe ili pojedinačne učenike;
- Prilikom planiranja nastave važno je uvažiti individualne razlike između učenika (kao što su stilovi učenja, predznanja, interesovanja itd.);
- Važno je fleksibilno grupisati učenike prema interesovanjima, temama, sposobnostima itd.;
- Neophodno je integrisati vrednovanje davanjem konstruktivne povratne informacije u sve segmente nastave;
- Potrebno je kontinuirano preispitivati i prilagođavati sadržaje, procese i očekivane učeničke produkte tako da odgovore na različite obrazovne potrebe učenika.

Diferencirana nastava zahteva više rada tokom planiranja rada i priprema časova i mnogim nastavnicima je teško da nađu vreme za to. Takođe, ovakva nastava iziskuje dobra pedagoška znanja, a stručno usavršavanje nije uvek lako dostupno. U tom smislu važnu ulogu u razvijanju

diferencirane nastave ima uprava škole²⁸. Rukovodstvo škole (direktor, pomoćnik/zamenik itd.) bi trebalo najpre da stekne dobro razumevanje šta je to diferencirana nastava kako bi mogli da je na koherentan način predstave kolektivu škole i pokažu punu posvećenost njenom razvijanju. Direktori bi trebalo da ohrabruju nastavnike da neguju različite nastavne modele i primenjuju diferencijaciju na fleksibilan i kreativan način uz punu slobodu izbora. Direktori bi, takođe, trebalo da obezbede nastavnicima visoko kvalitetno stručno usavršavanje kao i vreme za saradnju, planiranje i primenu diferencijacije. Pored navedenog, u vidu treba imati i posebno važnu i značajnu ulogu u pružanju podrške nastavnicima u pogledu kvaliteta nastavnog procesa i diferencijacije i individualizacije nastavnog procesa koju ima i pedagoško-psihološka služba kao jedan od ključnih resursa podrške.

Primer iz prakse! Primer pripreme časa matematike za VIII razred, nastavna jedinica površina i zapremina valjka, koji je pripremila i održala nastavnica Blaženka Timko Stanković iz OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ u Đurđevu (opština Žabalj), se nalazi u nastavku, uključujući i primer zadataka korišćenih na ovom času.

Priprema za čas

Škola:	Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj“ Đurđevo
Nastavni predmet:	Matematika
Razred:	VIII 4
Datum realizacije:	18.04.2019.
Nastavnik:	Blaženka Timko Stanković
Nastavna tema:	Valjak
Nastavna jedinica:	Površina i zapremina valjka
Tip časa:	Utvrdživanje
Cilj časa:	Utvrdživanje računanja površine i zapremine valjka (provera da li većina učenika vlada pojmom valjka i njegovim osnovnim elementima, da li zna da primeni osnovne formule u osnovnim i nešto složenijim zadacima i da ih reši)
Ishodi časa:	Učenik zna da: <ul style="list-style-type: none"> • nacрта i obeleži sve delove valjka • izračuna površinu valjka • izračuna zapreminu valjka • primeni formule za površinu i zapreminu valjka u matematičkim zadacima
Ključni pojmovi:	Osnova (baza), omotač, mreža valjka, površina, zapremina valjka

28 Tomlinson, C. A. (1999). Leadership for differentiated classrooms. The School Administrator, 56(9), 6-11.

Obrazovni standardi:	MA.1.3.5. vlada pojmovima: kupa, valjak i lopta (uočava njihove modele u realnim situacijama, zna njihove osnovne elemente) MA.2.3.5. izračunava površinu i zapreminu valjka, kupe i lopte kada su neophodni elementi neposredno dati u zadatku MA.3.3.5. izračunava površinu i zapreminu valjka, kupe i lopte uključujući slučajeve kada neophodni elementi nisu neposredno dati
Oblici rada:	Grupni-individualni
Nastavne metode:	Samostalni rad, rad u parovima, dijaloška
Nastavna sredstva:	Udžbenik, zbirka, Zbirka za završni ispit, tabla, nastavni listići
Mesto izvođenja nastave:	Kabinet za matematiku

Tok časa

	Aktivnosti nastavnika:	Aktivnosti učenika:
Uvodni deo časa: (5 minuta)	<p>Nastavnik sa učenicima obnavlja pojam valjka, elemente valjka na primerima iz svakodnevnog života, na modelima koji su u obliku valjka. Na taj način utvrđuje da li većina učenika vlada pojmom valjka i njegovim osnovnim elementima. Zatim prelazi na naredni korak koji se odnosi na izračunavanje površine i zapremine, odnosno na primenu formula za površinu i zapreminu valjka.</p> <p>Koji valjak ima veću površinu baze, onaj koji ima veći ili onaj koji ima manji prečnik? Da li valjak koji ima veću površinu omotača, mora imati i veću površinu?</p> <p>Na taj način se pravi motivacioni prelaz ka glavnom delu časa.</p> <p>Nastavnik najavljuje da će na ovom času raditi na drugačiji način, odnosno da će se upoznati sa vršnjačkim učenjem. Pravi uvod o tome da niko od nas ne zna sve, da je svako u nečemu dobar, da svakom treba ponekad pomoć i podrška da nešto razume i da se drugarstvo iskazuje takvom podrškom. Na ovom času će oni koji bolje znaju matematiku pomoći onima koji je slabije znaju, a verovatno će biti prilike da se uloge obrnu.</p>	<p>Učenik koji se javi da odgovor na postavljeno pitanje, ispisuje formulu na tabli, a nastavnik proziva druge učenike da analiziraju formulu, da objasne postupak rešavanja zadatka...</p> <p>Učenici obnavljaju pojam valjka, njegove elemente, odgovaraju na postavljena pitanja, rešavaju motivaciona pitanja.</p>

<p>Glavni deo časa: (35 minuta)</p>	<p>Grupiše učenike po dvoje i daje uputstva za rad sa nastavnim listićima.</p> <p>Par čine učenik koji pomaže (koji je uspešan iz matematike) i učenik kome je pomoć potrebna (koji ne razume gradivo ili sporije napreduje). Svaki par dobija listić sa zadacima osnovnog nivoa.</p> <p>Listići su svrstani u serije po težini (A, B, C, D listići i svaki naredni zadatak je teži od prethodnog). Mogućnost prelaska na novi listić sa težim zadacima imaju, tek kada oba učenika savladaju zadatke sa prethodnog listića. Nastavnik prati rad učenika, usmerava ih na pravilno rešavanje zadataka, daje instrukcije i neophodna i dodatna objašnjenja. Naglašava koji su zadaci sa osnovnog, srednjeg, naprednog nivoa za završni ispit.</p>	<p>Oba učenika u jednom paru rade individualno zadatke. Po potrebi, učenik kome je potrebna podrška iz matematike pita svog druga sa kojim je u paru za dodatno objašnjenje i instrukcije za rešavanje zadatka. Potom zajedno proveravaju tačnost rešenja i prelaze na sledeći nivo. Učenici koji su pomagači uvežbavaju zadatke, a učenici kojima se pomaže bez ustručavanja, ohrabreni radnom atmosferom, pitaju sve što im nije jasno.</p> <p>Nakon završena dva listića (A i B), a kasnije i nakon završena druga dva listića (C i D), vrši se provera rezultata ispisivanjem na tabli. Rezultate zadataka ispisuju učenici kojima je pomagano, s tim da ostali učenici, iz drugih parova, mogu da postavljaju pitanja u vezi sa procesom rešavanja zadatka. Na taj način se vrši provera da li je učenik kome je pomagano savladao gradivo, da li je procesom izrade zadatka uradio baš one zadatke koji mu odgovaraju, njegovim sposobnostima i mogućnostima, korak po korak.</p>
<p>Završni deo časa: (5 minuta)</p>	<p>Nastavnik ukazuje na uočene najčešće greške učenika pri rešavanju prethodnih zadataka, kao i najčešće greške koje se dešavaju na završnom ispitu. Deli učenicima evaluacione listiće koje oni popunjavaju.</p> <p>Pohvaljuje učenike, pohvaljuje njihovo zalaganje, vršnjačku podršku. Zadaje domaći zadatak i pozdravlja učenike (Zbirka zadataka, strana 122. Test-valjak).</p>	<p>Učenici prate i beleže u svoje sveske ispravna rešenja za zadatke koje nisu dobro uradili. Popunjavaju evaluacione listiće i zadovoljni napuštaju čas.</p>
<p>Način provere ostvarenosti ishoda:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posmatranje učeničkog učešća, zaključivanja i odgovaranja na postavljena pitanja. • Analiziranje uspešnosti učenika u rešavanju primera i zadataka. • Individualni razgovori o izvršenim zadacima. • Postavljanje pitanja o načinu rešavanja problema. 	

SCENARIO ČASA

Nastavnik najavljuje da će na ovom času raditi na drugačiji način, odnosno da će se upoznati sa vršnjačkim učenjem.

Pravi uvod o tome da niko od nas ne zna sve, da je svako u nečemu dobar, da svakom treba ponekad pomoć i podrška da nešto razume i da se drugarstvo iskazuje takvom podrškom.

Na ovom času će oni koji bolje znaju matematiku pomoći onima koji je slabije znaju, a verovatno će biti prilike da se uloge obrnu.

Grupiše učenike po dvoje i daje uputstva za rad sa nastavnim listićima. Par čine učenik koji pomaže (koji je uspešan iz matematike) i učenik kome je pomoć potrebna (koji ne razume gradivo ili sporije napreduje). Svaki par dobija listić sa zadacima osnovnog nivoa. Listići su svrstani u serije po težini (A, B, C, D listići– i svaki naredni zadatak je teži od prethodnog). Mogućnost prelaska na novi listić sa težim zadacima imaju, tek kada oba učenika savladaju zadatke sa prethodnog listića.

Listić A i listić B: U njima se nalaze najjednostavniji zadaci u kojima se od učenika zahteva da pokažu da su razumeli određene pojmove i da znaju da primene osnovne formule. Ovi zadaci bi trebalo da obezbede **Osnovni nivo** znanja.

Listić C: U njemu se nalaze uobičajeni zadaci u kojima se od učenika zahteva da pokažu da znaju da praveći jedan do dva međukoraka, primene osnovne formule i reše zadatke. Ovi zadaci bi trebalo da obezbede **Srednji nivo** znanja iz matematike.

Listić D: U njemu se nalaze nešto složeniji zadaci u kojima se od učenika zahteva da otkriju put za rešavanje zadataka, kombinujući više formula ili praveći više međukoraka dok ne dođu do rešenja zadataka. Ovi zadaci bi trebalo da obezbede **Napredni nivo** znanja iz matematike.

Oba učenika u jednom paru rade individualno zadatke. Po potrebi, učenik kome je potrebna podrška iz matematike pita svog druga sa kojim je u paru za dodatno objašnjenje i instrukcije za rešavanje zadatka. Potom zajedno proveravaju tačnost rešenja i prelaze na sledeći nivo. Učenici koji su pomagači uvežbavaju zadatke, a učenici kojima se pomaže bez ustručavanja, ohrabreni radnom atmosferom, pitaju sve što im nije jasno.

Nakon završena dva listića (A i B), a kasnije i nakon završena druga dva listića (C i D), vrši se provera rezultata ispisivanjem na tabli. Rezultate zadataka ispisuju učenici kojima je pomagano, s tim da ostali učenici, iz drugih parova, mogu da postavljaju pitanja u vezi sa zadatakom. Na taj način se vrši provera da li je učenik kome je pomagano savladao gradivo, da li je procesom izrade zadatka uradio baš one zadatke koji mu odgovaraju, njegovim sposobnostima i mogućnostima, korak po korak.

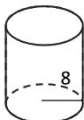
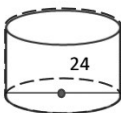
A.

1. Nacrtaj mrežu valjka i označi delove valjka.
2. Ako je prečnik osnove valjka 10cm , odredi poluprečnik osnove valjka.
3. Dopiši šta nedostaje u formulama:

$$B = \square\pi, \quad M = 2\pi\square, \quad P = \square + M, \quad V = B \cdot \square$$

B.

1. Koji valjak sa slike ima najveću površinu baze:



2. Ako je površina osnove valjka $20\pi\text{cm}^2$, a površina njegovog omotača $100\pi\text{cm}^2$, izračunaj površinu tog valjka.
3. Ako je poluprečnik osnove valjka 5cm , a visina valjka 3cm , izračunaj zapreminu valjka.

C.

1. Površina valjka je $48\pi\text{cm}^2$, a površina njegovog omotača je $30\pi\text{cm}^2$. Izračunaj površinu baze tog valjka.
2. Izračunaj površinu valjka ako je visina valjka 6cm , a dijagonala osnog preseka valjka 10cm .
3. Zapremina valjka je $135\pi\text{cm}^3$. Ako je visina valjka 5cm , izračunaj površinu omotača valjka.

D.

1. Kvadrat čija je površina $32\pi\text{cm}^2$ rotira oko jedne svoje stranice. Izračunaj površinu i zapreminu dobijenog tela.
2. Površina omotača valjka je $144\pi\text{cm}^2$, a visina valjka je dva puta veća od poluprečnika. Izračunaj zapreminu valjka.
3. Dijagonala osnog preseka valjka zaklapa sa ravni osnove ugao od 45° . Ako je visina valjka 4cm , izračunaj njegovu zapreminu.

Samovrednovanje učenika

Upisati ✓ u odgovarajuće mesto u koloni

	☺ Uglavnom DA	☹ Nisam siguran	☹ Uglavnom NE
1. Razumem šta se od mene traži u zadatku			
2. Umem da rešim samostalno zadatak			
3. Sviđa mi se ovakav način rada			
4. Zadovoljan sam usvojenim znanjem			
5. Znanje sa ovog časa ću moći da primenim na kontrolnom			

2.2. Podrška u pripremi za završni ispit

U projektu je za sve učenike osmog razreda procenjivana ostvarenost obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja²⁹ (iz matematike i srpskog, odnosno maternjeg jezika) uz pomoć instrumenta koji je razvijen za ove svrhe. Procena potreba za podrškom u okviru pripreme za završni ispit zasnovana je na obrazovnim standardima, s obzirom da se na osnovu njih kreiraju testovi za završni ispit.

Važnost podrške u pripremi za završni ispit? Bez položenog završnog ispita nije moguće upisati srednju školu. Takođe, polaganje testova na „maloj maturi“ je sastavni deo završetka osnovnog obrazovanja i vaspitanja i uverenje o obavljenom završnom ispitu u osnovnom obrazovanju i vaspitanju se izdaje kao javna isprava pored svedočanstva o završenom osnovnom obrazovanju i vaspitanju.

***Važno!** Učenici koji ne ostvaruju obrazovne standarde sa osnovnog nivoa su u riziku da ne nastave školovanje.*

Čest je slučaj da ovi učenici neredovno pohađaju pripremu za završni ispit, pa je za njih važno prilagodavati redovnu nastavu tokom cele godine.

Najveći broj zadataka na sva tri testa dolazi sa osnovnog nivoa (oko 50% zadataka). S obzirom na to, ukoliko učenik ostvari osnovni nivo obrazovnih standarda, velike su šanse da će imati oko polovine od maksimalnih 20 bodova na jednom testu.

Izlaskom na probni završni ispit, učenici mogu videti kako izgleda raditi test u uslovima koji su isti kao na završnom ispitu, pa će sam završni ispit biti manje stresan za učenike. Takođe, učenici su u mogućnosti da provere svoje znanje pre završnog ispita i da vide šta je još potrebno da nauče, odnosno da se podsete.

Za upis u četvorogodišnje obrazovne profile, minimum ostvarenih poena je 50 (od maksimalnih 100). Dobro urađen završni ispit povećava šanse za upis željene škole i/ili željenog obrazovnog profila.

Učenici iz nestimulativnih sredina i porodica sa niskim nivoom obrazovanja češće upisuju trogodišnje obrazovne profile u srednjim stručnim školama što ih na indirektnan način zadržava u „začaranom krugu siromaštva“ s obzirom da je stopa osipanja i stopa nezaposlenosti nakon završetka ovih profila značajno veća. Pored toga, mobilnost između stručnih i opšteobrazovnih profila na nivou srednje škole je skoro pa nepostojeća³⁰.

29 https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Predlog%20standarda.pdf

30 Centre for Education Policy (2015). *Torino Process: Serbia*. Torino: European Training Foundation.

Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda³¹. I ovaj instrument je kreiran u vidu tabele u računarskom eksel programu. Uz pomoć ove tabele, predmetni nastavnici za svakog učenika procenjuju da li je predviđeni standard ostvaren ili ne. To čine za sve standarde u okviru svake oblasti i to na sva tri nivoa (osnovni, srednji i napredni). Tabela automatski izračunava broj ostvarenih standarda po oblasti i nivou, kao i za ceo predmet. Na osnovu toga, za svakog učenika se dobija informacija da li se učenik nalazi ispod osnovnog, na osnovnom, na srednjem ili na naprednom nivou postignuća.

Odnosno, *Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda* predstavlja jednostavan alat koji nastavnicima omogućava sistemati-zovan uvid u to u kojoj meri učenici osmih razreda ostvaruju opšte standarde postignuća za kraj osnovnog obrazovanja. Obrazovni standardi su iskazi o znanjima, veštinama i sposobnostima učenika koje učenici treba da steknu u osnovnoj školi. Instrument se oslanja na obrazovne standarde³², a pored toga i na nastavničku procenu.

Kako instrument funkcioniše? Instrument se sastoji iz standarda različitih nivoa (osnovni, srednji, napredni) za dva predmeta (srpski jezik i matematika). Standardi su takođe grupisani po oblastima. Svaki standard sa osnovnog nivoa ima svoj kompatibilni standard na srednjem i naprednom nivou. S toga, ukoliko učenik ostvaruje određeni standard na naprednom nivou, to mora značiti da učenik ostvaruje i kompatibilne standarde na srednjem i osnovnom nivou.

Ostvarenost standarda procenjuje predmetni nastavnik, a procenu daje upisivanjem „0“ ili „1“ u zavisnosti od toga da li je standard ostvaren (upisuje se „1“) ili nije (upisuje se „0“).

Instrument je kreiran na način da se na osnovu procena pojedinačnih standarda automatski donosi sumarna procena o nivou ostvarenosti standarda za celokupan predmet. Konkretnije, eksel tabela u sebi sadrži formule koje automatski sumiraju broj ostvarenih standarda na svakom nivou i zatim prevode broj ostvarenih standarda u dihotomnu procenu ostvarenosti svakog nivoa. Tako, u dnu eksel dokumenta, u posebnoj tabeli, mogu se očitati sumarne procene ostvarenosti svakog od nivoa (po predmetima) i može se doneti zaključak na kom nivou učenik ostvaruje standarde za celokupan predmet.

Za sve učenike koji se nalaze ispod osnovnog nivoa ostvarenosti standarda, kao i za one koji standarde ostvaruju samo na osnovnom nivou, neophodno je isplanirati i sprovesti dodatnu podršku u pripremi za završni ispit.

31 Instrumentu možete pristupiti preko sledećeg linka http://cep.edu.rs/media/files/Instrument_standardi

32 <http://ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%202009.pdf>

Instrument – izgled i postupak procene. Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda (Formular koji popunjavaju nastavnici srpskog i matematike) sastoji se od velikog broja listova tj. kartica (eng. excel sheet) koje se drugačije zovu. Listove odnosno kartice možete menjati tako što ćete kliknuti na karticu koju želite da otvorite, a kartice se nalaze u dnu dokumenta (pogledajte sliku 4).

Slika 4. Listovi/kartice Instrumenta

	razlikuje u tekstu bitno od nebitnog, glavno od sporednog
	povezuje informacije i ideje iznete u tekstu, uočava jasno iskazane odnose (vrećilij, uzrok – posledica i sl.) i izvodi zaključak zasnovan na jednostavnijem tekst
	čita jednostavne nelinearne elemente teksta: legende, tabele, dijagrame i grafik
	Pisano izražavanje (6 ishoda)
	znanje i veštine iz srpskog jezika (ćirilicu i latinicu) i cartavlia razumljivu gramatički i ic
Primer popunjenog instrumenta	Učenik 1 Učenik 2 Učenik 3 Uč

Prvi list/kartica se zove „Primer popunjenog instrumenta“ i na njoj se nalazi sledeće:

- U vrhu stranice se nalazi tabela u kojoj su navedena objašnjenja ostvarenosti standarda na različitim nivoima (osnovni i ispod osnovnog nivoa, srednji nivo i napredni nivo), za srpski jezik i za matematiku.
- Ispod ove tabele, nalazi se velika tabela koja objedinjuje standarde za srpski jezik i za matematiku sa različitih nivoa i po različitim oblastima. Povlačenjem uspravnog *scroll bar*-a (navigacione trake, trake za pomeranje vidljivog dela ekrana) nagore i nadole, i povlačenjem horizontalnog *scroll bar*-a nalevo i nadesno, možete se kretati kroz dokument. Ovo vam omogućava da pogledate celu tabelu, jer zbog njene veličine nije moguće da u celini bude prikazana na ekranu. Najpre su dati standardi za srpski jezik, a zatim i za matematiku (što možete videti povlačenjem *scroll bar*-a nadole). U prvoj koloni ove tabele navedeni su standardi sa osnovnog nivoa. U drugoj koloni ostavljen je prostor za unošenje nastavnčkih procena ostvarenosti standarda sa ovog nivoa postignuća. Treća i četvrta kolona se odnose na standarde i prostor za procenu za srednji nivo, a peta i šesta kolona na standarde i prostor za procenu za napredni nivo. Smisao kolona se ne razlikuje za srpski jezik i matematiku. Narandžastom bojom su obojeni nazivi kolona u kojima se može videti koji je predmet u pitanju i o kom nivou standarda je reč.

Plavom bojom je obojen red u kojem su date dve stvari. Prvo, dati su nazivi oblasti ova dva predmeta i u zagradi broj standarda u okviru svake oblasti (npr. *Veština čitanja i razumevanja pročitano (7 standarda)*). Drugo, u plavom redu se pored naziva oblasti nalazi i prostor u kom eksel automatski sabira broj ostvarenih standarda za svaku oblast.

- Na dnu dokumenta, ispod tabele za procenu standarda u okviru srpskog jezika i matematike, nalaze se još dve tabele – ukupan broj ostvarenih obrazovnih standarda za dva predmeta i procenjena kompetentnost učenika za dva predmeta po nivoima.
- U prvoj od ove dve tabele moguće je očitati, u žuto obojenim ćelijama, ukupan broj ostvarenih standarda po nivoima za svaki od dva predmeta. Eksel automatski na osnovu zadate formule daje ovaj zbir. U drugoj od ove dve tabele, možete očitati koje nivoe postignuća učenik ostvaruje na standardima za dva predmeta. U prvoj koloni dati su nazivi predmeta, pa se kompetentnost učenika po nivoima za srpski jezik očitava u drugom redu tabele, a za matematiku u trećem redu tabele. Prvi red odnosno zaglavlje tabele govori za koji nivo postignuća očitavamo procenu, pa tako redom možemo videti da li se učenik nalazi ispod osnovnog nivoa postignuća, da li u proseku ostvaruje standarde sa osnovnog postignuća, da li u proseku ostvaruje standarde na srednjem nivou postignuća i da li u proseku ostvaruje standarde na naprednom nivou postignuća. U ovoj tabeli, „1“ znači da se učenik u proseku nalazi na datom nivou postignuća, a „0“ da u proseku ne ostvaruje dati nivo postignuća. U ovoj tabeli se skorovi takođe automatski obračunavaju. Obrazloženje kako se tumači ostvarenost nalazi se u prvoj tabeli na kartici *Primer popunjenog instrumenta*.

Dakle, nastavnici srpskog jezika i matematike samo unose svoje procene ostvarenosti standarda, a eksel automatski obračunava broj ostvarenih standarda po oblastima za svaki nivo, ukupan broj ostvarenih standarda na svakom nivou, kao i prosečnu ostvarenost standarda u okviru predmeta po nivoima. Nastavničke procene se daju unošenjem „0“ ili „1“ u zavisnosti od toga da li nastavnik smatra da učenik ostvaruje dati standard (unos se „1“) ili ga ne ostvaruje (unos se „0“).

Napomena 1: Procena se radi za sve standarde sa svih nivoa za svakog učenika 8. razreda.

Napomena 2: Voditi računa pri davanju procene ostvarenosti standarda da ako učenik na primer ostvaruje standard na srednjem nivou, on mora ostvarivati komplementarni standard i na osnovnom nivou.

Procene ostvarenosti za svakog učenika se rade na karticama koje u nazivu sadrže reč Učenik.

Procena za svakog učenika se radi na posebnoj kartici. Svaka kartica se mora preimenovati tako da bude jasno na kog se učenika odnosi. Kartica treba da nosi ime sastavljeno od inicijala učenika i rednog broja pod kojim je učenik zaveden u dnevniku. Na primer, ako se učenik zove Marko Petrović i u dnevniku se nalazi pod rednim brojem 11, kartica treba da nosi sledeći naziv „MP11“.

Procena za svako odeljenje se radi u posebnom eksel fajlu. Dakle, po završenoj proceni neophodno je da postoji onoliko eksel fajlova koliko odeljenja za koje se radila procena. Unutar svakog fajla neophodno je da bude onoliko kartica koliko je učenika u datom odeljenju. Naziv svakog eksel fajla treba da bude formiran na sledeći način: GRAD_IME ŠKOLE_GODINA_ODELJENJE (na primer. BOR_VUK KARADZIC_2017_8-2).

Napomena 3: Nastavnici srpskog i matematike rade procenu za sve učenike osmih razreda kojima predaju. Procena se ne radi za učenike sedmih razreda.

Napomena 4: Procena se radi za sve standarde, čak i za one za koje se ne može očekivati da ih učenici ostvaruju. Misli se na standarde za koje odgovarajuće gradivo nije još uvek obrađeno. Nastavnici će unesiti „0“ pored tih standarda u odgovarajućoj koloni za procenu, ali će te standarde označiti sivom bojom kako bi bilo moguće znati razlog zašto ti standardi nisu ostvareni (slika 6).

Napomena 5: Za sve učenike koji iz srpskog jezika i/ili matematike u proseku ostvaruju najviše osnovni nivo ili se nalaze ispod osnovnog nivoa postignuća, mora biti organizovana prilagođena priprema za završni ispit.

Prilagođena podrška u pripremi za završni ispit - važne informacije!

Sprovođenje ove aktivnosti treba da prati sledeće korake:

1. Procena ostvarenosti obrazovnih standarda
 2. Organizacija podrške u pripremi za završni ispit na nivou škole
VAŽNO: Fokus na učenicima koji ostvaruju standarde na osnovnom ili ispod osnovnog nivoa!
 3. Razvijanje plana rada i organizovanje pripreme za završni ispit, pravljenje priprema itd.
VAŽNO: Diferencijacija i individualizacija su neophodne!
 4. Realizacija dodatne podrške za završni ispit
- Obezbediti sledeće:
- Na početku postaviti ciljeve i načine rada u podršci za završni ispit i učiniti ovo jasnim za sve učenike.
 - Isplanirati adekvatan broj časova po oblastima
 - Broj različitih tipova časova po oblastima (ciljevi rada, frontalna nastava, kolaborativno učenje, domaći zadaci u parovima, demonstracija domaćih zadataka itd.)

- Rad u grupama prema nivoima ostvarenosti standarda ili spojene grupe, ali sa diferenciranom nastavom
- Rad u asimetričnim parovima
 - o Oformiti parove učenika za svaku oblast po principu: učenik ispod osnovnog nivoa - učenik na srednjem nivou ili naprednom nivou; učenik na osnovnom nivou - učenik na srednjem nivou
 - o Učenik iz para sa nižim postignućima mora imati priliku da ostatku grupe demonstrira zajedničko rešavanje zadatka (da obrazloži zašto je rešenje tačno, zašto nisu moguća druga rešenja odnosno zašto su druga rešenja pogrešna)
- Obezbediti prostor i vreme za sprovođenje pripreme i domaćih zadataka
 - o Ukoliko zadajete domaći zadatak za par, a ne pojedinačno, on treba da se sastoji od zadataka koji su prilagođeni slabijem učeniku iz dijade (npr. 80% zadataka sa osnovnog nivoa za učenika koji nije ni na osnovnom nivou i 20% sa srednjeg nivoa; 50% zadataka sa osnovnog i 50% sa srednjeg nivoa)
- Davanje povratne informacije učenicima (kada, kako) itd.
- Ocenjuje se ceo par na osnovu demonstracije zajedničkog zadatka od učenika sa nižim standardom postignuća.

Priprema i sprovođenje pripreme za završni ispit. Informacije stečene uz pomoć instrumenta, nastavnik može koristiti za pripremanje i organizaciju pripreme za završni ispit, ali i redovne nastave. Sve preporuke date u nastavku teksta ne odnose se isključivo na pripremu za završni ispit, već se mogu koristiti i u redovnoj, dopunskoj i dodatnoj nastavi.

Ciljevi. Na samom početku je potrebno postaviti ciljeve podrške u pripremi za završni ispit i učiniti ovo jasnim za sve učenike. Tako će učenici znati čemu treba da teže, odnosno cilj će i nastavnicima i učenicima biti usmerenje tokom godine.

Važno je isplanirati: a) broj časova po nastavnim oblastima (podršku bi, pre svega, trebalo pružiti iz onih oblasti gde je nivo ostvarenosti obrazovnih standarda sa osnovnog nivoa najniži), b) broj različitih tipova časova po oblastima (obrada, utvrđivanje, provera), kao i c) oblike rada po časovima (frontalni, u paru, u asimetričnom paru, grupni itd.).

***Važno!** Ne postoji jedan najbolji način poučavanja kojeg se treba pridržavati u planiranju nastavnog rada.*

Drugačije obrazovne potrebe učenika i postavljeni ciljevi zahtevaju primenu različitih nastavnih metoda, oblika rada i korišćenje nastavnih sredstva (imajući u vidu ona koja su dostupna u školi).

Frontalna nastava. Organizovanje frontalne nastave omogućići će da se određeno gradivo sistematično, pregledno i logički povezano predstavi učenicima³³. Pri tom je važno ostaviti prostor za pitanja učenika

33 Trnavac, N. i Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga komerc.

(iako se nastava može zasnivati samo na usmenom izlaganju nastavnika, učenicima treba staviti do znanja da mogu da postavljaju pitanja ukoliko im nešto nije jasno ili žele nešto da provere, potvrde, preispitaju. Postavljanjem pitanja jača se njihova aktivna pozicija, sposobnost promišljanja o sopstvenom znanju (metakognicija), usmerava pažnja tokom praćenja nastave. Važno je naglasiti da ova nastava ne pogoduje učenicima koji imaju teškoće u učenju ili onima koji zaostaju u savladavanju gradiva u odnosu na odeljenje, jer ovakva nastava podrazumeva prosečnu savladanost gradiva u odeljenju, a učenici iz osetljivih grupa su često ispod tog proseka. Zbog nedostatka prethodno savladanog gradiva oni najčešće ne mogu da razumeju ono što se izlaže frontalno jer nemaju prethodno znanje na koje treba da nadovežu novo, pa zbog toga ne mogu ni da postavljaju pitanja.

Asimetrična interakcija. U okviru asimetrične interakcije učenik koji ima niži nivo postignuća imaće priliku da uči zajedno sa vršnjakom koji ima (za jedan nivo) viša postignuća. Takvom paru se daju zajednički zadaci i to je prilika da učenik koji je savladao napredniji nivo pomogne drugom učeniku da nešto bolje razume. Ovaj rad treba da bude dobro planiran i praćen do strane nastavnika jer se u suprotnom može desiti da sve zadatke uradi „napredniji“ član para tako da se praktično vršnjačko učenje i ne dogodi. Na taj način sposobnosti

učenika koje još uvek nisu razvijene, koje se nalaze u „zoni narednog razvoja“, dobijaju podsticaj i podršku da se razvijaju. Možemo reći da „učenije ide za jedan korak ispred onoga što učenik može da uradi sam“. Slabiji učenik iz para mora imati priliku da svom paru ili ostatku odeljenja demonstrira zajedničko rešavanje zadatka (da obrazloži zašto je rešenje tačno, zašto nisu moguća druga rešenja odnosno zašto su druga rešenja pogrešna). Prikaz i objašnjenje zajedničkog zadatka doprinose utvrđivanju znanja, razvijanju sigurnosti u sopstvene sposobnosti i jačanju samopouzdanja kod učenika. Pomaganje od strane para je dozvoljeno, kako bi demonstracija uspela.

Težina zadataka. Treba voditi računa da zadatak ne bude previše jednostavan za učenika, kako se učenje ne bi doživelo kao prelak poduhvat. Nastavnici, na osnovu procene znanja i veština učenika, treba da omoguće rad na zadacima koji će omogućiti dalji razvoj i napredovanje učenika u ostvarivanju višeg nivoa postignuća (rad u zoni narednog ra-

Zone razvoja učenika

Zona prošlog razvoja - šta je učenik mogao, znao i umeo da uradi.

Zona aktuelnog razvoja - šta učenik trenutno može, zna i ume da uradi sam.

Zona narednog razvoja - moguć razvoj znanja i sposobnosti uz podršku kompetentnijeg drugog.

Zona budućeg razvoja - znanja i sposobnosti koje učenik ne može da razvije ni u okviru asimetrične interakcije.

zvoja), a ne rad na onim zadacima koje je učenik već savladao (rad u zoni prošlog razvoja) ili na zadacima iz zone budućeg razvoja (u ovom slučaju učenik ne pripisuje uspeh u rešavanju zadatka sebi što može dovesti do razvijanja osećanja „naučene bespomoćnosti“³⁴). Podaci prikupljeni instrumentom za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda mogu da ukažu nastavniku u koje i koliko zahtevne zadatke treba da postavlja učeniku da bi ga vodili ka zoni narednog razvoja.

Domaći zadaci. Učenici koji ne ostvaruju ni osnovni nivo postignuća na određenom predmetu, najčešće nemaju ni osnovne uslove za učenje i rad kod kuće. Zato je potrebno obezbediti prostor i vreme za izradu domaćih zadataka. Pored toga, ukoliko se domaći zadatak zadaje za par, a ne pojedinačno, on treba da se sastoji od zadataka koji su prilagođeni slabijem učeniku iz dijade (na primer 80% zadataka sa osnovnog nivoa za učenika koji nije ni na osnovnom nivou i 20% sa srednjeg nivoa).

Ocenjivanje. Neophodno je davanje povratne informacije koja će reflektovati raskorak između postojećeg i željenog nivoa postignuća i sledeće korake u učenju. Važno je uvesti i praktikovati formativno ocenjivanje. **Formativno ocenjivanje je jedan od faktora koji najviše utiče na rast postignuća učenika** (Hattie, 2009), a posebno je važno kod praćenja napredovanja učenika koji imaju nisku motivaciju i osećanje dobrobiti u školi (Jovanović i sar. 2016). To znači da se povratna informacija koju nastavnik daje učeniku prvenstveno fokusira na dobre i jake strane rada i postignuća učenika, kao i da su instrukcije i uputstva nastavnika prilagođena nivou znanja i veština učenika. Nastavnik zajedno sa učenikom treba da planira sledeći korak u učenju (Havelka, 2003). Uspeh koji učenik može postići pri sledećem koraku delovaće podsticajno i motivišuće u pogledu upornosti i istrajnosti u obavljanju određenog zadataka.

Primeri iz prakse. Prvi primer opisa časa pripreme za završni ispit za test iz srpskog jezika poslala je nastavnica Olivera Jović, zaposlena u OŠ „Dubrava“ u Knjaževcu. Ovaj opis pored toga što predstavlja dobar primer diferencirane pripreme za završni ispit, ukazuje i na korisnost uključivanja podrške vršnjaka u pripremu za završni ispit.

Opis drugog časa pripreme za završni ispit uključuje učenike VI i VIII razreda i u njemu je predstavljeno uspešno kombinovanje projektne nastave i vršnjačke podrške učenika različitog uzrasta. Ovaj čas pripreme su i sprovele nastavnice biologije i matematike i informatike iz OŠ „Dubrava“ u Knjaževcu, Aneta Zorić i Jelena Mihajlović.

34 Učenici razvijaju naučenu bespomoćnost kada neuspeh u svom učenju pripisuju spoljašnjim faktorima (kao što su težina zadataka i sreća) i unutrašnjim (sposobnosti). Učenici koji vide neuspeh u ovom svetlu manje i ređe će tražiti pomoć i ulagati trud u svoj rad, jer veruju da usled nepovoljnih spoljašnjih okolnosti i nedostatka sposobnosti niko i ništa im ne može pomoći u postizanju uspeha u učenju.

PRIMER 1

Krajem decembra 2017. godine održan je još jedan čas prilagođene pripreme za završni ispit u terminu dopunske nastave učenika osmog razreda, na kome su prisustvovali učenici koji se nalaze na različitim nivoima ostvarenosti obrazovnih standarda (ispod osnovnog, na osnovnom, na srednjem i na naprednom nivou). Na tom času je obnovljano gradivo iz pravopisa. Posle dugog razmišljanja odlučila sam da na času koristim frontalni i individualni rad i rad u paru.

U uvodnom delu časa obnovljali smo pravopisna pravila koja smo učili, a kojima ćemo se baviti i na ovom času. U skladu sa tim na početku glavnog dela časa prvo smo radili zadatke na tabli. Zadaci su se odnosili na neformalni govor, upisivanju suglasnika č i ć i korišćenju glasa j. Primere ovih zadataka su isključivo radili učenici koji su ispod osnovnog i oni koji su na osnovnom nivou. Radeći zadatke dolazili smo zajedno do pravih rešenja uz stalno insistiranje da svaki učenik samostalno dođe do tačnog rešenja.

Posle rešenih zadataka podelila sam učenicima zadatke sa sličnim primerima da bih proverila koliko smo uspešno obnovili gradivo. Ti primeri su bili različitog tipa – primeri sa ponuđenim višestrukim izborom odgovora, primeri rečenica sa greškama koje je bilo potrebno ispraviti i sl. Učenici su nekoliko minuta individualno radili svoje zadatke. Kada sam utvrdila da su svi završili sa radom spojila sam u paru učenike sa osnovnog nivoa sa učenicima srednjeg i naprednog nivoa da međusobno razmene informacije, uporede odgovore i tamo gde se odgovori ne slažu dođu zajedno do tačnog rešenja. Ta aktivnost je trajala nekoliko minuta.

Posle razmene informacija ponovo smo se vratili na frontalni rad kako bismo svi zajedno u završnom delu časa proverili rešenja datih zadataka. Ja sam pitala, a rešenja su davali slabiji učenici, ali je svako rešenje moralo da bude obrazloženo (zašto je odabran odgovor tačan, a zašto su ostali ponuđeni odgovori netačni), da se ne bi desilo da su do tačnog rešenja došli nasumično.

Ovaj čas je pokazao da je moguće aktivirati i slabije učenike (neki su se čak i oslobodili i bili aktivnije nego na redovnim časovima) i da rad u paru sa boljim učenicima daje sigurnost i motivisanost slabijim učenicima da se izraze. Ne tvrdim da će svaki čas biti uspešan kao ovaj, ali da je moguće uz uzajamnu pomoć doći do boljih rezultata, moguće je.

PRIMER 2

CILJEVI PROJEKTA: 1) Osposobljavanje učenika šestog razreda da kroz zajednički rad realizuju projektni zadatak funkcionalno primenjujući znanja iz različitih nastavnih predmeta (informatika i biologija); 2) Osposobljavanje učenika šestog razreda za pravljenje multimedijalnih prezentacija i korišćenje IKT u istraživanju, obradi i prikazivanju rezultata (informatika); 3) Utvrđivanje i sistematizacija gradiva o beskičmenjacima kod učenika šestog i osmog (biologija); 4) Uvežbavanje veštine usmenog izlaganja pred publikom kod učenika šestog razreda (informatika i biologija).

UPUTSTVO za učenike šestog razreda: Došlo je vreme da pokažeš šta znaš! Tokom narednih časova radićeš na istraživačkom projektu koji će povezati informatiku sa drugim predmetom. Kao izvore informacija koristićeš internet, udžbenike, enciklopedije, ali saveznici će ti biti i nastavnici, roditelji i drugovi iz odeljenja. Kada projektni zadatak budete završili, imaćete priliku da pomognete učenicima osmog razreda sa sistematizuju svoje znanje iz oblasti mekušci i da se tako što bolje pripreme za završni ispit.

MOGUĆE ISTRAŽIVAČKE TEME: školjke, puževi, glavonošci

TRAJANJE: 4 školska časa za izvođenje projektnog zadatka (11.12.2018 - 15.1.2019.) i 1 školski čas za predstavljanje prezentacija učenicima osmog razreda (26.03.2019.)

MESTO IZVOĐENJA: informatički kabinet

FAZE PROJEKTA: 1) odabir teme i saradnika (podela istraživačkih tema i izbor članova tima); 2) projektne aktivnosti (definisati korake u okviru tima, odrediti realizatore za svaki korak, odrediti vreme izrade itd.); 3) predstaviti rezultate učenicima osmog razreda (multimedijalna prezentacija, usmeno izlaganje); 4) procena uspešnosti projekta (povratne informacije publike, samoevaluacija, ocena nastavnika)

ISHODI:

- Učenici šestog razreda ojačali su veštine saradnje sa ostalim članovima tima u odabiru grupe, prikupljanju i odabiru materijala, formulaciji i predstavljanju rezultata i zaključaka.
- Učenici šestog razreda umeju da odaberu i primene tehnike i alate u skladu sa fazama realizacije projekta.
- Učenici šestog razreda navode korake i opisuju postupak rešavanja projektnog zadatka.
- Učenici šestog razreda pozitivno vrednuju svoju ulogu i rad u grupi pri izradi zadatka i aktivnostima za koje su bili zaduženi.
- Učenici šestog razreda su stekli sigurnost u svoje veštine usmenog izlaganja pred starijom uzrasnom grupom.
- Učenici šestog razreda umeju da naprave multimedijalnu prezentaciju i koriste IKT u istraživanju, obradi i prikazivanju rezultata.
- Učenici šestog i osmog razreda povezuju građu i životne procese na nivou organizma (beskičmenjaci).
- Učenici šestog i osmog razreda grupišu organizme prema osobinama koje ukazuju na zajedničko poreklo života na Zemlji.
- Učenici šestog razreda koriste IKT u istraživanju, obradi i prikazivanju rezultata.
- Učenici šestog i osmog razreda tabelarno predstavljaju prikupljene podatke i izvode odgovarajuće zaključke.

AKTIVNOSTI UČENIKA: 1) Izrada PP-prezentacija; 2) Istraživanje, prikupljanje podataka, učenje i prezentovanje u grupi na biologiji; 3) Prezentacija projekta učenicima 8. razreda; 4) Slušanje, posmatranje, beleženje, postavljanje pitanja, razgovor učenika oba razreda; 5) Davanje odgovora potrebnih za tabelarni prikaz uporedne građe beskičmenjaka u završnom delu časa.

AKTIVNOSTI NASTAVNIKA: 1) Podela učenika 6. razreda na grupe (školjke, puževi i glavonošci) uz davanje smernica za samostalni i rad u grupi u istraživanju i učenju; 2) Provera i ocenjivanje prezentacija i naučenog gradiva; 3) Uvodno izlaganje, podsećanje učenika 8. razreda na podelu životinja, osnovne odlike beskičmenjaka, pripremanje tabele; 4) Usmeravanje učenika oba razreda na saradnju; 5) Proveravanje naučenog/ponovljenog popunjavanjem tabele uporednog prikaza grupa beskičmenjaka.

EVALUACIJA: Učenici 6. razreda bili su veoma zainteresovani za ovakav način rada. U razgovoru sa starijim učenicima, podstakle smo ih da i oni izrade svoj projekat iz oblasti ekologije u toku prvog polugođa na časovima biologije. Rado su prihvatili saradnju sa mlađim učenicima u pripremnj nastavi za završni ispit. Njihovi komentari da im je bilo zanimljivo, izazovno i drugačije od uobičajenog rada, nama govore da smo im olakšale obnavljanje obimnog gradiva.

2.3. Podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa

Podrška profesionalnom razvoju treba da bude sveobuhvatna i usklađena sa potrebama učenika, situaciju u kojoj se nalazi, društveni kontekst, dosadašnja iskustva, njegova profesionalna očekivanja i ciljeve, kao i promenljivost zahteva poslova, tržišta rada i društva uopšte. Podrška treba da podržava kontinuirano istraživanje okoline i sebe.

Reč je o profesionalnom razvoju učenika, a ne o orijentaciji jer je profesionalni razvoj celoživotni proces učenja kroz koji napredujemo obavljajući određene razvojne zadatke. Profesionalni razvoj je korisno posmatrati i kroz formiranje i ostvarivanje slike o sebi koja se razvija kroz dinamiku odnosa između radne uloge i ostalih životnih uloga koje pojedinac ima tokom života, a izbor zanimanja je jedan od načina realizovanja slike o sebi. Za profesionalni razvoj veoma su važni porodični i ekonomski kontekst³⁵. Četiri ključne oblasti u kojima porodica ima poseban uticaj na karijerni razvoj deteta su njegove preferencije (stav prema radu, radne vrednosti), profesionalni uspeh (posvećenost radu, poverenje u život, zadovoljstvo životom, vera u uspeh) i zadovoljstvo poslom (mera u kojoj se posao vidi kao mesto gde pojedinac može da se samoostvari).

Ključne karakteristike uzrasnog razdoblja učenika oko 14. i 15. godine (7. i 8. razred osnovne škole) u pogledu profesionalnog razvoja. Navedeni uzrasni period karakteriše preispitivanje sopstvenih interesovanja, sposobnosti i vrednosti i njihovo usklađivanje sa zahtevima pojedinih zanimanja i profesija. U ovom periodu se formira opšte shvatanje sveta rada kada deca postaju svesna sopstvene budućnosti i potrebe za razvijanjem lične kontrole nad sopstvenim životom. Tada deca analiziraju ciljeve kojima teže u životu, maštaju o budućnosti, biraju se područja rada (radije nego konkretna zanimanja), procenjuju žele li više raditi sa ljudima, stvarima, da li ih zanimaju društvene ili prirodne nauke itd.

35 Razvoj deteta je određen resursima i mogućnostima koje porodica može da mu pruži, a dete se tokom svog razvoja ujedno i identifikuje i odbacuje određene modele ponašanja koje ima u porodici. Empirijska istraživanja su potvrdila veze između socio-ekonomskog statusa (SES) i kvaliteta porodičnih odnosa. Te razlike su najizraženije u stilu komunikacije i emocionalnoj ekspresiji. Hes i Šipman, kao i Bek (prema Opačiću, 1995), navode da roditelji nižeg socio-ekonomskog statusa manje verbalizuju, kao i da u manjem stepenu planiraju konverzaciju. Mnoga istraživanja osim toga, dosledno ukazuju da u porodicama sa nižim SES-om manje ispoljavaju pozitivne emocije i manje upućuju pozitivne povratne informacije jedni drugima. Razlike postoje i u vremenu reagovanja na nepoželjno ponašanje deteta. U porodicama višeg SES-a roditelji reaguju pri samim očitim namerama nekog neprihvatljivog ponašanja, dok roditelji nižeg SES-a to čine kada dođe do posledica. Rezultati istraživanja takođe pokazuju da roditelji višeg SES-a postavljaju deci veće zahteve i imaju viša očekivanja.

Deca, mladi ljudi, pokušavaju da „pronađu sebe“ u svetu rada, „istražuju“ različita zanimanja, i to često čine kroz različite hobije i prva radna iskustva. Pored preispitivanja sopstvenih vrednosti, preispituju se i vrednosti drugih. Tada često dolazi i do sukoba sa odraslima, najčešće sa roditeljima i nastavnicima.

Škola je najvažniji, a često i jedini, kanal putem koga se deca upoznaju sa zahtevima različitih poslova i zanimanja. Odatle proizilazi da škola treba da omogući učenicima da sagledaju u kom odnosu se nalaze njihova interesovanja, sposobnosti i ciljevi sa karakteristikama različitih zanimanja, tržišta rada i mogućnostima za dalje obrazovanje. Pored toga što škola pruža priliku učenicima da se upoznaju sa svetom rada i sagledaju svoje sposobnosti i talente u odnosu na njega, škola je najčešće i korektivni faktor za neadekvatne uticaje kojima su deca izložena van škole, naročito u porodici³⁶. Ovaj uticaj škole je važan za učenike iz osetljivih grupa koji su usled neadekvatnih porodičnih i sredinskih uticaja u nepovoljnijem položaju od ostalih vršnjaka u pogledu profesionalnog razvoja. Deca iz osetljivih grupa često nisu imala priliku da razviju sigurnost i samopoštovanje niti da razviju sposobnosti i interesovanja u skladu sa svojim kapacitetima.

Važno! Škola treba da pruži priliku učenicima:

- da istraže svoje sposobnosti i da ih ojačaju,
- da se upoznaju sa svetom rada uključujući i mogućnosti za školovanje u različitim oblastima rada i
- da sagledaju svoje sposobnosti, interesovanja i talente u odnosu na to.

Kako bi mogla da izgleda podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa? Podrška profesionalnom razvoju zasniva se na prikupljenim podacima i proceni razvojnih i obrazovnih potreba učenika, odnosno na dobrom poznavanju učenika, situacije u kojoj se učenik nalazi, kao i kapaciteta škole za pružanje podrške.

Kroz prethodno spomenutu *identifikaciju* dobijamo osnovne informacije o tome koji faktori rizika mogu sputati formiranje pozitivne slike o sebi, imati negativan uticaj na ostvarivanje obrazovnih ishoda, kao i o porodičnim i drugim okolnostima koje mogu oblikovati preferencije, ulaznje na tržište rada, izbor obrazovnog profila, potencijalni profesionalni uspeh i zadovoljstvo učinjenim izborom zanimanja.

Kroz *individualno savetovanje*, stručni saradnici prikupljaju dodatne podatke koji se odnose na kontekst u kom se učenik razvija i raste-porodični, školski, širi socijalni; stav prema obrazovanju, profesionalnim preferen-

36 Vizek Vidović, V. & Domović, V. (2016). Transitions in Croatian pre-tertiary education and teacher education since independence. *Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 58–68.

cijama i aspiracijama, viđenje profesionalnog uspeha; interesovanja, hobije, način provođenja slobodnog vremena; odnos prema drugima. Lista pitanja na koja bi trebalo dati odgovor zajedno sa učenicom, kroz razgovor zasnovan na poverenju, nalazi se u Prilogu 1.

Planiranje mera podrške se zasniva na prethodno prikupljenim podacima (koji su sastavni deo pedagoškog profila u okviru individualnog plana tranzicije).

Nekoliko grupa mera podrške profesionalnom razvoj učenika je prepoznato kroz projekat: a) podrška otkrivanju i izgradnji potencijala i kapaciteta za ostvarivanje najviših postignuća, b) upoznavanje sa prilikama za obrazovanje za različite oblasti rada, c) upoznavanje sa srednjim školama u lokalnoj sredini, d) upoznavanje sa profesijama i zanimanjima u lokalnoj sredini.

Podrška otkrivanju i izgradnji potencijala i kapaciteta za ostvarivanje najviših postignuća. U okviru ovih aktivnosti učenicima treba obezbediti situaciju učenja u kojoj mogu da dožive uspeh – da dožive da znaju, mogu i umeju, ono što su mislili da ne znaju, ne mogu ili ne umeju i tako im „poslati poruku“ da nastavnici i drugi zaposleni u školi veruju u njihov napredak. Pri tom, potrebno je da podrška bude specifična u odnosu na situaciju i okolnosti koje negativno utiču na uverenja učenika o sebi i svojim sposobnostima.

Predlozi aktivnosti u koje je moguće uključiti učenike kako bi postigli uspeh:

- „vraćanje“ na gradivo iz prethodnih razreda, koje je učenik već usvojio, kao početak daljeg učenja tokom redovne i dopunske nastave davanjem zadataka koji se mogu rešiti tako što će učenik primeniti neka znanja stečena van škole kroz hobije, medije i sl.;
- ohrabivanje ka daljem učenju;
- izlaganje sopstvenog hobija i interesovanja u cilju pružanja pozitivne povratne informacije; povezivanje interesovanja sa uspehom;
- razvoj interesovanja kroz razvoj osećanja uspešnosti u specifičnim aktivnostima koje se odigravaju na nivou cele škole;
- uključivanje učenika u organizaciju školskih aktivnosti poput aktivnosti učeničkog parlamenta;
- davanje zaduženja i zadataka kojima se ukazuje poverenje i poštovanje;

***Važno! ŠVažno!** Individualno savetovanje se ne sme desiti samo jednom, posle identifikacije, već je neophodno da se obavlja tokom godine. Stručni saradnik ili druga osoba od poverenja trebalo bi da prate i podržavaju učenika i individualno se sastanu sa njim barem dva puta u polugodištu ili kada to učenik zatraži.*

- razgovori sa bivšim učenicima škole, a sadašnjim srednjoškolcima (koji imaju različita iskustva na završnom ispitu, pri odabiru i upisu srednje škole, tokom srednje škole);
- uključivanje učenika u pružanje podrške drugim učenicima i slično.

Učenike treba uključiti i u radionice koje doprinose razvoju potencijala učenika, pozitivne slike o sebi, unutrašnjeg lokusa kontrole, donošenja odluka i delovanja u skladu sa tim (radionice osnaživanja). Takođe, škola može uključiti učenike i u radionice za podsticanje na promišljanje o svom profesionalnom izboru, kao i osveščivanje i podsticanje profesionalnih mogućnosti, želja i ciljeva (radionice profesionalne orijentacije). Preporuka je da se radionice profesionalne orijentacije održavaju nakon radionica osnaživanja, a paralelno sa informisanjem o zanimanja i mogućnostima školovanja u lokalnoj zajednici, jer je neophodno prvo podržati i osnažiti učenike i njihove kapacitete, omogućiti im da se osećaju uspešnije nego do tada, podržati ih da postanu svesni svojih potencijala i kompetencija na koje se do tada nisu oslanjali i razvijali, kako bi informacije koje dobiju i iskustva kroz koja prođu imala novu perspektivu³⁷.

Upoznavanje sa prilikama za obrazovanje za različite oblasti rada uz saradnju roditelja. Važno je da pored učenika u upoznavanje sa prilikama za obrazovanje budu uključeni i roditelji. Takođe, važno je prikupiti informacije od roditelja o tome šta su njihove želje i planovi za buduće školovanje njihovog deteta. Stav roditelja prema obrazovanju je od velike važnosti, te je zato važno raditi i sa njima kako bi motivacija za nastavak obrazovanja učenika porasla. Razgovorom sa učenicom, kao i roditeljima, stiže se uvid u razlike između njihovih težnji, profesionalnih preferencija i aspiracija, što pomaže u planiranju narednih koraka. U nastavku slede primeri aktivnosti koje se mogu koristiti i u koje je moguće uključiti i roditelje:

- individualno savetovanje učenika, roditelja i/ili savetovanje roditelja i učenika zajedno;
- informativne sesije za roditelje;
- grupni/projektni rad na istraživanju ponude obrazovnih profila u lokalnoj sredini;
- prezentacije srednjih škola u osnovnim školama;
- predstavljanje srednjih škola od strane bivših učenika osnovne škole, a sadašnjih srednjoškolaca;
- predstavljanje zanimanja od strane roditelja kroz prikaz prednosti i nedostataka svakog zanimanja,

37 Tokom Projekta su razvijene različite radionice. Ukoliko ste zainteresovani da pročitate te materijale obratite se Centru za obrazovne politike (e-mail adresa: cep@cep.edu.rs), a svakako je poželjno i da škola sama dizajnira druge radionice u skladu sa specifičnim potrebama učenika.

- škola (uključujući učenike) priprema bilten sa ponudom srednjih škola/obrazovnih profila itd.

Upoznavanje sa srednjim školama u lokalnoj sredini. Upoznavanjem sa školama učenici mogu smanjiti anksioznosti odnosno doživljaj neizvesnosti prelaska u srednju školu. Posete srednjim školama u okviru kojih se učenici upoznaju sa zgradom škole, radionicama/kabinetima, nastavnicima, učenicima, stručnom službom, ponudom vannastavnih aktivnosti, u okviru kojih posećuju časove različitih predmeta i časove praktične nastave itd. Ove posete moraju biti dobro isplanirane – trebalo bi pripremiti učenike pre posete, pratiti kreirani protokol za posetu i održati evaluacionu radionicu nakon posete.

Upoznavanje sa profesijama i zanimanjima u lokalnoj sredini.³⁸ Posete kompanijama, zanatskim radionicama, radnjama itd. u lokalnoj sredini moraju biti dobro isplanirane i njeni efekti ispraćeni. Posete bi trebalo da uključe prezentacije od strane različitih profesionalaca (bivših učenika, roditelja, predstavnika lokalne privrede, samih nastavnika itd.) o njihovim profesijama, zanimanjima, radnom mestu itd. Naročito je značajno da nastavnici koji organizuju posete učenicima pruže priliku da razgovaraju sa osobama koje su zadovoljne svojim poslom i koje su zahvaljući uloženom trudu postigle uspeh. Ukoliko osoba koja predstavlja svoje zanimanje ima slično iskustvo školovanja kao i učenici iz osetljivih grupa kojima se pruža podrška, to će ovim učenicima olakšati identifikaciju sa profesionalcima. Tako učenici mogu biti motivisani da ulože dodatni trud u svoj profesionalni razvoj.

Primer aktivnosti koji doprinosi ostvarivanju višestrukih ciljeva (kako na nivou učenika tako i škole kao institucije) jeste organizovanje i sprovođenje „**sajma obrazovanja**“ u školi ili lokalnoj sredini. Sajam može uključiti predstavnike srednjih škola, privrede, Nacionalne službe za zapošljavanje, udruženja koje se bave obrazovanjem, Kancelarije za mlade, bivši učenici, roditelji itd. Cilj ove aktivnosti je da se na jednom mestu okupe predstavnici različitih institucija koje se bave obrazovanjem (formalnim i neformalnim) i da učenici mogu da pitaju sve što možda nisu imali prilike da pitaju, a interesovalo ih je, ili da dobiju dodatne informacije. Ovo predstavlja značajnu priliku za „umrežavanje“ svih pojedinaca, udruženja i institucija na lokalnu.

Uspostavljanje saradnje sa lokalnom privredom, institucijama, organizacijama i različitim profesionalcima u lokalnoj sredini školu čini vidljivijom u zajednici i omogućava joj da izgradi imidž škole koja je vodeća u pružanju prilika za profesionalni razvoj svih učenika i vodeća u umrežavanju lokalne zajednice.

38 Pod profesijom podrazumevamo vokaciju za čije je obavljanje potrebno specifično stručno obrazovanje i osposobljavanje, a pod zanimanjem skup aktivnosti ili poslova za koje je osoba osposobljena i kojima se bavi u dužem vremenskom periodu.

Kako se niz aktivnosti za jačanje profesionalnog razvoja učenika oslanja na organizaciju školskog rada, kapacitete i resurse i kako zahteva uključivanje većeg broja zaposlenih u školi, preporuka je da se izradi plan aktivnosti profesionalnog razvoja učenika na nivou škole koji bi bio sastavni deo Godišnjeg plana rada. Individualizovane mere za pojedinačne učenike potrebno je uključiti u individualne planove tranzicije.

Primeri iz prakse. Nastavnica OŠ „Vuk Karadžić“ u Žitkovcu, Danijela Milčić Došić, uspešno je ugradila aktivnosti podrške profesionalnom razvoju u nastavu srpskog jezika. U nastavku je data priprema za jedan takav čas.

PRIMER 1

PRIPREMA ZA ČAS	
OPŠTI PODACI:	
ŠKOLA:	OŠ „Vuk Karadžić“ Žitkovac
NASTAVNICI:	Danijela Milčić Došić
NASTAVNI PREDMET:	Srpski jezik i književnost; Radionica profesionalne orijentacije
NASTAVNA JEDINICA:	Pravopisna vežbanja
TIP ČASA:	Obnavljanje
OBLIK RADA:	Rad u grupi, individualni i frontalni
NASTAVNA SREDSTVA:	Flipčart, boje/flomasteri/markeri, projektor, tabla, reklamni poster/oglas
NASTAVNE METODE:	Rad u grupi, rad na tekstu, demonstrativna, dijaloška, analiza i sinteza
KORELACIJA:	Srpski jezik i projekat „Zajedno ka srednjoj školi – Podrška deci pri prelasku u srednju školu“
MIKROPLAN NASTAVE:	
NASTAVNI Ciljevi:	Zajedničko angažovanje svih učenika, vršnjačka edukacija i pomoć učenicima sa osnovnog nivoa da se uključe u rad i da iskažu svoje želje u vezi sa budućim zanimanjima; Utvrđivanje pravopisnih pravila prilikom izrade reklamnih panoa/postera, pozivnica, profila na društvenim mrežama, prilikom pisanja postupaka rada za kuhinjski recept ili prilikom postavljanja intervjua;
TOK ČASA:	
UVODNI DEO ČASA (5 MIN.)	Kratak razgovor sa učenicima o budućem zanimanju: koliko je važno da prepoznamo zanimanja koja nas privlače, ali da je i važno, takođe, da se koliko možemo upoznajemo/susrećemo sa segmentima željenog zanimanja (da razgovaramo sa nekim ko se tim zanimanjem bavi, da obiđemo takvo radno mesto, da se, ukoliko je moguće, probamo u tom poslu). Na prethodnom času učenicima sam dala instrukcije kako će čas izgledati i ukazala na to da je potrebno da oni razmisle o tome kako bi realizovali svoj zadatak. Unapred smo napravili i grupe vodeći računa o afinitetima učenika.

GLAVNI DEO ČASA
(25 MIN.)



KONKURS

Отвара се ресторан "11" у центру града

Уколико сте млади, жељни учења и доказивања, ако желите да се прикључите нашем тиму вредних и талентованих младих људи, јавите се на конкурс.

Потребна су нам:

- 3 куvara
- 4 конобара
- административни радник
- менаџер за односе са јавношћу

Своју биографију доставите директно у ресторан или на restoran11@open.telekom.rs

Само кандидати који буду прошли селекцију у првом кругу, биће позвани на интервју.

Конкурс је отворен до 1.3.2018. године

Podela učenika na 5 grupa, prema afinitetima, tj. prema omiljenom zanimanju. Potrebno je da ima zainteresovanih za zanimanja: kuvar, novinar, administrator, izrađivač pozivnica ili reklama. U grupi je 3–5 učenika. Svaka grupa dobija poseban zadatak:

- Grupa **KUVARI** – napisati što preciznije i jasnije recept za odabrano jelo;
- Grupa **NOVINARI** – pripremiti pitanja/koncept za intervju sa kuvarom restorana;
- Grupa **PR Menadžer** – napraviti pozivnice za večeru u restoranu
- Grupa **PR Menadžer** – napraviti reklamni poster za restoran u kome će biti održana večera sa specijalitetom prve grupe
- Grupa **ADMINISTRATORI** – napraviti fejsbuk ili instagram stranicu restorana.

Na prethodnom času (u okviru dogovora) naglašavam da bolji učenici moraju pomoći slabijima, tako što će oni koji su slabiji unutar grupe pisati delove teksta na flipčartu, bojiti crteže ali i davati svoje predloge. Moj savet je da grupe uvek budu manje (najbolje npr.3–4 učenika) jer smo tada

<p>GLAVNI DEO ČASA (25 MIN.)</p>	<p>sigurni da su svi angažovani. Vođa grupe (učenik na naprednom nivou) koordinira rad pomaže ostalima i naročito vodi računa o angažovanju slabijih. Tako i on vežba menadžerske sposobnosti kao i timski rad.</p> <p>Svakoj grupi posebno naglašavamo da je pravopis vrlo važan i da ćemo na kraju časa to analizirati. Takođe, važna je podela rada u grupi, tako da svi rade jednako. U toku rada obilazim učenike i grupe. Uloga nastavnika je da vodi učenike, ali ih u glavnom delu časa nikako ne ometam. Obilazim ih pomažem tehnički (gde je potrebno). Gde procenim da je potrebna moja pomoć prilazim. Obavezno, sve vreme dok rade, bodrim ih, pohvalim njihov rad. Po završetku rada sledi izveštavanje grupa. Dok jedna grupa izveštava ostale slušaju. Svaka grupa dobija aplauz nakon izveštavanja. Naglašavam da ne može biti loših radova, već samo (ukoliko treba), postojeće možemo doraditi, poboljšati. Svi panoi ostaju zalepljeni na tabli. Nakon toga analiziramo svaki pano i ispravljamo pravopisne greške (ukoliko ih ima). Pravimo sintezu: kojih pravopisnih pravila da se pridržavamo, gde naročito grešimo, o čemu treba još voditi računa itd.</p>
<p>ZAVRŠNI DEO ČASA I PREPORUKA ZA SLEDEĆI ČAS (15 MIN.)</p>	<p>Utisci i evaluacija.</p> <p>Učenici koji su radili intervju mogu da praktično realizuju svoj intervju sa grupom kuvara, a mogu da se (po želji) uključe i ostali. Oni koji ne učestvuju u intervjuu mogu da budu posmatrači i da o tome napišu svoj izveštaj/zapažanja, pa da te radove pročitamo. Naročito dobri mogu u tome biti učenici koji su na osnovnom nivou jer će istaći svoj subjektivni doživljaj.</p>
<p>EVALUACIJA/UTISCI</p>	<p>Čas koji sam održala učenicima se vrlo dopao. Oni su navikli na takav rad, pa su i vrlo kritični prema svojim radovima unutar grupe. Učenici koji su slabiji, postigli su dobre lične rezultate: umeju da se organizuju, poštuju timski rad, nisu sedeli pasivno već se od njih sve vreme zahteva angažovanje (izneli su svoje želje kako da pano izgleda, šta može da se nacрта na njemu, koji recept da se pripremi, kako da se restoran zove). To su vrlo bitne odrednice jer mi je ovde cilj bio upravo to da oni porade na svom samopouzdanju i da se istaknu, čime će prevazići strah i stid. Kad sam videla koliko su upravo oni bili angažovani, znala sam da je čas uspeo. Oni su shvatili da i njihovo mišljenje i predlog neko može i hoće da uvaži. A napredniji učenici su takođe savladavali svoju autoritativnost i želju da uvek budu prvi i dopustili su drugima da se pokažu, kao i da mi pomognu gde je bilo neophodno. To je bio duvan primer vršnjačke edukacije, poštovanje timskog rada kao i vežba javnog nastupa.</p>

2.4. Vršnjačka podrška

Vršnjačka podrška predstavlja možda jedan i od najvažnijih oblika podrške koji se može koristiti za jačanje pozitivne i podržavajuće školske klime u školi, ali i za jačanje samopouzdanja i popravljavanje slike o sebi kod učenika koji su pod rizikom da ne upišu srednju školu. Ona se može koristiti kao podrška u učenju, ali se takođe, i što je možda još važnije, može koristiti za jačanje osećanja dobrobiti kod učenika iz osetljivih grupa tako što će se uključivati u različite vannastavne aktivnosti u kojima učestvuju **svi učenici** ali koje su dizajnirane tako da učenici pod rizikom mogu da ostvare uspeh u njima.

Često se dešava da učenici kojima je podrška najpotrebnija, zapravo, postaju vođe vršnjačkih timova i na taj način značajno povećavaju svoju popularnost i osećanje prihvaćenosti. Na taj način se menja celokupna klima u školi: vrednosti solidarnosti i prihvatanja postaju ključne vrednosti unutar škole. Sve ovo dovodi do smanjenja diskriminacije od strane vršnjaka, a učenici počinju doživljavati školu kao više „svoju“ što, prema rezultatima iz prakse, počinje pozitivno da se odražava i na same nastavnike koji izveštavaju da klima u školi postaje prijatnija nego pre. Moć se na taj način ravnomerno distribuira, a same odluke bivaju u većoj meri prilagođene potrebama svih u školi. Često ovi učenici pod rizikom, kroz njihovu istaknutu ulogu u vršnjačkoj podršci, postaju i motivisaniji za samo učenje i njihova postignuća se popravljaju. Učenici postaju odgovorniji, savesniji i motivisaniji za pohađanje škole jer delegiranje krupnih odgovornosti njima kroz aktivnosti u vršnjačkom timu, im šalje poruku od strane nastavnika da oni to mogu, odnosno da su odgovorniji, a samim tim i ravnopravniji partneri u školskom procesu nego što se obično misli.

Resursi u pogledu vršnjačke podrške. Učenički parlament može biti jedan od važnih resursa, kao i vannastavne aktivnosti koje se organizuju u školi. Vršnjački tim može delovati u okviru učeničkog parlamenta, ali i odvojeno. Svakako da je važna podrška u početku za vršnjački tim, ali u nekom trenutku on može postati autonoman i sam određivati šta će raditi i kojim problemima će se baviti, što i jeste cilj. Kako bi učenički parlament uspešno funkcionisao, njemu je potrebno pažljivo, odmereno i kompetentno usmeravanje, održavanje i savetovanje od strane određenih nastavnika. Učenički parlament može biti osnova za kreiranje vršnjačkog tima i njegovo širenje kroz školu.

Članove vršnjačkog tima treba da čine svi učenici koji imaju volju da pomognu drugim učenicima bilo da je u pitanju podrška drugim učenicima ili pomoć nastavnicima u realizaciji aktivnosti koje su usmerene ka učenicima.

Zašto vršnjačka podrška može da ostvari neke od efekata koje ne mogu druge aktivnosti? Osnovni odgovor je da vršnjaci lakše prepoznaju potrebe i probleme svoje generacije i mogu da lakše komuniciraju o nekim temama. Vršnjaci takođe imaju sličniji sistem vrednosti i komuniciraju na sličniji način. Kroz vršnjačku interakciju, lakše se širi poželjno ponašanje jer su vršnjaci jedni za druge bolji uzori, pa je proces identifikacije sa uzorom olakšan i ubrzan. Kroz vršnjačku interakciju stvaraju se nova prijateljstva i nove veze među decom, naročito između odeljenja što sve dovodi do jače školske kohezije. Proces prenošenja potrebnih informacija i iskustva ostvaruje se na neformalan, zabavan i interesantan način.

Koje su ključne aktivnosti koje se mogu sprovesti kroz vršnjačku podršku? Vršnjačka podrška može da se odnosi na podršku učenju, u izradi domaćih zadataka, pripremi za kontrolni zadatak i pripremi za završni ispit, itd. Mogu se sprovesti i druge aktivnosti koje se odnose na aktivnosti vršnjačkog tima u okviru vannastavnih aktivnosti. Međutim, kako se radi o kompleksnom psihološkom momentu, ove aktivnosti vršnjačkog tima moraju biti dobro isplanirane od strane školskog psihologa, ili drugog stručnog saradnika, koji s druge strane, treba da pomno prati rad vršnjačkog tima.

Vršnjački tim se takođe može baviti pružanjem podrške novim učenicima u školi u njihovom prilagođavanju, može se baviti organizovanjem različitih predavanja i radionica, može pružati pomoć u profesionalnom razvoju, može širiti vrednosti obrazovanja kao i druge vrednosti koje se odnose na jačanje osećanja dobrobiti (npr. kroz radionice koje ukazuju na važnost obrazovanja za buduće zaposlenje ili radionice na temu na temu dečjih prava, obveza, tolerancije, prihvatanju različitosti), može se baviti rešavanjem konflikata i medijacijom, kao i različitim vrstama savetovanja.

Šta su nužni preduslovi za uspešnu vršnjačku podršku? Važno je da škola prepozna potrebe učenika da pružaju i primaju podršku. Ovo podrazumeva da se na efikasan način koriste podaci o faktorima rizika koji deluju na učenike, kao i nastavničke procene o tome koje uloge učenik može uspešno da ostvari u vršnjačkom timu. Važno je da se odnosi poverenja postepeno izgrade, kako na relaciji između učenika, tako i između samih nastavnika i još važnije, između nastavnika i učenika. Važno je vrednovati učeničku slobodu i inicijativu. To dovodi do toga da nastavnik prestaje da bude neko ko ima najviše kontrole i najviše znanja, ali nastavnik treba da nastavi da nenametljivo koordiniše, strukturise, modeluje, prati i evaluira vršnjačku podršku. Kako bi vršnjačka podrška bila uspešna, važno je kreirati i stav da se razlike koriste kao privilegija a ne kao barijera, čime se jača i inkluzivno obrazovanje u školi. S obzirom da učenici nisu obučeni nastavnici, potrebno je mnogo modelovanja

prakse od strane nastavnika, ali je važno da se ovo modelovanje sprovodi tako da se ne naruši autonomija učenika. Ako se ovo dogodi, učenici će drastično izgubiti motivaciju za sprovođenje vršnjačke podrške. Praktično, ovo znači da učenici treba da sami donose odluke, ali ih je važno suočiti sa argumentacijama koje govore šta mogu biti posledice određenih rešenja i odluka. Ključni aspekt je da učenici rade stvari koje mogu da urade, tj. koje su u skladu sa njihovim snagama i potrebama. Takođe je važno obezbediti razvoj komunikacionih veština učenika, odnosno obezbediti asertivnu komunikaciju, koja neće biti uvredljiva za druge i koja će biti usmerena ka pozitivnim stranama sagovornika. Značajno je imati i jasne kriterijume za izbor učenika koji učestvuju u vršnjačkoj podršci. Ako vršnjački tim nastoji da se bavi na ozbiljniji način psiho-socijalnom podrškom, važno je sprovesti obuku vršnjačkog tima za ove aktivnosti.

Nastavnici treba da:

- Promovišu vršnjačku podršku na nivou cele škole: ovo podrazumeva razvoj kanala komunikacije koji može doći do svakog nastavnika i učenika u školi.
- Izaberu učenike koji učestvuju u vršnjačkoj podršci: treba razviti jasne kriterijume izbora, treba imati jasan način izbora, „opis posla/uloge“, pri čemu motivacija samog učenika treba da bude ključna. I učenici pod rizikom mogu i treba da budu uključeni u ove aktivnosti ako imaju afiniteta i mogućnosti da vrše takvu ulogu, a iskustva govore da mogu i da često budu najbolji vršnjački mentori.
- Obuče vršnjake za pružanje pomoći u učenju i psiho-socijalnoj podršci pri čemu treba odrediti koje obuke učenici treba da prođu, ko ih organizuje, u kom prostoru i kada.
- Kreiraju plan vršnjačke podrške koji podrazumeva: organizovanje, ostvarivanje i praćenje vršnjačke podrške na nivou škole: ko, kada i kako je sprovodi. Kada se učenici i škola osnaže, ovaj proces mogu da preuzmu učenici.
- Prate sprovođenje i evaluiraju efekte vršnjačke podrške - odluče kada i koje tehnike/instrumente primeniti i kako, a još važnije kako modifikovati i unaprediti vršnjačku podršku u skladu sa dobijenim rezultatima.
- Kreiraju model identifikacije učenika koje bi trebalo uključiti u program.
- Povežu učenike kojima je potrebna podrška sa onima koji pružaju podršku.
- Obezbede prostor u školi ili na nekom drugom mestu koji je pogodan za vršnjačku podršku.
- Donesu pravovremenu odluku kada celokupan proces može biti prepušten učenicima, uključujući sve gornje faze.

Dobiti od vršnjačke podrške. Vršnjačka podrška donosi različite dobiti. Za vršnjake, ona jača osećaj pripadnosti, jača samopouzdanje, kreira kohezivnost na nivou škole, dovodi do razbijanja predrasuda i stereotipa, smanjuje diskriminaciju, unapređuje „meke“ veštine, rešava konflikte, stvara nova prijateljstva i jača školski etos. Učenici stižu nova znanja, počinju da vide sebe u novom svetlu, razvijaju toleranciju i empatiju. Na kraju, vršnjačka podrška ne podrazumeva samo delovanje uče-

ničkog parlamenta i vršnjačkog tima. Svi učenici u školi su resurs kojeg školsko osoblje treba da postane svesno. Uspešno sprovođenje vršnjačke podrške često dovodi do toga da se i oni manje zainteresovani aktiviraju. Motivacija za učenje raste i stope osipanja se smanjuju.

U čemu se kriju „zamke“ u sprovođenju vršnjačke podrške? Prilikom pružanja podrške učenicima pod rizikom *treba voditi računa da ona ne pređe u neku vrstu (pozitivne) diskriminacije*. Uloge treba deliti nenametljivo i mogu da se koriste „skrivenne agende“, gde su transparentni ciljevi jedni, koji se stvarno i mogu ostvarivati, ali paralelno mogu da se postave kao deo „skrivenne agende“ ciljevi osnaživanja učenika pod rizikom. Moguće je da se kod određenih učenika javi strah da nešto ne mogu da urade ili da nisu dovoljno kompetentni za određene aktivnosti. Stoga je potrebno razvijati uverenje kod učenika da oni mogu nešto da urade i da im se pokaže način kako to da ostvare umesto da se odmah prihvati situacija da nešto jednostavno nije za njih. Nemotivisani učenici se mogu motivisati putem dogovora, ugovora i spajanjem aktivnosti sa njihovim interesovanjima. Uvek treba ispitati koja je vrsta podrške i na koji način prihvatljiva za učenika. Treba voditi računa da podršku ne pružamo na silu, odnosno učeniku koji otvoreno izražava da ne želi podršku, već onom učeniku koji želi da dobije podršku. Ne treba raditi nešto umesto učenika, posebno ne u situaciji kada ta osoba to može da uradi samostalno ili uz nečiju pomoć, jer se tako šalje poruka da ta osoba nije kompetentna. Potrebno je stalno analizirati ponašanje i korigovati ga po potrebi. Ovo je posebno važno jer često nismo svesni sopstvenog diskriminatornog ponašanja ili stavova.

Šta konkretno treba da radi nastavnik da bi vršnjačka podrška bila uspešna?

- Nastavnik treba da zna da se vršnjačka podrška ne odvija automatski i da neko treba da je facilitira.
- Vršnjačka podrška ne eliminiše potrebu za podrškom odraslih, naprotiv.
- Nastavnik treba da identifikuje snage i potrebe učenika prilikom kreiranja podrške, pri čemu on jeste neko ko započinje da vodi proces, ali postepeno predaje „palicu“ učenicima.
- Nastavnik treba da razvija i objasni uloge i očekivanja u vršnjačkom partnerstvu, a da uloge podesi, bez nametanja, tako da odgovaraju potrebama i specifičnostima učenika.
- Nastavnik treba da poučava učenike osnovnim strategijama podrške koje se odnose na proces učenja, ali i na ponašanje i unapređivanje socijalnih veština (razvijanje drugarstva, konstruktivno rešavanje sukoba, razvoj tolerancije i antidiskriminacije i sl.).
- Nastavnik je taj koji započinje obezbeđivanje alata za širenje mreže podrške kroz celu školu (npr. sajt škole, oglasna tabla, prostor, asistencija itd.).
- Nastavnik treba da uči učenike kako da preuzmu ulogu onog ko pruža podršku.

Primeri iz prakse. Prvi primer predstavlja opis vršnjačke podrške u učenju koji nam je poslala Margarita Berček, psihološkinja OŠ „Zdravko Gložanski“ u Bečeju, koji oslikava kako je moguće uključiti vršnjake „eksperte“ za različite oblasti nastavnih predmeta na način koji ne opterećuje učenike koji pružaju podršku, a veoma pomaže učenicima kojima je podrška potrebna. Posebno je važno to što ovaj opis ukazuje na važnost dobre organizacije aktivnosti vršnjačke podrške i koordinacije od strane zaposlenih u školi.

PRIMER 1 - opis vršnjačke podrške

Vršnjačka podrška u učenju je započeta na inicijativu dva učenika 7. razreda koji su prisustvovali obuci u Vrnjačkoj Banji u okviru projekta „Zajedno ka srednjoj školi“. Još u prvom polugodištu školske 2018/2019. godine je učenicima 7. i 8. razreda predstavljena mogućnost pružanja podrške drugim učenicima i istaknuta važnost uključivanja vršnjaka u pružanje podrške učenicima u učenju i napredovanju. Zainteresovani učenici su se odmah javili i rekli da su voljni da pomognu drugarima. Uz zajednički dogovor se iskristalisala forma podrške.

Vršnjačka podrška u učenju se realizuje u našoj školi svake druge nedelje (sredom popodne u trajanju od sat i po kada su u prepodnevnoj smeni u školi). Posebnu ulogu u realizaciji ove aktivnosti igra jedna učenica koja je i prošla obuku u okviru projekta. Pored učešća u koordinaciji aktivnosti, ova učenica je i „ekspert“ za odabrani predmet svake srede.

Cilj aktivnosti je da učenici koji su veoma uspešni iz pojedinih predmeta pomažu u usvajanju gradiva učenicima koji sporije napreduju ili ne razumeju gradivo. To je zapravo svojevrsna dopunska nastava, ali u realizaciji učenika. Ovom aktivnošću se razvijaju mnoge demokratske kompetencije, aktivnost je usklađena sa ciljevima projekta i predstavlja primer prave participacije učenika u životu škole. Ovakva vršnjačka podrška je organizovana na inicijativu učenika, učenici su osmislili kako će ona izgledati i imaju aktivnu ulogu u planiranju, koordinaciji i realizaciji aktivnosti.

Pored napretka u učenju, kroz ovakvu vršnjačku podršku razvijaju se i kompetencije kao što su saradnja, poštovanje, prihvatanje različitosti, analitičko i kritičko razmišljanje, empatija itd. Učenici koji poučavaju imaju prilike da vežbaju i učvrste svoje znanje, a učenici koji uče mogu da pitaju, vežbaju, shvate gradivo itd., što je nekad zaista lakše u manjim grupama i kada im vršnjaci objašnjavaju svojim jezikom.

Učesnici su potencijalno svi učenici od 5. do 8. razreda koji osete potrebu da im ova vrsta aktivnosti može pomoći, a obavezno učenici koji imaju niže ocene i kojima je potrebna podrška u učenju.

Prvi korak svake nedelje kada se sprovodi vršnjačka podrška u učenju je identifikacija mladih eksperata. Postoji tabela po razredima i po predmetima gde mogu da se prijave učenici koji su spremni da pomognu. Uključujemo sve predmete iz kojih postoji potreba za podrškom, ne samo matematiku i maternji jezik. Učenici koji se prijave te nedelje za poučavanje prihvataju obavezu da se te srede posvete sat i po podučavanju iz izabranog predmeta i za izabrani razred - obrađuje se gradivo koje tada uče. Sledeći korak je identifikacija učenika kojima je potrebna podrška iz određenog predmeta i oni se prijavljuju takođe. Oni prihvataju obavezu da te srede dođu sa udžbenikom, sveskama, priborom i pitanjima koji ih muče, ili ne razumeju, ili će imati kontrolni, pa žele da vežbaju i sl.

Svake druge srede dva nastavnika dežuraju tokom aktivnosti (javljaju se dobrovoljci ili direktorka uputi molbu). Oni pomažu učenicima da se organizuju u grupe, da učenici „nastavnici“ nađu svoje učenike taj dan, pripreme eventualni materijal koji je potreban za tu priliku (potrošni materijal ili kopiranje), da uredi prostor u dve učionice u kojima se odvija vršnjačka podrška u učenju i obezbeđuju neometan rad.

Iskustvo pokazuje da su pojedini učenici veoma motivisani da pomognu svojim drugarima i taj broj je iznenađujuće veliki u odnosu na naša očekivanja. Iskazi učenika koji pomažu govore o tome da to vrlo rado rade, da im je zadovoljstvo kad mogu nekom da ulepšaju dan, jer su dobili bolju ocenu zahvaljujući njihovoj podršci. S druge strane učenici koji dolaze da uče kažu da im je iz nekih predmeta lakše da razumeju gradivo kada to čuju od vršnjaka, jer im se čini da oni imaju više strpljenja i nekako jednostavnije objasne, a i nije ih sramota, niti strah da pitaju ako im nešto nije jasno.

Moramo naglasiti iz iskustva da realizacija ove vrste aktivnosti zahteva veliku pripremu i veliku angažovanost svih odeljenjskih starešina i nastavnika za svaku sredu. Neophodno je imati na vreme imena učenika i „uparivanje“, odnosno grupisanje, kao i imati „rezervne“ učenike ukoliko nekom iskrsne nešto, kako ne bi došli u situaciju da dođe učenik „nastavnik“, a učenici ne, ili obrnuto. Takođe, potrebna je dobra priprema i dežurnih nastavnika koji treba da igraju aktivnu ulogu u celoj realizaciji.

Positivan ishod ove vrste aktivnosti je jasan i višestruk. Ciljevi aktivnosti su postignuti, a nimalo nije manji rezultat to što praćenje pokazuje da oni učenici koji se češće uključuju u ovu aktivnost pokazuju tendenciju poboljšanja ocena.

Ova vrsta podrške doprinosi ostvarivanju više standarda u okviru procene kvaliteta rada ustanove (navodimo najvažnije):

- Škola kontinuirano doprinosi boljim obrazovnim postignućima učenika.
- Rezultati praćenja obrazovnih postignuća koriste se za dalji razvoj učenika.
- Učenici su uključeni u dopunsku nastavu u skladu sa svojim potrebama.
- Učenici koji pohađaju dopunsku nastavu pokazuju napredak u učenju.
- U školi funkcioniše sistem pružanja podrške svim učenicima.
- Škola preduzima raznovrsne mere za pružanje podrške učenicima u učenju.
- Škola preduzima raznovrsne mere za pružanje vaspitne podrške učenicima.
- Na osnovu analize uspeha i vladanja preduzimaju se mere podrške učenicima.
- Škola pruža podršku učenicima pri prelasku iz jednog u drugi ciklus obrazovanja.
- U školi funkcioniše sistem podrške učenicima iz osetljivih grupa i učenicima sa izuzetnim sposobnostima.

U školi se organizuju kompenzatorni programi/aktivnosti za podršku učenju za učenike iz osetljivih grupa.

Vršnjačka podrška će imati svoje stalno mesto u planovima podrške nastavnika za popravljavanje ocena kod učenika koji imaju slabe ocene na tromesečju, čime se obezbeđuje i sistemska podrška ovoj aktivnosti.

Drugi primer dolazi iz OŠ „Vuk Karadžić“ u Žitkovcu (Aleksinac) i predstavlja plan vršnjačke podrške za jednu školsku godinu. Plan obuhvata raznovrsne aktivnosti i mnogobrojne učesnike kao što su odeljenjski starešina, stručna služba, učenici itd.

PRIMER 2 – plan vršnjačke podrške

AKTIVNOST	NAČIN REALIZACIJE	NOSIOCI AKTIVNOSTI	VEREME REALIZACIJE
Upoznavanje sa učenicom i roditeljima prilikom upisa	Informativni i savetodavni razgovor sa direktorom škole i stručnim saradnicima	Direktor, stručni saradnici	Pri upisu učenika, tokom školske godine
Raspoređivanje učenika u odeljenje i upoznavanje sa odeljenjskim starešinom	Na osnovu obavljenog razgovora sa roditeljima i učenicom, upoznavanje sa uspehom u prethodnoj školi i ispitivanjem interesovanja vrši se raspoređivanje učenika u odeljenje	Pedagog, psiholog	Prilikom upisa učenika
Snimanje porodične i socijalne situacije učenika	Intervju sa roditeljima i učenicom	Sociolog	Prva nedelja nakon upisa u školu
Upoznavanje odeljenjskog starešine i predmetnih nastavnika sa značajnim podacima o učeniku	Održati sastanak odeljenjskog veća na kome će se nastavnici koji predaju novom učeniku upoznati sa svim bitnim podacima o njegovom prethodnom uspehu, vladanju i drugim bitnim informacijama	Predsednik odeljenjskog veća	Prva nedelja nakon dolaska novog učenika
Razgovor odeljenjskog starešine sa OZ o novodoseljenom učeniku, pripremanje i organizovanje dobrodošlice	Priprema čestitka dobrodošlice i sličnih sitnica koje će pokazati pozitivan stav odeljenja prema njemu i stvoriti prijatni i podržavajući atmosferu u odeljenju	Odeljenjska zajednica	Čas odeljenjskog starešine
Vršnjačka pomoć. Radionice sa učenicima.	Na adekvatno izabranim radionicama jačati zajedništvo, osećaj pripadanja grupi i prihvatanja	Odeljenjski starešina, učenici koji pružaju vršnjačku podršku	Čas odeljenjskog starešine

<p>Određivanja učenika mentora koji će pomoći novom učeniku i upoznati ga sa novom školom, prostorijama u školi, organizacijom i načinom rada, uopšte sa aktivnostima koje se dešavaju u školi</p>	<p>Izabrani učenik će novoupisanom drugaru pomoći u snalaženju u novom okruženju u školi i van nje, u izradi domaćih zadataka ako je potrebno i sličnim situacijama</p>	<p>Drug iz odeljenja, učenici iz tima za pružanje vršnjačke podrške</p>	<p>Prilikom dolaska novog učenika</p>
<p>Obezbeđivanje udžbenika iz školske biblioteke za učenike kojima je ovaj vid podrške potreban</p>	<p>Saradnja sa školskim bibliotekarom na obezbeđivanju udžbenika za praćenje nastave za novog učenika ukoliko ih nema ili se razlikuju od udžbenika koje koristio u prethodnoj školi</p>	<p>Školski bibliotekar u saradnji sa odeljenjskim starešinom,</p>	<p>Po ukazanoj potrebi</p>
<p>U slučaju potrebe uključiti učenika u dopunsku nastavu i dodatni rad, a ako je potrebno organizovati i individualni rad i savetodavne razgovore sa učenikom i odrediti učenika koji će pružiti vršnjačka pomoć u savladavanju gradiva</p>	<p>Na osnovu praćenja rada, uspeha i ocena učenika, razgovora sa predmetnim nastavnicima, odeljenjskim starešinom i samim učenikom proceniti potrebu za dodatnom podrškom, za uključivanjem u dopunski rad ili pak dodatnu nastavu.</p>	<p>Odeljenjski starešina i stručni saradnici, vršnjaci</p>	<p>Tokom školske godine</p>
<p>Na osnovu postojećih podataka i posmatranja ponašanja i rada učenika, saznanja o njegovim jakim i slabim stranama kao i interesovanjima, uključiti učenika u slobodne i vannastavne aktivnosti</p>	<p>Uključivanje u adekvatnu slobodnu i vannastavnu aktivnost shodno interesovanjima, sposobnostima i želji da učestvuje u radu neke od ponuđenih aktivnosti</p>	<p>Predmetni nastavnici</p>	<p>Tokom školske godine</p>
<p>Praćenje prilagođavanja učenika od strane stručne službe posredno ili neposredno, kroz razgovore sa odeljenjskim starešinom, predmetnim nastavnicima i roditeljima učenika intenzivno prvih mesec dana, a po potrebi duže.</p>	<p>Savetodavni razgovori sa novim učenikom jednom nedeljno prvih mesec dana nakon dolaska u školu, a po potrebi duži vremenski period</p>	<p>Stručni saradnici</p>	<p>Prvih mesec dana od upisa učenika</p>

3. SARADNJA U SVETLU PODRŠKE UČENICIMA U PERIODU PRELASKA U SREDNJU ŠKOLU

3.1. Rukovođenje školom

Istraživanja pokazuju da **kvalitet rukovođenja**, odnosno liderstva³⁹, značajno utiče na postignuća učenika kao drugi najvažniji faktor na nivou škole, posle kvaliteta nastave⁴⁰. Stoga, širom sveta, liderstvo nije samo prepoznato kao važan cilj obrazovnih promena, već i kao jedno od najboljih sredstava za uvođenje i podsticanje drugih promena, uključujući i one u oblasti nastave i učenja.

Pedagoško liderstvo je verovatno najvažniji i najefektivniji pristup za obezbeđivanje kvalitetne nastave i učenja i dobrih školskih postignuća učenika. Ono predstavlja suštinski aspekt liderstva u obrazovanju i teško je zamisliti da se može govoriti o uspešnom lideru koji ne posvećuje dovoljno pažnje pedagoškom liderstvu. Ipak, iako je nužno, ono nije i dovoljan uslov za uspešno liderstvo.

Poslednjih godina sve je zastupljeniji tzv. **integrisani model obrazovnog liderstva**, koji nudi obuhvatan, pragmatičan i fokusiran pogled na liderstvo. Prema Litvudu i saradnicima⁴¹ u središtu ovog modela nalazi se kreiranje vizije, razvoj ljudi, redizajn organizacije i upravljanje

39 Ne postoji saglasnost u literaturi oko toga da li rukovođenje (menadžment) i liderstvo predstavljaju istu stvar ili ne. Prema jednom gledištu razlikovanje između njih nema mnogo smisla, jer je liderstvo samo jedna od funkcija rukovođenja. Prema drugom gledištu liderstvo je dovoljno drugačiji fenomen od rukovođenja da ih svakako konceptualno i terminološki treba razdvajati. Jedno popularno određenje kaže da dobar menadžer "dobro radi stvari", a da dobar lider "radi dobre stvari". Uzimajući da dobar direktor škole treba da čini i jedno i drugo, za potrebe ovog teksta nećemo insistirati na terminološkim razlikama i oba pojma ćemo koristiti naizmenično.

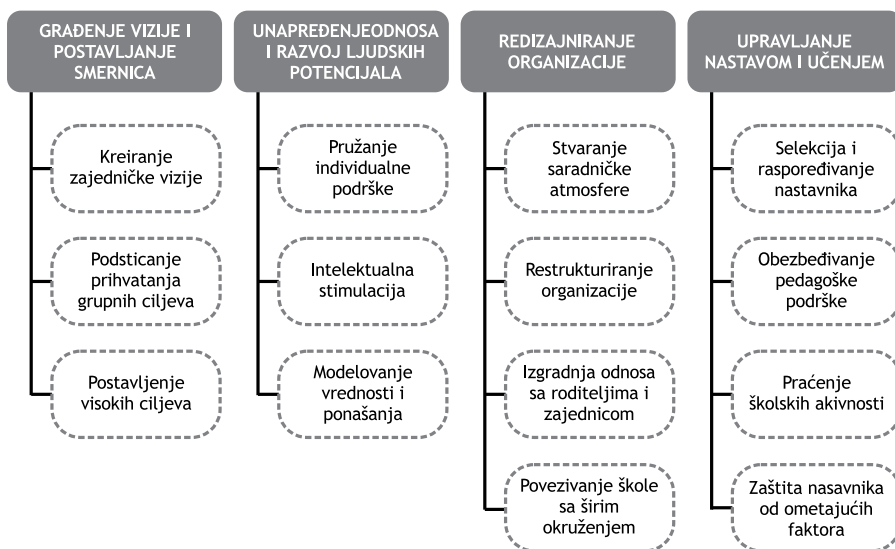
40 Leithwood, K., Day, C., Sammos, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report; Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. Learning from Leadership Project*. New York, NY: Wallace Foundation.

41 Leithwood, K., Day, C., Sammos, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report; Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning. Learning from Leadership Project*. New York, NY: Wallace Foundation.

procesom nastave i učenja. Ove četiri široke kategorije praksi liderstva, kao i dodatnih 14 specifičnih oblika ponašanja koje one obuhvataju, zasnovane su na doslednim istraživačkim podacima o praksama uspešnih lidera.

- 1. Izgrađivanje vizije i postavljanje pravca razvoja.** Ova kategorija se odnosi na usmeravanje individualnog i zajedničkog rada zaposlenih u školi, kao i izgrađivanje zajedničke svrhe kao osnovnog podstreka za nečiji rad. Specifičnije prakse u okviru ove kategorije su građenje zajedničke vizije, ohrabrivanje prihvatanja grupnih ciljeva i ispoljavanje očekivanja u vezi sa visokim postignućima.
- 2. Razvoj i upravljanje ljudskim resursima.** Prakse u okviru ove kategorije doprinose motivaciji zaposlenih, ali je njihov primarni cilj izgrađivanje ne samo znanja i veština koje su neophodne nastavnicima i drugim zaposlenim u školi da bi ostvarili organizacione ciljeve, već i osobina (posvećenost, kapacitet i otpornost) koje su potrebne da bi se istrajalo u primeni tih znanja i veština. Specifičnije prakse u okviru ove kategorije su pružanje individualizovane podrške i uvažavanja, intelektualna stimulacija i oblikovanje odgovarajućih vrednosti i ponašanja.
- 3. Redizajn organizacije.** Specifične prakse uključene u ovu kategoriju tiču se kreiranja radnih uslova, koji podrazumevaju izgrađivanje kulture saradnje, restrukturisanje i promenu organizacione kulture, formiranje konstruktivnih odnosa sa roditeljima i zajednicom i povezivanje škole sa širim okruženjem.
- 4. Upravljanje procesom nastave i učenja.** Prakse u okviru ove kategorije usmerene su na stvaranje produktivnih radnih uslova za nastavnike kroz negovanje organizacione stabilnosti i jačanje školske infrastrukture. Specifične prakse su planiranje kadrova za potrebe nastavnog programa, pružanje pedagoške podrške, monitoring školskih aktivnosti i osnaživanje nastavnika u „borbi“ protiv ometajućih faktora u poslu.

Slika 5. Integrisani model školskog liderstva



I u domaćoj literaturi mogu da se nađu interesantni nalazi. U jednoj studiji koja je pružila opis i analizu deset osnovnih škola u Srbiji u kojima su postizani rezultati koji su bili iznad očekivanja, kao važan faktor uspešnosti ovih škola istaknute su i specifične prakse koje su negovali njihovi direktori⁴². One se odnose na sledeće:

1. Opređenjenost direktora da redovno prate i aktivno implementiraju mere i procedure predviđene zakonom i pravilnicima, kao i da se rad škole usklađuje s promenama sistema, čime se osigurava da rukovođenje školom ne bude lična formula, već profesionalna, jasno definisana uloga.
2. Tendencija je da se kolektiv uredi kao profesionalna zajednica: postoji podela odgovornosti i zaduženja (školski timovi – tim za razvojno planiranje itd.), definisani su zajednički ciljevi i politike, o definisanim ciljevima se redovno izveštava itd.
3. Orijehtacija je ka dobrobiti učenika: lični kontakt sa učenicima, posebno onima koji se suočavaju s nekim problemom, školskim ili privatnim, a rešavanje problema podrazumeva pravljenje mreže podrške oko učenika ali i ugovore koji uvek uključuju i orijentaciju ka akademskim postignućima; kreiranje atmosfere visokih očekivanja od svih, posebno u akademskom pogledu.

42 Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2016). Škola – zajednica koja uči, u Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (urednici): Prepoznaj, promoviši i proširi – priče o uspešnim školama, 283–305, Beograd: Zavod za vrednovanje obrazovanja i vaspitanja.

4. Orijehtacija je i ka dobrobiti nastavnika: pohvala se čuje mnogo češće nego kritika, aktivno se podržavaju i autonomija i inicijativnost nastavnika. Ova orijentacija podrazumeva i stalno „oslušivanje kako škola diše“, što se postiže razgovorima i učestalim kontaktima sa učenicima i zaposlenima, ali i kroz povremena anketiranja.
5. Škola je aktivan akter u lokalnoj zajednici, deo je njenih sportsko-rekreativnih, kulturnih i humanitarnih aktivnosti i događaja, inicijator je saradnje s drugim školama i organizacijama.
6. Direktor ima i određen set znanja, pre svega psiholoških i pedagoških, koja kultivišu njegov odnos i postupanje u različitim situacijama. Direktor je, takođe, istaknuta figura koja, pored opisanih karakteristika, ima i izuzetnu harizmu.

3.2. Saradnja među nastavnicima

Unapređenje kvaliteta škole puno zavisi od razvijenosti saradničkih i kolegijalnih odnosa u kolektivu. Saradnja u cilju kontinuiranog napredovanja i učenja, gde postoji tendencija nastavnika da imaju poverenja jedni u druge, gde se ceni deljenje znanja, otvoreno traženje saveta i pružanje pomoći, odlika je škola koje su „bogatije u učenju“⁴³.

Saradnja između nastavnika se već niz godina posmatra kao jedna od glavnih karakteristika „zajednica učenja“. Naime, ovakve školske zajednice odlikuje to da nastavnici međusobno sarađuju u cilju unapređenja učenja i postignuća učenika⁴⁴. U zajedničkoj publikaciji OECD-a i UNICEF-a⁴⁵ predloženo je viđenje da škole kao zajednice učenja imaju sedam grupa karakteristika, koje su tabelarno prikazane u nastavku teksta.

Tabela 3. Karakteristike škola kao zajednice učenja

Razvijanje i deljenje zajedničke vizije koja u fokusu ima učenje svih učenika

- Zajednička i inkluzivna vizija ima za cilj da se unapredi učenje i postignuća svih učenika;
- Vizija se fokusira na širok spektar obrazovnih postignuća (i sadašnja i buduća) i ima inspirišuću i motivišuću funkciju;
- Nastava i učenje su orijentisani ka realizaciji ove vizije;
- Vizija je rezultat procesa u koji je uključen ceo kolektiv škole;
- Učenici, roditelji, spoljno okruženje i drugi partneri su pozvani da pruže doprinos izgradnji vizije škole.

43 Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.

44 DuFour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community”?, *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.

45 OECD & UNICEF (2016). What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers.

Promovisanje i podržavanje kontinuiranog učenja svih zaposlenih

- Svi zaposleni se kontinuirano stručno usavršavaju;
- Pripravnici se uvode u posao i dobijaju podršku mentora;
- Stručno usavršavanje se fokusira na učenje učenika i školske ciljeve;
- Zaposleni su u punoj mjeri angažovani u identifikovanje ciljeva i prioriteta sopstvenog stručnog usavršavanja;
- Stručno usavršavanje podrazumeva preispitivanje mišljenja kao deo menjanja prakse;
- Stručno usavršavanje povezuje učenje kroz rad i spoljašnju ekspertizu;
- Stručno usavršavanje se oslanja na procenjivanje i povratne informacije;
- Obezbeđeno je vreme i drugi resursi kao podrška stručnom usavršavanju;
- Školska kultura promoviše i podržava stručno usavršavanje.

Promovisanje timskog učenja i saradnje između svih zaposlenih

- Zaposleni uče kako da rade zajedno kao tim;
- Saradnja i kolektivno učenje – licem u lice i kroz IKT – su fokusirani i unapređuju učenje i postignuća učenika i/ili praksu zaposlenih;
- Zaposleni se osećaju komforno da mogu jedni od drugih da traže konsultacije i savete;
- Poverenje i međusobno uvažavanje imaju centralno mesto kao vrednosti;
- Zaposleni zajednički razmišljaju o načinima kako da učine svoje učenje uspešnijim;
- Škola odvaja vreme i druge resurse neophodne za saradnju i zajedničko učenje.

Razvijanje kulture istraživanja i inoviranja

- Zaposleni žele i osmeljuju se da eksperimentišu i inoviraju svoju praksu;
- Škola podržava i prepoznaje zaposlene koji preduzimaju inicijativu i rizike;
- Zaposleni se angažuju u različitim oblicima istraživanja kako bi ispitali i obogatili svoju praksu;
- Zaposleni su otvoreni drugačijim načinima rada;
- Problemi i greške se vide kao prilike za učenje;
- Učenici su aktivno uključeni u ova istraživanja.

Objedinjavanje sistema za prikupljanje i razmenu znanja i učenja

- Funkcionišu sistemi za registrovanje napretka i razlika između postignutih i očekivanih rezultata;
- Svim zaposlenim su dostupni primeri dobre i loše prakse za analizu;
- Istraživački izvori su raspoloživi i lako dostupni;
- Strukturisane su prilike za redovni dijalog i razmenu znanja;
- Zaposleni imaju kapacitete da analiziraju i koriste različite izvore podataka, uključujući IKT, kako bi učinili nastavu efikasnijom;
- Razvojni plan škole se zasniva na podacima i samovrednovanju i redovno se revidira;
- Škola redovno evaluira teorijske postavke svog pedagoškog rada, menja ih i revidira po potrebi;
- Škola evaluira efekte stručnog usavršavanja zaposlenih.

Učenje sa i od spoljašnjeg okruženja i širih sistema učenja

- Škola prati promene u svom okruženju kako bi mogla da brzo odgovori na izazove i nove prilike;
- Škola je otvoren sistem – otvorena je za pristupe i ideje potencijalnih spoljnih saradnika;
- Partnerstva se zasnivaju na ravnopravnim odnosima i prilikama za zajedničko učenje;
- Škola saraduje sa roditeljima/starateljima i lokalnom zajednicom kao partnerima u obrazovnom procesu i organizaciji škole;
- Zaposleni saraduju, uče i razmenjuju znanja sa kolegama iz drugih škola kroz mreže i/ili saradničke aranžmane između škola;
- Škola uspostavlja partnerstva sa ustanovama visokog obrazovanja, preduzećima, javnim i nevladinim organizacijama u nameri da obogati prilike za učenje;
- Informaciono-komunikacione tehnologije se koriste da se podrži komunikacija, razmena znanja i saradnja sa okruženjem.

Modelovanje i razvoj liderstva za učenje

- Školski lideri daju primer liderstva za učenje, distribuiranog liderstva i pomažu razvoj drugih lidera, uključujući i učenike;
- Školski lideri su proaktivni i kreativni nosioci promena;
- Školski lideri razvijaju kulturu, strukture i uslove koji podstiču stručni dijalog, saradnju i razmenu znanja;
- Školski lideri obezbeđuju da su aktivnosti škole konzistentne sa njenom vizijom, ciljevima i vrednostima;
- Školski lideri obezbeđuju da školu odlikuje „tempo“ koji diktiraju učenje, promene i inovacije;
- Školski lideri promovišu i učestvuju u razvijenim saradnjama sa drugim školama, roditeljima, lokalnom zajednicom, ustanovama visokog obrazovanja i drugim partnerima;
- Školski lideri obezbeđuju integrisani pristup u odgovaranju na potrebe učenika (potrebe za učenjem i druge potrebe).

Ipak, postoji „sasvim malo ovih zajednica učenja; teško se razvijaju, a još teže održavaju“⁴⁶. Postoje jaki razlozi za ovo – od organizacionih rešenja o načinu rada i funkcionisanja škole do prihvaćenih normi rada. Sve ovo za ishod ima tendenciju nastavnika da rade izolovano jedni od drugih⁴⁷. Reč je o obrascu po kojem nastavnici individualno drže nastavu u svojim odeljenjima, najčešće ne zna-

Jedna od tipologija profesionalnih interakcija nastavnika:

- *pričanja priča iz učionice,*
- *pomaganje i asistiranje (norma “pomozi, ako se to od tebe traži”),*
- *razmena i deljenje (materijala, metoda, ideja),*
- *zajednički rad (inerdisciplinarno planiranje, timska nastava).*

46 Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* 3rd Edition. New York: Teachers College Press.

47 Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

ju šta se dešava u drugim učionicama niti znaju šta rade drugi nastavnici, niti se sa njima upuštaju u profesionalne razmene i saradnju.

Kakve su posledice nedovoljne saradnje između nastavnika? Najpre, izostanak saradnje onemogućava da se u dovoljnoj meri iskoristi ekspertiza koja postoji u kolektivu⁴⁸. Koliko god da je nastavnička praksa uspešna, u uslovima izolovanog rada ostaje nevidljiva za ostatak škole. Ne koriste ideje i praktična rešenja za neke probleme koja se nalaze „tu u školi“ čime se propušta prilika da budu korišćena za razvoj škole, ali i ličnog profesionalnog razvoja nastavnika⁴⁹. S druge strane, izostanak saradnje izoluje lošu nastavnu praksu, čime joj se omogućuje lakše „skrivanje i održavanje“. Izolovani rad, takođe, otežava uzajamnu podršku nastavnika, pomoć u savladavanju problema i dilema, ali i mogućnost odobravanja i priznanja sopstvenog rada od strane kolega i kolektiva što doprinosi razvoju i održanju osećanja nesigurnosti⁵⁰. S tim u vezi je i pretpostavka da izolacija nastavnika predstavlja plodno tlo za razvijanje i održavanje otpora prema novinama i promenama⁵¹.

Saradnja često podrazumeva da se ekspliciraju sopstvene pedagoške filozofije i prakse (što podrazumeva da nastavnici otvoreno iznose svoja osnovna pedagoška uverenja i prakse koje nekad nisu u skladu sa principima propisanim obrazovnim politikama) i realno je očekivati da nesigurnost u sebe koči taj proces. S druge strane, saradnja između nastavnika je često neophodan uslov i sredstvo za uvođenje promena, tako da rezervisanost nastavnika u ovom pogledu može da predstavlja ozbiljnu prepreku. Sve ovo ima jasne nepovoljne posledice za nastavu, učenje i uspeh učenika.

Ukoliko saradnju u školi posmatramo kao dimenziju, onda se naspram škola u kojima dominira izolovan rad nastavnika, nalaze škole u kojima saradnja nije samo raširena pojava, već dobija obrise tzv. kulture saradnje. Saradnja u školi se u ovom slučaju posmatra kao (mikro)kulturni fenomen koji uključuje verovanja, norme i vrednosti koje članovi školskih kolektiva konstruišu i/ili internalizuju kako bi odredili svoje lične i profesionalne odnose. Nias i saradnici⁵² sugerišu da se kultura saradnje oslanja na četiri međusobno povezane norme. Prvo, zaposleni u školi se međusobno uvažavaju – i u domenu privatnog života (na primer, razume-

48 Fullan, M. & A. Hargreaves (1996). *Whats' Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.

49 Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

50 Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.

51 Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.

52 Nias J., Southworth, G, & Yeomans, R. (1989). *Primary school staff relationships: A study of organizational cultures*. London: Cassell.

vanje i tolerisanje ličnih stanja i situacija kao što su loše raspoloženje, bolest itd.), i u domenu profesionalnog (na primer, uvažavanje individualnih uverenja o obrazovanju, ciljevima, pristupima itd.). Druga norma u školama u kojima postoji kultura saradnje jeste da se grupni i timski rad nastavnika podržava i uvažava. Vrednost međuzavisnosti se vidi u nagrađuju-

Treba imati u vidu da saradnja sama po sebi nije ni dobra ni loša. Ključni element koji određuje njenu poželjnost je cilj u čije ime se ona odigrava. Tako, saradnja između nastavnika nekada može da služi za održavanje tekućih praksi i normi koje mogu da budu i nepovoljne po decu.

ćem osećanju pripadanja, koje vodi ka osećanju zajedničke odgovornosti za rad škole. To, dalje, vodi ka kreiranju radnih timova nastavnika čiji se članovi savetuju i pomažu međusobno, ohrabruju i podržavaju u pravcu realizacije zajedničkih ciljeva. Treća norma je instrumentalne prirode – najbolji put do razvijanja saradnje jeste uzajamna podrška koja pruža nastavnicima osećaj sigurnosti. Nastavnici u svom poslu ne tako retko osećaju strepnju, krivicu, ljutnju i osujećenost – empatija, razumevanje i poneki mudri savet od kolega uvek su dobrodošli. S druge strane, takođe su veoma pozitivno vrednovane mogućnosti da se s kolegama podele trenuci velikog uzbuđenja, ispunjenosti i radosti. Škole u kojima su se svi nastavnici osećali najsrećnije i najsigurnije su one u kojima su odrasli zajednički delili: opremu, učenike, vreme, mesta, ideje, autoritet, ekspertizu i osećanja⁵³. Ono što olakšava ovo deljenje jeste razgovor i slušanje, humor i smeh, priznanje i pohvala. Osećajući se uvaženo i sigurno, nastavnici mogu da budu otvoreni u svojim diskusijama. Ovde stižemo i do poslednje od četiri norme koje definišu kulturu saradnje – norme otvorenosti. Nastavnici se osećaju dovoljno bezbedno i sigurno da mogu da budu spontani u iznošenju svojih stavova, briga i preokupacija. Razlike u mišljenjima su dobrodošle, čak i podsticane, a pojedinci su voljni da uče jedni od drugih.

Nisu svi oblici saradnje podjednako poželjni. Fulan i Hargravis ukazuju na tri oblika saradnje koji nisu uvek najpogodniji za unapređivanje rada škole: fragmentisana, neugrožavajuća i nametnuta saradnja. **Fragmentisana** saradnička kultura podrazumeva da se nastavnici bliže povezuju sa drugim nastavnicima na nivou određenih grupa, a ne na nivou škole kao celine. Te grupe se formiraju na bazi druženja, predmeta koji nastavnici predaju i slično. Iako unutar grupa postoji saradnja, odnosi između nastavnika izvan manjih grupa su površni. **Neugrožavajuća** saradnja se dešava kada nastavnici sarađuju u pripremi časova, razmenjuju materijale, podržavaju jedni druge, ali bez preispitivanja, refleksije, kri-

53 Nias, J. (2005). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. In Hopkins, D. (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (pp. 223–237). Netherlands: Springer.

tike, otvorenog dijaloga. **Nametnuta** saradnja je ona koju forsira uprava škole ili prosvetne vlasti i nju čini set formalnih procedura čiji je cilj da intenziviraju zajedničko planiranje nastavnika, razmenu, konsultacije i druge oblike zajedničkog rada. Paralela je očigledna sa aktuelnim organizacionom strukturom u našim školama u čiji sastav ulazi veliki broj stručnih veća, aktiva i drugih timova. S jedne strane, ona može da bude dobar podsticaj za razvijanje autentične saradnje. S druge strane, ona može da ima ulogu brzog, administrativnog surogata za pravu saradničku kulturu, što značajno smanjuje motivisanost nastavnika da saraduju⁵⁴.

Ovo nam govori da nema mesta za pojednostavljivanje – škole su fluidne i imaju svoju psihološku prirodu. Fokus promena bi trebalo da bude na radu sa ljudima, kulturama, značenjima i motivacijama⁵⁵. Škole su istovremeno i poprište gde se sučeljavaju različiti interesi, ciljevi, vrednosti i ideologije, formalne i neformalne moći, kontrole, bihejvioralne strategije i taktike itd. Zbog toga, da bi bila uspešna, obrazovna promena na nivou škole mora da bude inkluzivna⁵⁶. To znači da više napora treba da se ulaže u razgovore o svrsi promena, diskutovanje osnovnih uverenja, vrednosti i značenja, građenje posvećenosti i usaglašavanje različitih interesa i ideologija koje postoje u školi.

Teorija socijalne međuzavisnosti⁵⁷ nas uči da je u saradnji pojedinačno ostvarenje ciljeva pozitivno povezano – pojedinci opažaju da mogu postići svoje ciljeve ako, i samo ako, i drugi ostvare svoje ciljeve i zbog toga se trude da njihove akcije budu od koristi svima sa kojima saraduju. Saradnja je jača što se ciljevi više podudaraju. Odavde sledi da prvi korak u razvijanju saradnje u svakoj školi treba da bude pokretanje diskusije i zajedničko utvrđivanje ciljeva (pedagoških i organizacionih) na čijem će se ostvarivanju raditi. Tek pošto ovo bude postignuto, svi drugi instrumenti podsticanja saradnje poput strukturiranja škole (npr. formiranje timova), obuke za timski rad i konstruktivnu komunikaciju, izgradnje sistema podsticaja za saradnju i slično, mogu da postanu u punoj meri delotvorni. U svemu ovome značajnu ulogu imaju direktori škola i stoga se i u svetskim razmerama sve više pažnje posvećuje razvijanju školskog liderstva⁵⁸.

54 Fullan, M. & A. Hargreaves (1996). *Whats' Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.

55 Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

56 Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Response of Teachers and Implications for Leadership, *School Leadership & Management*, 24 (2), 287–309.

57 Deutsch, M. (1985). *Distributive justice: A social psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.

58 Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and Practice. Paris:OECD.

Horizontalno učenje je jedan od najočiglednijih oblika saradnje između nastavnika i predstavlja moćan instrument za razvoj škole. Horizontalno učenje predstavlja oblik saradničke refleksivne prakse. „Horizontalnost“ saradnje se ogleda u tome što sarađuju kolege koje su jednake po obrazovanju i poziciji. Saradnja je, u tom smislu, simetrična, zasniva se na ravnomerno podeljenoj moći i odgovornosti za uspeh saradnje. Klasičan primer horizontalnog učenja je posmatranje i naknadna zajednička analiza časa koji je kolega nastavnik održao.

Refleksivna praksa je proces u kome nastavnik kontinuirano preispituje sopstveni pristup nastavi, razmišlja o onome što u učionici čini, zašto to čini i kakve efekte njegov način poučavanja ima na učenika. Kada se refleksivna praksa odvija kao deo horizontalnog učenja, to samo znači da važnu ulogu u procesu preispitivanja, i na tome zasnovanog daljeg unapređenja rada, imaju kolege iz sopstvene škole i/ili drugih škola.

Dominantna paradigma učenja danas je **socio-konstruktivistički pristup** prema kojem je učenje snažno oblikovano kontekstom u kojem se odvija i predstavlja aktivnu konstrukciju kroz proces „pregovaranja“ sa drugima. U skorašnjoj publikaciji OECD-a pod nazivom *Priroda učenja*⁵⁹ ističe se sedam transverzalnih principa učenja kojima se treba voditi prilikom kreiranja sredina u kojima učenje treba da se odvija. Iako su principi učenja formulisani tako da izgleda da je naglasak stavljen na učenje dece i mladih, oni zapravo važe i za odrasle i predstavljaju univerzalne principe učenja. U tom kontekstu u donjoj tabeli pored ovih originalnih principa učenja, dajemo paralelni prikaz kako bi ovi principi učenja mogli da glase kada imamo u vidu horizontalno učenje između nastavnika.

Tabela 4. Sedam transverzalnih principa učenja i njihova primena na horizontalno učenje

Sedam transverzalnih principa učenja	Prilagođeni principi za horizontalno učenje između nastavnika
Učenici u centru	
Sredina za učenje ima učenike kao centralne učesnike, podstiče njihov aktivni angažman i pomaže im da razumeju sopstvenu ulogu u procesu učenja.	Horizontalno učenje između nastavnika podstiče njihov aktivni angažman i pomaže im da razumeju sopstvenu ulogu u procesu svog učenja.
Društvena priroda učenja	
Sredina za učenje se zasniva na društvenoj prirodi učenja i aktivno podstiče dobro organizovano kooperativno učenje.	Horizontalno učenje se zasniva na društvenoj prirodi učenja i aktivno podstiče dobro organizovano kooperativno učenje.

59 Dumont, H., Istance, D. and Benavides. F. (eds.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.

Emocije su sastavni deo učenja

U sredini za učenje, edukatori su veoma osetljivi na motivaciju učenika i ključnu ulogu koju motivacija ima na njihova postignuća.

Tokom Horizontalnog učenja uzima se u obzir važnu ulogu motivacije nastavnika i ulogu koju motivacija ima na njihova postignuća.

Prepoznavanje individualnih razlika

Sredina za učenje je osetljiva na individualne razlike između učenika, uključujući razlike u njihovom predznanju.

Horizontalno učenje zahteva osetljivost na individualne razlike između nastavnika i škola, uključujući razlike u njihovom predznanju i kontekstima iz kojih dolaze.

Izazovno za sve učenike

Sredina za učenje kreira programe koji zahtevaju da se vredno radi i predstavljaju izazov za sve, ali bez previše velikog opterećenja.

Primena Horizontalnog učenje zahteva da se vredno radi i postavlja izazove pred sve nastavnike, ali bez previše velikog opterećenja.

Vrednovanje za učenje

Sredina za učenje funkcioniše sa jasnim očekivanjima i koristi strategije vrednovanja koje su u skladu sa ovim očekivanjima; postoji snažan naglasak na formativnom vrednovanju kao podršci za učenje.

Horizontalno učenje ostvaruje se u odnosu na jasno postavljena očekivanja i ciljeve i koristi strategije vrednovanja koje su u skladu sa njima; postoji snažan naglasak na formativnom vrednovanju kao podršci za učenje.

Građenje horizontalnih veza

Sredina za učenje snažno promovise „horizontalnu povezanost“ između različitih oblasti znanja i predmeta, kao i sa lokalnom zajednicom i širim svetom.

Kroz horizontalno učenje se snažno promovise povezanost između različitih oblasti znanja i predmeta, kao i sa lokalnom zajednicom i širim svetom.

Poslednjih godina u mnogim obrazovnim sistemima posvećuje se posebna pažnja **umrežavanju** i **razvijanju saradnje između škola** u cilju unapređivanja različitih dimenzija kvaliteta obrazovanja. Umrežavanje i horizontalno učenje između škola je uspešno pilotirano i u Srbiji u okviru SHARE projekta⁶⁰. Kada je reč o ciljevima umrežavanja i saradnje između škola, treba istaći da se ono prevashodno vidi kao delotvoran instrument za razvoj škola i unapređenje nastave i učenja, posebno u onim sredinama koje su suočavaju sa opasnošću od ponovljenih neuspeha i zaostajanja u pogledu školskih postignuća⁶¹.

60 Stanković, D., Ranković, T., Čaprić, G. (2016). Unapređivanje sistema spoljašnjeg vrednovanja rada škola kroz razvoj horizontalnog učenja između škola (SHARE), u Pavlović Dabić, D. i Jovanović, O. (ur.). Dijalozi u obrazovanju 2016, Društvo istraživača u obrazovanju Srbije, 21–26

61 West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21, No. 1, 93–112.

3.3. Saradnja sa porodicom

Istraživanja, teorija i praksa. Škola i porodica su partneri u procesu socijalizacije i obrazovanja deteta. Učešće roditelja u školskom životu, aktivnostima i donošenju školskih odluka jedan je od ključnih faktora za postizanje zajedničkih ciljeva i koordinisanje prakse. Kao mehanizam demokratske odgovornosti, učešće roditelja je samo po sebi vrednost, ali isto tako može biti važan faktor koji će olakšati detetu period tranzicije ili pomoći nastavnicima u realizaciji dodatne podrške.

Istraživanja sa naših prostora pokazuju da škole u zemljama Jugoistočne Evrope ne koriste u dovoljnoj meri sve mogućnosti za učešće roditelja koje nudi školski život – repertoar iniciranja i sprovođenja roditeljskog učešća uglavnom čine tradicionalni i pravno obavezujući oblici saradnje (npr. pozivanje roditelja na roditeljski sastanak ili periodično slanja ocena). Škole ne prepoznaju roditelje kao resurse u mnogim oblastima, kao što su volontiranje i uključivanje u vannastavne i nastavne aktivnosti iako bi konsultovanje s roditeljima i njihovo uključivanje u spomenute oblasti moglo bi biti u interesu škole. Roditelji su prilagodili svoje stavove, očekivanja i obrasce ponašanja ovoj tradicionalnoj paradigmi u odnosima između porodice i škole, a romski roditelji su više od ostalih roditelja isključeni iz školskog života, što znači da škole nisu svesne jednog od najefikasnijih mehanizama za prevazilaženje marginalizacije te da ga ne koriste.⁶²

Pregled istraživanja u ovom polju koji su uradili Ketlin Huver Dempsi i njeni saradnici (2005)⁶³ kao tri glavna razloga za uključivanje roditelja izdvaja:

1. **psihološki motivatori koji podstiču uključivanje:** uverenja roditelja (uverenje da *treba da* budu uključeni); roditelj oseća da je efikasan dok pomaže detetu da bude uspešno u školi (*promeniću nešto, sećam da su uspešna moja nastojanja da pomognem detetu da nešto nauči*),
2. **opaženi pozivi za uključivanje:** pozivi iz škole (struktura, praksa rukovodstva, klima dobrodošlice, postojanje mehanizama za redovno informisanje roditelja o napretku deteta); pozivi od strane deteta (*dete je tražilo da mu objasnim nešto u vezi sa domaćim zadatkom*); pozivi određenih nastavnika (*razredni starešina mog deteta zamolio me je da nadgledam detetov rad kod kuće ili to očekuje od mene*),

62 Kovač Cerović, T. Vidović i V. Pael (2012). Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope. Ljubljana: CEPS.

63 Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Clossen, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.

3. elementi životnog konteksta koji omogućuju uključivanje: roditelj veruje da poseduje znanja i veštine koje mogu pomoći detetu da bude uspešno u školi (osobe sa istim nivoom veštine mogu postići različite rezultate u zavisnosti od uverenja o ličnoj efikasnosti, tj. uverenja o tome šta mogu uraditi sa znanjima i veštinama koje poseduju: *znam dovoljno o gradivu koje moje dete ima za domaći i mogu da mu pomognem*); roditelj veruje da ima dovoljno vremena i energije za uključivanje (*imam dovoljno vremena i energije da odlazim u školu u posebnim prilikama*).

Važno je obrazložiti i to zašto se ovo poglavlje zove saradnja sa porodicom, a ne kako je to uobičajeno, sa roditeljima. Naime, kada razmišljamo o detetu u porodici najčešće i dalje imamo sliku tradicionalne porodice, gde postoje mama i tata, verovatno iste nacionalnosti, približne starosti, uz donekle definisane uloge u okviru porodice. Međutim sve više porodica ne izgleda ovako, a kada su u pitanju deca iz osetljivih grupa, vrlo često su porodice nefunkcionalne, jednoroditeljske itd. Modeli porodice se razlikuju i u zavisnosti od kulture ali i od životnih okolnosti. Neka deca žive sa jednim roditeljom, neka sa babom i/ili dedom, a neretko u školama među decom kojoj je potrebna podrška imamo decu iz hraniteljske porodice ili decu kojoj je dodeljen staratelj usled nemogućnosti biološke porodice da brine o njima. Takođe, dete može živeti i sa oba biološka roditelja ali da ipak bude više vezano za neku drugu osobu iz proširene porodice koja samim tim može i više da utiče na njega.

Imajući ovo u vidu, jasno je zašto saradnja sa porodicom nije uvek lak zadatak za školu. Pronalaženje načina komunikacije i stvaranje partnerstva u mnogome zavisi od toga koliko je detetovo porodično okruženje „tipično“ ili pak zahteva potpuno drugačije pristupe u ostvarivanju komunikacije i saradnje. Ono što je veoma značajno jeste da škola treba da prepozna i primeni najbolje oblike i načine komunikacije sa osobama koje su značajne u životu učenika bez obzira u kom su širem ili užem porodičnom odnosu sa učenikom.

Šta su ključni elementi dobre saradnje sa porodicom? Za komuni-

Razmislite o tome:

- *Koliko često ili olako dajete instrukciju „Neka ti mama ili tata pomognu sa.../Neka dođe neko od roditelja/Reci mami da...“ ;*
- *Koliko poznajete porodičnu situaciju vašeg učenika i da li možda postoji druga osoba koja nije roditelj a koju treba uključiti;*
- *Da li su kulturni obrasci u porodici učenika identični onima na koje smo navikli, možda otac nije glava kuće, možda majka nije ta koja se bavi decom;*
- *Na koji način možete da prilagodite način izražavanja ili komunikaciju ako roditelji ne govore isti jezik dovoljno dobro.*
- *Izbegavate li strane, stručne i manje poznate reči u razgovoru sa roditeljima koji nisu obrazovani ili su nedovoljno obrazovani?*

kaciju kažemo da je kvalitetna ukoliko su informacije koje se pružaju porodici relevantne, razumljive i redovne, te da nastavnici imaju razvijene veštine aktivnog slušanja.

Relevantna informacija je ona koja za porodicu može da bude korisna. Sam opis problema ili situacije, poređenje deteta sa drugom decom ili kritikovanje porodice zbog ponašanja deteta koliko god bilo verodostojno i tačno sa aspekta onoga što se dešava ne ukazuje sagovorniku na moguća rešenja. Takođe ako govorimo samo o onome kakvo je dete u školi ili na času, kod sagovornika to može da izazove osećanje nemoći ili frustraciju jer to su situacije na koje roditelj ili druga osoba sa kojom razgovaramo ima jako malo uticaja.

Razumljiva informacija može da znači mnogo toga, od puke činjenice da jezik treba da bude prilagođen i roditeljima ili osobama iz porodice koje ne govore dobro srpski jezik, do toga da se treba uzdržavati od previše stručnih termina ili etikete vezane za dete. Koliko će informacija biti razumljiva za sagovornika zavisi i od toga koliko ste dobar slušalac.

Redovnost informacija odnosi se na kontinuiranu razmenu sa porodicom (umesto komunikacije samo kada postoji problem) i uspostavljanje dinamike saradnje. To ne znači da svaki put morate viđati roditelje ili članove porodice na sastanku, već da je ponekad dovoljno i poslati sms, uputiti poziv, elektronsku poštu ili poruku po detetu pod uslovom da je šansa da bude pogrešno protumačena minimalna. Porodici često treba vremena da steknu poverenje u „dobre namere“ nastavnika/učitelja pa tako redovna komunikacija šalje poruku „u ovome smo zajedno; škola je iskreno zainteresovana za interes Vašeg deteta“.

Aktivno slušanje uključuje i postavljanje pitanja kako bi se pojašnjili ili izdvojili važni detalji (objašnjenja), ponavljanje rečenog sopstvenim rečima (parafraziranje), davanje do znanja sagovorniku da se poštuje važnost i značenje onoga o čemu se govori (hvaljenje, podsticanje) i sumiranje najznačajnijih ideja. Ako vidite da ono što želite da saopštite sagovorniku ne nailazi na očekivan prijem, pokušajte da primenite neku od ovih tehnika da biste otkrili gde se gubi pravo značenje onoga što želite da kažete i stvara otpor. Takođe, ako roditelj ne želi da prihvati ono što mu se saopštava jer ima drugačiju sliku o detetu, nije na odmet pokazati mu neke od „proizvoda“ rada učenika, ili pozvati da bude na nekom času⁶⁴.

Preokviravanje – primer!

Nekonstruktivna informacija: Sva deca već mogu da rade diktat, ali Vaše dete ne stiže da napiše ni pola teksta, a onda još i smeta drugima i zapitkuje!

Konstruktivna informacija: Verovatno ste primetili da Vaše dete dobija loše ocene na diktatu, izgleda da mu je teško da sluša i piše dovoljno brzo. Ako možete pokušajte da vežbate sa njim kod kuće, možda da mu diktirate spisak namirnica.

64 Macura, S. (2015). *Inkluzija u obrazovanju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka univerziteta u Kragujevcu.

Poverenje. Najbolji interes deteta je motiv koji ujedinjuje školu i porodicu, ali nekad se čini kao da su strane sukobljene, a ne komplementarne. Uvažavanje načina na koji porodica vidi dete i razumevanje njihovih očekivanja može da doprinese stvaranju poverenja kod porodice u istinsku brigu zaposlenih u školi⁶⁵. Ovo je posebno važno kada pričamo o deci iz osetljivih grupa, gde nije retkost da su se porodice i sama deca pre susretala sa odbacivanjem ili diskriminacijom, i zbog toga imaju dozu nepoverenja u zvanične institucije⁶⁶. Porodice iz osetljivih grupa strahuju kako će i oni i deca biti prihvaćeni pa je zato pravilan, postepen i raznovrstan pristup ključan za razvoj poverenja i kvalitetan odnos.

Budite proaktivni – Pokušajte da ostvarite dobar odnos sa svim porodicama odmah po upisu deteta u školu, odnosno odmah po prelasku na razrednu nastavu. Pozivi koji ne slede nakon problema ili incidenta već preventivno i proaktivno omogućite porodici da poveže komunikaciju sa školom sa pozitivnim iskustvom (osim roditeljskih sastanaka mogu se organizovati i drugačije aktivnosti sa roditeljima: radionice, humanitarne aktivnosti, poluformalna druženja u prostorijama škole i slično).

Budite dosledni – Uvedite redovne provere izostanaka tj. poziva porodici ako se dete ne pojavi u školi. Takođe ako ste sa porodicom napravili neki dogovor, čak ako oni i odstupaju od dogovorenog vi se držite svog dela dogovora i podsećajte ih na njihov (ukoliko nema objektivnih razloga za neispunjavanje dogovora).

Uvažavanje nije isto što i popuštanje – Ako u porodici postoje ozbiljni problemi (nasilje, zlostavljanje itd.) obaveza škole je da postupi u skladu sa propisanim procedurama. Poverljive informacije mogu ostati poverljive samo dok dobrobit deteta nije ugrožena. Uvažavanje kulture, tradicije i načina života mora da postoji ali granica tolerancije postavlja se kod situacija koje predstavljaju prekršaje ili krivično delo (dečiji rad, rani brak, zadržavanje devojčica u kući/zabrana pohađanja osnovne škole itd.).

Uverenja. Bilo racionalna bilo iracionalna, uverenja nisu samo obične misli koje dođu i prođu već su u pitanju misli koje su emocionalno obojene, ukorenjeni stavovi prema sebi, drugima ili svetu u koje smo čvrsto uvereni i koji se ne menjaju lako. I deca, i njihove porodice i zaposleni u školi ulaze u svaki odnos sa određenim uverenjima. Zato nije čudno da uverenja veoma utiču na kvalitet saradnje sa porodicom. Neka od tih uverenja su bazirana i na stereotipima i predrasudama. Prepoznavanje ovakvih štetnih uverenja i njihovog delovanja na odnos zahteva refleksivno posmatranje svog i ponašanja drugih.

65 Macura, S. (2015). *Inkluzija u obrazovanju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka univerziteta u Kragujevcu.

66 Radivojević D, Jerotijević M, Stojić T, Ćirović D, Radovanović-Tošić L, Kocevka D & Paripović S. (2007). *Guide for upgrading inclusive educational practices*. Belgrade, Serbia: Fond za otvoreno društvo.

Štetna uverenja na koja treba obratiti pažnju kod sebe!

- Porodicu treba kontaktirati samo kad postoji problem.
- Porodica mora da zna kako da postupi kada njihovo dete ima problem.
- Porodica mora u potpunosti da prilagodi svoje vreme i obaveze terminima za sastanke koji odgovaraju zaposlenima u školi.
- Romi ne žele da se školuju/su lenji/manje sposobni i sasvim je u redu da detetu dajemo dvojke ili „prevodimo“ u naredni razred do kraja osnovne škole.
- Nastavnik/stručni saradnik nepogrešivo može da odredi adekvatne aktivnosti za dete kome je potrebna podrška i nema potrebe da se konsultuje neko iz porodice.
- Nije na školi da menja stvari koje su pitanje nečije tradicije i kulture.

Uverenja porodice koja ometaju saradnju:

- Moje dete se nikada ne bi ponašalo na način na koji mi nastavnik kaže da se ponaša.
- Nastavnici samo otaljavaju posao pa ih mrzi sa se posvete mom detetu.
- Moje dete sigurno može da dobije najvišu ocenu samo nastavnik ne ume da mu objasni.
- Moje dete nikada ne laže.
- Dete je samo jednom u životu dete, ako mu se nešto baš ne radi, ne mora.
- Ionako će mu pokloniti ocene.
- Obrazovanje nije važno, bitno je da ume da se snađe.

U osnovi svih navedenih elemenata od značaja za razvijanje partnerskih odnosa za saradnju sa porodicom izdvajaju se načela asertivne komunikacije. S ciljem jačanja partnerskih odnosa sa porodicom, ali i vaspitne uloge škole, razvoj veština asertivne komunikacije kod učenika, roditelja, ali i predstavnika škole trebalo bi da ima značajno, promišljeno i dobro planirano mesto u vaspitnom-obrazovnom delovanju škole.

Iskustvo iz projekta! Škole u projektu su bile u obavezi da od porodica pribave saglasnosti za planove tranzicije, ali i da rade sa porodicama tokom realizacije tih planova. Očekivano, kod dece iz osjetljivih grupa i veoma disfunkcionalnih porodica to je bio veliki problem. Privoleti roditelje/poricu da dolazi na sastanke, odgovori na pozive i reaguje kada

Opravdano je i nužno kontaktirati Centar za socijalni rad (CSR) kad god ne možete da kontaktirate porodicu a interes deteta je narušen! Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama je obavezujući za sve koji učestvuju u životu i radu obrazovno-vaspitne ustanove, vaspitno-obrazovne ustanove i doma učenika. Škola mora da vodi evidenciju i čuva dokumentaciju o svim obraćanjima CSR a duže izostajanje deteta bez lekarskog opravdanja ili gubitak kontakta sa porodicom su razlozi za kontaktiranje CSR.

je potrebno bilo je često teže nego raditi sa decom. Ovde su neki primeri dobre prakse ili dobrih rešenja:

- Sa porodicom je bitno uspostaviti dobar odnos i kad ne postoje trenutni problemi. Nastavnici i učitelji koji su bili u redovnom kontaktu sa porodicama učenika, lakše su sa njima komunicirali i oko problema.
- Radionice za roditelje treba dobro izabrati u odnosu na grupu sa kojom sa radi, a ponekad je potrebno i raditi sa jako malim brojem roditelja dok se drugi roditelji ne zainteresuju (ako čuju pozitivne utiske drugih). Na radionicama se treba baviti podizanjem kapaciteta roditelja, što znači da treba sadržaj prilagoditi onome sa čim roditelji imaju najviše teškoće („Šta kada dete neće, kako da ga nateram, kako da ga zainteresujem...“).
- Pitajte na roditeljskom sastanku da li bi bilo dobro kreirati viber ili neku sličnu grupu na kojoj će odeljenjski starešina ili učitelj u određenim intervalima slati važne podatke, primere uspeha učenika, lepe događaje, primere drugarskog ponašanja, poziv na saradnju oko rešavanja gorućih problema itd.
- Razmotrite sa kolegama izradu brošure/a o važnim pitanjima kao što su informacije o besplatnim udžbenicima, afirmativnim merama, dopunskoj nastavi, završnom ispitu i slično. U izradu brošura uključite i učenike. Brošure mogu biti i o projektima u kojima škola učestvuje.
- Kutije za sugestije u koje će roditelji ubacivati svoje ideje mogu biti značajne za roditelje kojima je neprijatno da lično i usmeno traže ili saopšte nešto.
- Osnivanje neformalne grupe roditelja u odeljenju i/ili školi koje se angažuje oko neke teme se pokazalo kao dobar vid saradnje sa roditeljima (podrška u promociji zanimanja, uređenje škole, humanitarne akcije, pomoć u sekcijama).
- Pozivanje roditelja ili nekog iz porodice može da se radi na različite načine. Kod onih gde postoji barijera u pristupu ponekad poziv mora da bude veoma formalan, pisani, sa potpisom direktora, ili samo pisani, ali uz napomenu koja naglašava da je obaveza roditelja da se odazove.
- Ponekad je dobro da dete pozove roditelja.
- Neki susreti mogu da imaju donekle „skrivenu agendu“, organizovanje poluformalnih aktivnosti u kojima učestvuju roditelji (humanitarna akcija, kafa sa psihologom itd.) mogu da služe da se dođe do roditelja koji izbegavaju druge vrste poziva (npr. jer očekuju neprijatnost i razgovor o neuspesima deteta).

- Pedagoški asistent je obično onaj koji posećuje porodice ali to ne znači da i nastavnik/učitelj ne treba da posete učenika u porodici, ako postoji potreba. To je često veoma značajno za porodice iz osetljivih grupa jer se osećaju uvaženo, a nastavnik može da stekne sliku o tome kako učenik funkcioniše van škole.

3.4. Saradnja sa lokalnom zajednicom

Saradnja škole i lokalne sredine ogleda se u tome da porodice, škola i zajednica rade zajedno i stvaraju mrežu zajedničke odgovornosti za dobrobit i uspeh učenika. Ovakav pristup doprinosi opštoj dobrobiti, ali i osnažuje kapacitete škola da podrže svoje učenike. Razvoj pozitivne i podržavajuće klime u okviru porodice i škole, kao i lokalne zajednice, doprinosi učenikovom osećaju sigurnosti i bezbednosti, razvoju pozitivnih stavova prema školovanju i spremnosti za ulaganje truda i napora da se razviju sopstveni potencijali i postigne uspeh, te zadržavanju učenika u školi i daljem napredovanju⁶⁷.

Zakonska osnova školskog rada stvara uslove za razvoj saradnje sa lokalnom zajednicom, ali da li će i na koji način ona biti ostvarena zavisi od otvorenosti i kompetentnosti direktora, nastavnika i stručnih saradnika, ali i članova lokalne zajednice.

Škola, zajedno sa svim učenicima i zaposlenima u školi, jeste posebni entitet, ali je neodvojiva od sredina iz kojih učenici i zaposleni dolaze. Iz bolje saradnje proističe i bolje razumevanje potreba svih učenika, a komunikacija sa stanovništva potreba otvara mogućnosti za efektivna rešenja. Komunikacija sa stanovništva pozicija gde samo zastupamo naš stav i nadjačavamo se bez otvaranja pitanja zašto i šta to znači za nas je samo bitka moći koja ne doprinosi dobroj atmosferi. Potrebno je da se saradnja sa lokalnom zajednicom razvija kao otvoren (spolja i iznutra), dinamički i promenljiv sistem koji odgovara na potrebe škola ali i lokalne (čak i šire društvene) zajednice čiji je sastavni deo.

Akteri u lokalnoj zajednici sa kojima škole mogu uspostaviti saradnju su: predstavnici lokalne samouprave koji se bave obrazovanjem (većnici koji se bave obrazovanjem, zaposleni u službama društvenih delatnosti itd.) i lokalnih javnih službi (npr. zdravstvene ustanove, Centar za socijalni rad, preduzeća nadležna za prevoz putnika itd.); volonterske i humanitarne organizacije i udruženja; kulturne i sportske institucije (npr. muzeji, biblioteke, sportski centri itd.); nevladine or-

67 Epstein, L. J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Washington: Corwin Press, Inc.

ganizacije, verske organizacije, pojedinci i grupe, lokalna preduzeća i kompanije itd.

Korišćenje resursa iz lokalne zajednice. Ako pretpostavimo da smo već uradili analizu potreba na nivou škole, tj. znamo na čemu želimo da radimo u narednom periodu i gde nam nedostaju unutrašnji resursi, onda možemo da počnemo da traženjem rešenja u lokalnoj zajednici. Vodeća pitanja kojim možemo da se upravljamo su:

1. Koje ciljeve želimo da postignemo?
2. Šta postoji od raspoloživih resursa u zajednici? Šta već koristimo a mogli bismo da razmotrimo kako da te resurse koristimo efikasnije?
3. Koje su moguće barijere i kako bismo mogli da ih prevaziđemo?
4. Da li postoje škole od kojih bismo mogli da učimo u vezi sa saradnjom sa lokalnom zajednicom?

Kada razmatramo resurse važno je imati u vidu ne samo materijalna ili finansijska sredstva nego i ostale resurse.

Resurse možemo da podelimo u pet kategorija⁶⁸:

1. **Prostor i infrastruktura** koji se mogu koristiti: parkovi za nastavu u prirodi, spomenici, muzeji, biblioteke, klubovi, sportski tereni, galerije, saobraćajna infrastruktura (železnica, vodeni saobraćaj itd.), prostori koje je moguće iznajmiti, prostori koji se ustupaju na korišćenje, fabrike ili kompanije itd.
2. **Stručnjaci** koje je moguće pozvati kao goste, inspirativne osobe, ljudi iz okruženja sa zanimljivim zanimanjima, članovi porodica, sportski klubovi i sportisti, zanatlije i umetnici i drugi.
3. Resursi kojim se mogu finansirati **kapitalne investicije ili druge potrebe**: preduzetnici na lokalnu, donatori (kompanije, zanatske radnje, ambasade, strana predstavništva, zadužbine, fondacije, nevladine organizacije, banke), kancelarije za regionalni razvoj (savetovališta); konkursi za koje škola može da se prijavi, takmičenja itd.
4. **Tehnološki resursi i inovacije**: da li u okruženju postoji prostor sa slobodnim pristupom *wi-fi* mreži, da li tu može da se održi interaktivni čas? Da li postoje *start-up* kompanije koje su razvile koristan softver (mnoge IT kompanije razvijaju softvere za učenje jezika ili edukativne igrice, nastavna sredstva i sl.)? Da li postoje onlajn otvoreni izvori koje možete da koristite? Na-

68 Adaptiran materijal sa <https://ocw.mit.edu/courses/urban-studies-and-planning/11-967-special-studies-in-urban-studies-and-planning-economic-development-planning-skills-january-iap-2007/lecture-notes/lect4notes.pdf>

stavnički blogovi su puni priprema za časove, primera zadataka i drugih korisnih materijala⁶⁹. Mnogi programi imaju besplatne probne verzije, možda možete da koristite neki od njih za sekcije kao što su fotografska, filmska, muzička i slično.

5. **Organizacioni resursi za razvojne aktivnosti:** da li imate u kolektivu osobe koje mogu da iznesu aktivnosti koje želite da realizujete (npr. imate osobu koja može da pokrene školsku zadruhu ali nedostaje osoba koja bi bila dobar „poslovođa“)? Ako nemate potrebne saradnike, da li u širem krugu saradnika škole ima osoba koje mogu i žele da pomognu? Da li je opterećenje poslom koji nije redovan ravnopravno raspodeljen (rad na projektima, razvojne aktivnosti) ili je moguće pojedine poslove delegirati van škole?

Stvaranje spoljne mreže podrške. Odnosi škole neće biti isti sa svim akterima u lokalnoj zajednici. Kako bi se razvijala otvorenost škole prema lokalnoj zajednici i obezbedili potrebni vidovi podrške neophodno je stvaranje spoljne mreže podrške školi. Važno je da svi akteri koji čine spoljnu mrežu podrške budu uključeni u proces planiranja saradnje zbog toga što:

- njihovo neuključivanje često vodi do manjka entuzijazma, otpora, neprihvatanja ili površnog prihvatanja projekta/intervencije/rešenja,
- projekat/intervencija/rešenje će verovatno biti manje kvalitetno i manje verovatno održivo ako nisu uzeti u obzir iskustvo, znanja i veštine svih interesnih grupa.

Prilikom uspostavljanja partnerstva sa predstavnicima spoljašnje mreže podrške važno je uraditi analizu potreba zainteresovanih strana, ograničenja sa kojima se zainteresovane strane mogu suočiti, kao i načina njihovog uključivanja.

Primer analize zainteresovanih strana urađene za potrebe ovog projekta dat je u tabeli ispod. Izostavljeni su detalji zarad preglednosti tabele (npr. ime opštine ili u koloni Interesi i obaveze izostavljeni su primeri mera koje već postoje na lokalnu itd.).

69 <https://ucionicadobrevolje.wordpress.com/>, <https://uciteljicamarijarv.wordpress.com/>, <https://www.opd.org.rs/resurs-paket/>, <https://kreativnaskola.zuov.gov.rs/>

Tabela 5. Primer analize zainteresovanih strana korišćen u projektu

Zainteresovana strana	Interesi i obaveze	Kapaciteti i motivacija	Moguće aktivnosti uključivanja zainteresovane strane
Lokalna samouprava	<ul style="list-style-type: none"> • Podrška porodicama i učenicima iz osetljivih grupa spada i u nadležnost lokalne samouprave. • Podrška stručnom usavršavanju nastavnika je nadležnost lokalne samouprave. • Lokalna samouprava je nadležna za lokalne institucije koje se uključuju u pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa. • Lokalne strategije i akcioni planovi predviđaju određene mere podrške koje su usmerene ka učenicima ili porodicama iz osetljivih grupa. • Zakonodavni okvir dozvoljava lokalnim samoupravama da finansiraju prevoz učenicima srednjih škola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatak podataka o učenicima iz osetljivih grupa na lokalnu. • Planiranje lokalnog budžeta nije uvek zasnovano na podacima među kojima su i podaci o učenicima iz osetljivih grupa. • Različiti konkursi za dodelu stipendija, kredita i pružanje druge vrste podrške učenicima najčešće se zasnivaju na kriterijumima izvrsnosti uz nedostatak socijalne dimenzije. • Ograničeni kapaciteti lokalnih institucija za pružanje podrške učenicima iz osetljivih grupa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikacija prilika i izazova na lokalnom nivou za uspešnu tranziciju učenika iz osetljivih grupa u srednju školu. • Obuka za predstavnike lokalne samouprave za budžetiranje koje je zasnovano na podacima o učenicima iz osetljivih grupa. • Razvijanje lokalnog akcionog za podršku učenicima iz osetljivih grupa, kroz određeni broj sastanaka tokom godinu dana na kojima učestvuju škole, različite lokalne institucije i udruženja. • Saradnja sa školama i drugim lokalnim institucijama prilikom planiranja budžeta za narednu godinu, a povodom uključivanja novih mera podrške učenicima iz osetljivih grupa u budžet lokalne samouprave.

4. UMESTO ZAKLJUČKA – OPIS SLUČAJA

Kako je pružanje podrške u tranziciji ka srednjoj školi urodilo plodom (primer dobre prakse iz OŠ „Zdravko Gložanski“ u Bečeju)

Učenica VIII razreda, Marijana, živi u mnogočlanoj porodici romske nacionalnosti kao jedno od devetoro dece. Porodicu pored majke i dece čini i jedan odrasli muškarac, partner majke. On je često u zatvoru i nije priznao, odnosno usvojio decu. Majka je završila pet razreda osnovne škole i nije zaposlena. Starije sestre su napustile školovanje u višim razredima osnovne škole jer nisu imale podršku porodice za školovanje. Porodica ostvaruje pravo na novčanu socijalnu pomoć. Sva deca odlaze redovno da rade kod privatnika tokom svakog raspusta, a rad je čest uzrok izostajanja sa časova i tokom školske godine.

Marijana je osnovno obrazovanje započela u drugoj školi, a pre toga nije pohađala predškolsko. Zbog slabog napredovanja devojčice i socio-edukativne zapuštenosti njena prethodna škola je podnela prvi zahtev interresornoj komisiji kada je Marijana bila drugi razred, a od trećeg razreda Marijana se školuje na osnovu Individualnog obrazovnog plana (IOP 1). U OŠ „Zdravko Gložanski“ je došla u 5. razredu, kada se podnosi drugi zahtev interresornoj komisiji i od kada učenica pohađa školu na osnovu IOP2.

Devojčica je povučena, „nevidljiva“, ali dešavalo se i da ispoljava ponašanje koje nastavnici ocenjuju kao „bezobrazno“. Nema dovoljno samopouzdanja. U porodici postoji pritisak da se što pre uda. Postojao je kontinuiran kontakt odeljenjskog starešine i psihologa škole sa majkom devojčice, kako telefonom, tako i preko društvenih mreža i ličnim kontaktima. Devojčica je bila uključena u delimičnu dodatnu podršku defektologa ŠOSO „Bratstvo“ u nižim razredima, potom logopeda u petom razredu, a u okviru projekta „Zajedno ka srednjoj školi“ učenici je pružena podrška u periodu prelaska u srednju školu, s obzirom da je instrumentom za identifikaciju učenika procenjen visok rizik da učenica ne završi osnovnu i ne upiše srednju školu. Na početku sedmog razreda je za nju izrađen plan tranzicije. Odeljenju u kom je devojčica bila individualizacija i diferencijacija nastave su se nesmetano sprovodile, kao i sve predviđene mere podrške od strane tima za podršku. Devojčica je kontinuirano dobijala pomoć u nabavci udžbenika, dobila je školski pribor, dobijala je ručak i u svim razredima besplatnu užinu, obezbeđen joj je i svakodnev-

ni prevoz od kuće do škole školskim kombijem zbog velike udaljenosti. Učenica je redovno pohađala nastavu jer je ovo bila ogromna pomoć za porodicu. S druge strane, kako mađarska odeljenja često imaju sedam časova, a kombi polazi odmah posle 6. časa, učenica je često izostajala sa časova odeljenjskog starešine i sa svih aktivnosti koje nisu bile striktno vezane za nastavu. Ipak, odeljenjski starešina i psiholog škole su uspevali da, promenom rasporeda i usklađivanjem aktivnosti, realizuju sve planirane aktivnosti u okviru podrške profesionalnom razvoju, a nastavnici u okviru posebne pripreme za završi ispit.

Tokom vanrednog stanja i obustave neposrednog rada škola od marta 2020. godine, komunikacija sa porodicom je najpre podrazumevala slanje štampanog materijala. Nakon toga, uspostavljena je mogućnost digitalnog praćenja sadržaja preko mobilnog telefona i tako je devojčica uspela da se preko Viber-a, Messenger-a i elektronske pošte uključi u nastavu. Nastavnici su kontinuirano slali dodatni materijal i proveravali urađeno, a devojčica je redovno obavljala svoje radne zadatke. Porodica je dobila karticu sa 15GB interneta u maju kako bi mogli da prate lakše nastavu, ali su isti potrošili u roku od 7 dana (s obzirom na veliki broj dece to se moglo i očekivati). Moramo napomenuti da je prošle školske godine porodica prebacila i njenog mlađeg brata u 5. razred naše škole. On nema IOP, ali ima nedostatke u znanju i izvestan otpor prema učenju, ali se u toku nastave i učenja na daljinu pokazao veoma posvećenim i savesnim, više nego u školskim uslovima. Takođe, majka je prepisala dve mlađe sestre u 2. i 4. razred naše škole nedelju dana pre proglašenja vanrednog stanja i devojčice su postigle na kraju godine više od pola ocene bolji prosek, nego u prethodnoj školi (sa dobrog su napredovale na vrlo dobar uspeh). Majka je prepoznala napore koje naša škola ulaže u podršku njenoj deci i interesovala se za njihov uspeh.

Školske 2019/2020. godine, Marijana je završila 8. razred i tako postala prva u svojoj porodici koja je završila osnovnu školu! Takođe ona nastavlja školovanje, a i mlađa deca se izjašnjavaju da žele da uče dalje!

Moramo priznati da nije sve bilo glatko i nije išlo bez poteškoća, jer je devojčicu trebalo kontinuirano motivisati, bodriti, ponekad i nagovarati da se ozbiljno posveti obrazovanju i da misli na svoju budućnost. Marijana se nije pojavila na probnom završnom ispitu za preuzimanje testova prvi dan i izjasnila se više puta da ne želi da nastavi školovanje. Stručna služba nije odustala od pružanja podrške, obavila je detaljan razgovor još jednom sa devojčicom mapirajući šta sve dobija nastavkom školovanja. Obavljen je razgovor i sa majkom. Nakon razgovora devojčice sa majkom, sa drugom devojčicom iz odeljenja sa kojom bi volela da se školuje dalje, sa svojim dečkom koji je već završio srednju školu na smeru poslastičar – odlučila se za dalje školovanje. Od tada je psiholog bila u stalnom kontaktu sa njom preko Messenger-a, ne dozvoljavajući joj predomišljanja.

Devojčica je 8. razred završila sa prosečnom ocenom 3,25. Polagala je sva tri testa u okviru završnog ispita, po IOP-u 2. Iz mađarskog jezika je postigla 13 bodova, iz matematike 11,5, iz kombinovanog testa 6,5. Uzimajući u obzir da je učenica romske nacionalnosti, prema afirmativnim merama na kraju je imala preko 70 bodova. Pošto se radilo o IOP2, mogućnost upisa je bila preko okružne upisne komisije. S obzirom na kompletnu situaciju vezano za porodične uslove i materijalne mogućnosti izbor srednje škole i smera sveo se na Bečej i na trogodišnje školovanje.

Od početka planiranja tranzicije i nakon ispitivanja profesionalnih interesovanja devojčice kao jedina opcija se pojavila Ekonomsko-trgovinska škola, smer poslastičar. Psiholog škole je nakon završnog ispita posetila ovu srednju školu sa još tri učenika kojima je pružena dodatna podrška u tranziciji – razgovarano je sa pedagogom škole, uspostavljen je kontakt sa majkom, devojčica je obišla školu, upoznala pojedinosti tog smera, prava, obaveze i odgovornosti, razmenjene su osnovne informacije iz pedagoškog profila i individualnog obrazovnog plana, te je dogovoreno da se nastavi sa saradnjom i bivšeg i budućeg odeljenjskog starešine kada devojčica krene u srednju školu. Marijana je bila oduševljena onim što je videla i čula i to joj je dalo dodatno motivaciju za donošenje konačne odluke.

Tim za dodatnu podršku je bilo zapravo odeljenjsko veće, s obzirom da su svi nastavnici bili uključeni u pomoć. Predlog Tima za dodatnu podršku, kao i Tima za inkluzivno obrazovanje vezano za dalje školovanje devojčice, na osnovu Marijanih snaga i njenih želja, predložen je upravo smer poslastičar, koji je okružna upisna komisija i prihvatila i devojčica je krajem juna 2020. raspoređena na smer poslastičar u Ekonomsko-trgovinskoj školi u Bečeju.

Ogroman uspeh je već sve ovo što je do sada postignuto ne samo za devojčicu, nego za celu porodicu, jer jedini način da devojčica i sva ostala deca ostanu u obrazovno-vaspitnom sistemu je sistemska podrška, i možda jedina šansa budućih generacija da izađu iz zone siromaštva.

*Berček Margarita,
psihološkinja i koordinatorka školskog projektnog tima*

PRILOG 1.

PREPORUKE ZA INDIVIDUALNO SAVETOVANJE U CILJU PODRŠKE PROFESIONALNOM RAZVOJU

Lista pitanja na koje bi trebalo odgovoriti zajedno sa učenicom, kroz intervjuje i individualno savetovanje je u nastavku.

- U kojoj meri učenik iskazuje pozitivan stav prema radu i obrazovanju?
- U kojoj meri socio-ekonomska situacija porodice omogućava učeniku da upozna tržište rada?
- U kojoj meri učenik ima razvijene radne navike?
- U kojoj meri učenik pokazuje veru u sopstveni uspeh?
- U kojoj meri učenik veruje da može upravljati sopstvenim uspehom?
- U kojoj meri porodična situacija omogućava učeniku da karijeru i posao vidi kao mesto gde se može (samo)ostvariti?
- U kojoj meri učenik iskazuje pozitivan stav prema svojoj budućnosti?
- U kojoj meri način na koji provodi slobodno vreme omogućava učeniku da otkrije svoje profesionalne preferencije (npr. kroz hobije i druge formalne i neformalne aktivnosti)?
- U kojoj meri je učenik utvrdio kojom vrstom zanimanja bi želeo da se bavi?
- U kojoj meri se učenik već bavi aktivnostima koje predstavljaju elaboraciju njegovih profesionalnih preferencija?
- U kojoj meri je učeniku stalo da ostvari visoka školska postignuća?
- U kojoj meri učenik iskazuje uverenje da ima kontrolu nad sopstvenim životom?
- Koliko često učenik ima priliku da doživi školski uspeh (uspeh u školi)?

Kroz individualni razgovor je važno ispitati i interesovanja učenika:

- Koji predmet ili oblast učenik najviše voli i zašto?
- Iz koje oblasti bi učenik želeo da sazna/nauči nešto više?
- Koji predmet ili oblast učenik najmanje voli i zašto?

- Da li mu bolje idu pretežno teorijski predmeti (istorija, geografija...)?
- U kojoj meri učenik voli formule/tabele/kategorije?
- Da li više voli da radi sam ili u grupi?
- Koja su interesovanja učenika van škole?
- Da li ima hobi i ako da koji?
- Da li je član neke grupe, tima, kluba, van škole?
- Da li voli poslove/aktivnosti u kojima je dominantan rad i komunikacija sa ljudima?
- U kojoj meri voli poslove/aktivnosti koje podrazumevaju rad na mašinama?
- Da li ima interesovanja za izradu aplikacija, sajtova, igrice?
- U kojoj meri uživa u manuelnoj izradi nekih predmeta?
- Da li sebe vidi u radu na terenu (kakvom) ili u kancelariji?
- U kojoj meri učenik voli da se bavi „papirima“, obavlja kancelarijske poslove?
- U kojoj meri je učeniku važno da brzo vidi opipljive produkte svog rada ili mu je važno da uživa u procesu bez obzira na vrstu ishoda?
- Da li u svom društvu često organizuje neke aktivnosti (žurke, izlete, sportska okupljanja)?
- Da li zanimanje kojim bise bavio mora da donosi puno inovativnosti ili da se odnosi na rad po precizno struktuiranim koracima i pravilima?
- U kojoj meri učenika ispunjava briga o nekome (deci, starijima)?
- U kojoj meri ga ispunjava briga o životinjama?
- U kojoj meri je učeniku važno da uči ono što voli ili je spreman da uči nešto što mu nije najzanimljivije ali misli da donosi bolju zaradu?

Prikupljanje informacija od učenika o ovim pitanjima ne bi trebalo da izgleda kao suvoparni intervju gde saradnik postavlja pitanja, a učenik daje odgovor. Trebalo bi naći način da se kroz razgovor zasnovan na poverenju omogući učeniku da se oseti prijatno dok deli svoje iskustvo sa saradnikom. To je moguće učiniti na različite načine, a jedna od mogućih tehnika je i „Reka iskustva“⁷⁰.

Reka iskustva. Od učenika se traži da nacrtá reku koja će najbolje reprezentovati (životni i obrazovni) put koji je učenik prešao do trenutka

70 Pope, M. L., & Denicolo, P. (2001). *Transformative professional practice: personal construct approaches to education and research*. London: Whurr.

crtanja, a dinamika, prepreke, usponi i padovi se mogu prikazati na različite načine – skretanjima korita reke, virovima, talasima, detaljima na obali reke, vremenskim uslovima koji deluju na reku ili na bilo koji drugi način koji učenik smatra slikovitim. Učenika treba ohrabriti da na neki način prikaže i sve relevantne osobe, ključne trenutke i događaje, na bilo koji način koji učenik smatra adekvatnim (simboli, reči, slike i slično). Kada je crtež završen od učenika se traži i da verbalno objasni šta je nacrtao. Ova tehnika predstavlja dobar način da učenik zajedno sa stručnim saradnikom ili drugom osobom krene da istražuje svoju profesionalnu putanju u kontekstu šire životne putanje i da započne razgovor o svojoj ulozi u njoj. Započeti priču o širem životnom iskustvu predstavlja dobar način da se dođe i do specifičnih znanja o učenikovim interesovanjima, karakteristikama, vrednostima, načinu na koji provodi slobodno vreme, porodici itd. na osnovu čega se može dalje planirati kako usmeriti dodatnu podršku – da li na razvijanje određenih sposobnosti ili je potrebno pojačati mogućnosti prepoznavanja sopstvenih interesovanja kroz vannastavne aktivnosti ili upoznavanje sa svetom rada kroz razgovore sa stručnjacima iz različitih oblasti, predstavljanje obrazovnih profila u srednjim školama itd. Ukoliko stručni saradnik proceni da može biti korisno, ovakvi razgovori se mogu obavljati i grupno.

Prikupljeni podaci na osnovu ovih pitanja omogućiće nam da procenimo da li su učenici imali priliku i da li su uspeali da obave razvojne zadatke prve faze profesionalnog razvoja – faze rasta i kako izgleda druga faza razvoja ukoliko se neko već suočio sa tim zadacima. S obzirom da učenici iz osetljivih grupa imaju manje šanse da do uzrasta od 14 godina izađu iz prve faze, pružanje podrške u ovom domenu će imati za cilj da se ovim učenicima omogući da ove zadatke uspešno obave. Sve ove informacije treba uzeti u obzir prilikom oblikovanja individualnih mera podrške i prilikom dizajniranja planova tranzicije (PT) koji u sebe uključuje i aktivnosti koje se odnose na profesionalni razvoj. Prvi razgovor je važan za inicijalnu sliku o učeniku i PT, dok je krajnji razgovor sa stručnim saradnikom od velike važnosti za konačan izbor srednje škole.

PRILOG 2.

SAVETI ZA PLANIRANJE INDIVIDUALIZOVANE PODRŠKE U PERIODU TRANZICIJE KA SREDNJOJ ŠKOLI

Saveti za pružanje podrške učenicima⁷¹

Saveti za pružanje podrške učenicima vam mogu poslužiti kao alat u izradi planova za sprovođenje mera za pojedinačne učenike. Izrada individualizovanih planova podrazumeva da ste već identifikovali učenike pod rizikom, primenom Instrumenta.

Saveti se pre svega odnose na prve korake u osmišljavanju podrške svakom pojedinačnom učeniku koji se nalazi u riziku da ne nastavi školovanje. Predloženi saveti i mere u ovom dokumentu se moraju dalje prilagođavati i obogaćivati, razrađivati i usavršavati u skladu sa specifičnostima svakog pojedinačnog učenika i potrebama učenika i njihovih porodica. Dodatno, imajući u vidu resurse koji postoje u školi i lokalnoj zajednici mogu se kreirati potpuno nove mere podrške.

Nijedna od ovde ponuđenih mera nije „recept“ koji se automatski može primenjivati kao podrška učenicima na koje deluju određeni faktori rizika ili njihove kombinacije, već predstavlja polaznu tačku za razmišljanje prilikom davanja konkretnijih i prilagođenijih mera i predloga akcija u okviru školskog pristupa prema svakom učeniku ponaosob. Ovo je interni dokument za škole koji ima cilj da pruži podršku školama u analitičkom mišljenju prilikom osmišljavanja individualizovanih mera podrške, i ne služi za razvrstavanje učenika u različite kategorije (niti na bilo koji način zastupa nozološki pristup). Dakle, na savete treba gledati kao na materijal od kog je moguće započeti proces planiranja podrške i koji je tek potrebno prilagođavati u skladu sa psihološko-pedagoškim profilom učenika, a nipošto kao na gotovo uputstvo koje se može u ovom obliku primeniti.

Osnovni preduslov za izradu uspešnog individualizovanog plana za sprovođenje mera za pojedinačnog učenika jeste uspešno izrađen psihološko-pedagoški profil koji će sadržati sve relevantne informacije o učeniku na osnovu kojih je moguće planirati individualizovanu podršku. Pored podataka iz Instrumenta za identifikaciju učenika pod rizikom od

71 Ovaj dokument je nastao u okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“ koji je realizovao Centar za obrazovne politike u partnerstvu sa UNICEF-om u Srbiji i Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

osipanja i pored podataka koji se prikupljaju u okviru dodatnih testiranja, neophodno je prikupiti i podatke koji bi mogli govoriti o područjima rezilijentnosti (prilagođavanje promenama, uspešna adaptacija uprkos teškim okolnostima, kontrolisanje emocija prilikom stresa itd.).

Neophodni koraci u planiranju individualno prilagođene podrške su:

- 1) **Dobro poznavanje učenika.** Uloga nastavnika je da podrže učenike tako što će prilagoditi svoj rad njihovim obrazovnim potrebama (prilagođavanje nastave u vidu metoda, materijala, sadržaja, praćenja i ocenjivanja, uslova za rad i uključivanja u vršnjačku grupu). Dobro poznavanje učenika olakšaće nastavniku ovaj proces, tako da svaka podrška započinje prikupljanjem podataka i izradom psihološko-pedagoškog profila. Pored važnih podataka koje se odnose na učenje, socijalne i komunikacijske veštine i samostalnost učenika posebna pažnja se mora pokloniti uticaju spoljašnjeg okruženja na učenje, porodičnog okruženja, tradicije i kulture, ponašanje i redovnost pohađanja nastave.
- 2) **Sistematska kontinuirana podrška u učenju.** Uspešnost u učenju i napredovanje u postignućima su ključni motivišući faktori za učenika da redovno pohađa nastavu i da uči. Osim toga, postizanje uspeha uz adekvatna priznanja i nagrade utiče na rast samopouzdanja i lakše uključivanje učenika u vršnjačku grupu. Rast samopouzdanja posledično vodi rastu postignuća. Važno je takođe vršiti atribucije učenikovog postignuća uloženom trudu, a ne sposobnostima kako bi se redukovala anksioznost. Zbog toga je podrška učenju set mera o kojima je potrebno posebno voditi računa tj. one moraju biti obavezan oblik prilagođavanja rada nastavnika, bez obzira čime je uzrokovan rizik od osipanja. Nastavnici ne treba da potcenjuju učenike sa slabijim postignućima i one učenike koji su u riziku od osipanja jer to može imati veoma negativne efekte. Negovanje visokih očekivanja od svojih učenika može pozitivno uticati na učnički pristup prema učenju i može ih dodatno motivisati za rad. Mere podrške u učenju treba pružati u obliku individualizovanog rada jer su tada najdelotvornije i tada se pokazuju kao podrška za sve učenike, a ne samo za one koji su pod rizikom jer se učenici na taj način ne izdvajaju i ne etiketiraju.
- 3) **Sistematska podrška zdravom razvoju ličnosti.** Osim podrške u učenju, posebno kada je u pitanju prevencija dečijih brakova potrebno je raditi na izgradnji njihovog samopouzdanja, svesti o vrednosti obrazovanja, ljudskim i dečijim pravima i zdravim stilovima života. Radionice za sve učenika ali i posebno osmišljene mere osnaživanja onih učenika iz rizičnih grupa kao i savetovanje u vezi sa nastavkom obrazovanja trebalo bi planirati tokom cele godine. Posebno je važno raditi sa romskim devojkicama i

pomoći im da nađu način da zastupaju svoja prava ili pomoći da se njihovo mišljenje čuje.

Za potrebe lakšeg snalaženja kroz dokument i zarad bolje preglednosti, različite mere podrške smo grupisali prema oblastima podrške.

Saveti za jačanje materijalnog stanja učenika

- Pružiti materijalnu podršku koliko je to moguće kako bi se poboljšali uslovi u kojima učenik uči (besplatan obrok u školi, pribor, udžbenici, prevoz, garderoba)
- Uputiti roditelje u procedure za dobijanje socijalne pomoći (ako porodica učenika ispunjava uslove a nije korisnik) i zdravstvenog osiguranja
- Obezbediti sredstva za higijenu porodice i deteta, posteljinu, ubruse, pokrivače, vreće za spavanje
- Ukoliko učenici žive u nehidijenskim naseljima treba razgovarati sa nadležnima o izgradnji kupatila sa više tuš kabina u jednom takvom naselju (u saradnji sa ostalim institucijama lokalne zajednice)
- Inicirajte pokretanje opštinskih donacija za poboljšanje uslova života
- Raditi sa učenikom i porodicom na osveščivanju ekonomskog značaja obrazovanja za izlazak iz kruga siromaštva

Saveti za povećavanje postignuća učenika kroz prilagođavanje nastave

- Koristiti metode i tehnike interaktivne nastave (diskusije, rešavanje problema, ekspertske grupe, grupni rad, rad u paru itd.)
- Predavati na način koji angažuje više čula (vizuelno, auditorno, kinestetičko), uz korišćenje adekvatnog materijala za učenje
- Napisati ključne stavke na tabli i dati adekvatan pregled lekcije sa glavnim pojmovima
- Pomoći učeniku da pismeno ili usmeno napravi pregled ključnih stavki
- Pored usmenih dati i pisana uputstva, kako bi učenik mogao da ih kasnije ponovo pogleda
- Davati primere kako bi se pomoglo učenicima da razumeju, postaviti primer na vidno mesto tako da mogu često da ga pogledaju
- Obezbediti vršnjačko mentorstvo (npr. odrediti jednog drugodobrovoljca koji će pomagati oko domaćih zadataka)

- Koristiti podvlačenje, sažimanje, isticanje za lakše nalaženje glavnih ideja u tekstu
- Podeliti duža predavanja na kraće delove
- Sažeto izložiti gradivo učeniku koji je duže izostao iz škole i dati sažeti tekst gradiva
- Ako se unapred zna da će učenik izostati iz škole (npr. period sezonskih radova, privremen odlazak iz mesta i sl.) prirediti materijal za učenje i dogovoriti plan rada sa učnikom kao i načine podrške učenju u tom periodu (npr. razmena informacija između dve školske uprave)
- Predavati unapred ili naknadno (propuštenu) tešku lekciju
- Obezbediti lakši nivo štiva koje se bavi sličnim temama kao redovni tekstovi
- Napraviti sa učnikom preglede i vodiče za učenje za svako poglavlje
- Napraviti rečnik termina i raditi na razumevanju pojmova
- Izabrati odgovarajuće kompjuterske programe za vežbanje novih veština ili za formiranje osnovnih veština stvaranja vizuelnih prikaza i dijagrama za razvijanje i pamćenje koncepcija
- Poučiti učenike strategijama za pamćenje
- Prepoznati i nagraditi učešće učenika na času i u vannastavnim aktivnostima
- Dati dodatno vreme za završavanje zadataka
- Pojednostaviti složena uputstva, skratiti zadatke podelom rada na manje delove
- Tražiti manji broj tačnih odgovora (kvalitet naspram kvantiteta)
- Smanjiti zadate domaće zadatke, pojednostaviti zadatke, posebno zadatke sa previše teksta
- Pratiti zadatke kojima učenik sam odredi svoju dinamiku (dnevna, nedeljna, dvonedeljna)
- Obezbediti da učenik dobije jasna, koncizna uputstva za izradu domaćih zadataka
- Dodatna prilagođavanja (npr. obezbediti obuku iz veština i strategija učenja)
- Pratiti, pohvaliti i nagraditi ispunjenje planova na svakom času
- Dozvoliti da učenik koristi kontrolne liste, šeme, kartice za podsećanje itd.
- Davati i usmene testove
- Pružiti priliku za usmenu dopunu pisanih zadataka
- Dozvoliti pisanje štampanih slova umesto pisanih u izradi zadataka

- Dati testove koji se rade kod kuće
- Praviti česte kratke testove umesto retkih i obimnih
- Dozvoliti dodatno vreme za test
- Pročitati i objasniti učeniku pitanja iz testa
- Pisati odgovore na pitanja iz testa umesto učenika
- Izbegavati pritisak na učenika u smislu vremena, konkurencije, ocena
- Obezbediti pomoć oko organizacije učenja
- Odrediti jedan sistem za povezivanje beleški i zadataka (napraviti šeme koje pomažu da primenite određeno znanje u pravom trenutku)
- Pripremiti unapred raspored učenja i izrade domaćih zadataka sa učenikom
- Omogućiti učeniku da drži knjige u školi i da ima dodatni komplet kod kuće
- Napraviti sistem nagrađivanja za završavanje rada u školi i domaćih zadataka
- Slati roditeljima dnevne ili nedeljne izveštaje o napredovanju
- Obezbediti da učenik sedi blizu nastavnika ili pozitivnog uzora
- Stajati blizu učenika prilikom davanja uputstava ili izlaganja gradiva
- Izbegavati stimulacije koje odvlače pažnju (npr. mobilni telefon)
- Organizovati više radnih grupa u prostoriji
- Redovno davati povratne informacije o uspešnosti napredovanja u učenju
- Informisati učenike i roditelje o stipendijama i mogućim izvorima podrške za nastavak obrazovanja
- Podržati vršnjačke radionice o značaju obrazovanja
- Obezbediti produženi boravak za učenike, korišćenje biblioteke kao resursnog centra i formiranje učeničkog „kutka“ sa mogućnošću za korišćenje IKT
- Podržati razvijanje mobilnih školskih timova („patronaža“ učenja)
- Organizovati radionice za učenike – učenje učenja (tehnik, samoregulacija – planovi, ciljevi, motivacija, samoocenjivanje)
- Koristiti dopunsku nastavu kao pripremu za naredne časove
- Obezbediti izradu domaćih zadataka u školi uz pomoć vršnjaka
- Angažovati i pedagoškog asistenta za podršku u učenju, ukoliko je to moguće
- Uključiti učenika u vannastavne i vanškolske aktivnosti

Saveti za povećanje redovnosti pohađanja nastave

- Razjasniti sa učenicom prirodu problema i uzroke izostajanja i dogovoriti načine promene.
- U slučaju da učeniku roditelji brane da ide na nastavu, obaviti razgovore sa njima (ako je potrebno napraviti ugovor).
- Razviti strategije podrške redovnom pohađanju nastave za učenika pod rizikom (primeniti ih, pratiti rezultate, po potrebi revidirati) – beleženje izostanaka u specijalno razvijene formulare koje škola može da izradi i koji mogu da otkriju uzroke izostajanja
- Uključiti učenike u vannastavne i školske aktivnosti u kojima se učenik može osećati uspešno i uvaženo.
- Obezbediti da se učenik oseća dobrodošlo i prihvaćeno kada je u školi
- Iskoristiti prisutnost učenika u školi za uspešno uključivanje i nadoknađivanje, a ne samo za formalno obezbeđivanje ocene
- Dogovoriti sa učenicom način nadoknađivanja propuštenog gradiva i način i vreme provere znanja
- Uspostaviti školske procedure hitnog reagovanja kod izostajanja.
- Upoznati uzroke izostajanja i ukloniti ih ako su oni u domenu škole (strah od neuspeha, strah od slabe ocene, strah od neprihvaćenosti i sl.)
- Ako uzroci nisu u domenu škole (zlostavljanje, zanemarivanje) kontaktirati nadležnu instituciju.
- Pružiti informacije i podršku roditeljima da razumeju svrhu individualizovanih mera podrške
- Sarađivati sa roditeljima na razvoju i sprovođenju podrške, razmatranju trenutnih i dugoročnih potreba učenika i radite na uviđanju značaja obrazovanja
- Povezati savete za povećavanje postignuća i savete za povećanje redovnosti

Saveti za osmišljavanje podrške učenicima sa problemima u ponašanju koji su loše prihvaćeni od strane vršnjaka

- Otkloniti uzroke problematičnog ponašanja ili smanjiti njihovo dejstvo obezbeđivanjem odgovarajućeg okruženja za učenje (razgovori sa roditeljima, uključivanje odgovarajućih ustanova za podršku, uključivanje podrške svih nastavnika i vršnjačkih timova)
- Pomoći učeniku da koristi strategije za samokontrolu
- Uvoditi pravila ponašanja zajedno sa učenicima
- Obezbediti da su pravila u odeljenju jasna i dostupna za podsećanje

- Organizovati savetovanje u Kancelariji za mlade, ili drugoj lokalnoj instituciji i organizaciji
- Pomoći vršnjacima da naprave sa učenicom strategiju promene u njegovom ponašanju
- Koristiti pohvale, a izbegavati kazne
- Nagraditi učenika koji je popravio svoje ponašanje
- Dati posebne privilegije i pozitivne podsticaje i ubrzati njihovu primenu
- „Mudro iskoristiti“ negativne posledice nekog problematičnog ponašanja, npr. skretanjem pažnje na moguće negativne ishode, napraviti dogovor oko kontrolisanja problematičnog ponašanja
- Dozvoliti kratke odmore između zadataka
- Podsećati učenika da ne prekida rad na zadatku (i različitim neverbalnim signalima)
- Jačati učenikove jake strane kroz pozitivnu povratnu informaciju. Recimo, oceniti tačne odgovore učenika, a ne njegove greške
- Omogućiti kretanje po učionici, vreme kada učenik ne mora da bude na svom mestu (npr. poslati ga da izvrši neki nalog)
- Ignorirati neodgovarajuće ponašanje u učionici ukoliko nije previše grubo i van granica dozvoljenog
- Napraviti ugovor sa učenicom oko nekog cilja (i po potrebi sa odeljenjem)⁷²
- Osmisliti zajedničke aktivnosti sa vršnjacima (npr. Organizacija proslave, uređivanje učionice, dvorišta).
- Zajedničko slavljenje rođendana sa istim pravilima za sve (npr. bez hrane i poklona, da svi naprave čestitku slavljeniku)

Saveti za osmišljavanje podrške učenicima koji su imali traumatsku ili drugo intenzivno negativno iskustvo

- Kontaktirati i tražiti podršku od relevantnih službi (npr. Centar za socijalni rad)
- Sprečiti dalje izlaganje učenika dejstvu traumatskog i negativnog iskustva, koliko je to moguće iz pozicije škole
- Podržati učenika u prevazilaženju posledica traumatskog i negativnog iskustva tako što ćete preduzeti mere za jačanje samopouzdanja, empatije, promene vrednosti i sl.
- Otkloniti uzroke problematičnog ponašanja ili smanjiti njihovo dejstvo obezbeđivanjem odgovarajućeg okruženja za učenje

72 Preuzeto i prilagođeno iz Zbirka alatki za planiranje individualizovanog obrazovanja iz Vodiča kroz resurse za nastavnike (Britanska Kolumbija, 2009).

(razgovori sa roditeljima, uključivanje odgovarajućih ustanova za podršku, uključivanje podrške svih nastavnika i vršnjaka volontera)

- Pogledati i preporuke za povećanje postignuća i redovnosti učenika
- Uključiti učenika u program prevencije nasilja, ukoliko je potrebno
- Omogućiti sticanje određenih zdravstvenih kompetencija
- Uputiti učenika na radionice iz programa psiho-socijalne podrške

Saveti za osmišljavanje podrške u prevenciji ranih brakova

Ova grupa odnosi se na one faktore rizika od dečijih brakova koji ne moraju nužno da imaju veze sa siromaštvom ili lošim postignućem. Tradicija u nekim zajednicama, rodna neravnopravnost, kult nevinosti ili verske prakse su posebni faktori na koje je jako teško uticati na nivou škole. Međutim postoji neki minimum mera koje je moguće primeniti:

- Učiniti problem dečijih, ranih i prinudnih brakova vidljivim. Edukacija, razgovori, gosti predavači mogu da se nekoliko puta godišnje nađu u akcionim planovima i ŠRP.
- Sastanci i savetodavne radionice sa roditeljima.
- U ŠRP i Godišnji plan rada škole uključiti prevenciju tj. preventivne aktivnosti i dosledno ih sprovoditi i pratiti efekte.
- Uspostaviti koordinaciju aktivnosti sa drugim institucijama (CSR, Gradska uprava).
- Koristiti raspoložive mogućnosti i kapacitete lokalnih NVO za edukaciju zaposlenih i rad sa porodicama.
- Organizovati/planirati obuke za zaposlene koje bi im pomogle u kreiranju preventivnih i interventnih mera.
- Primenjivati zakon dosledno i kontaktirati nadležnu instituciju u slučaju saznanja o dečijem/ranom/prinudnom braku.

Saveti za osmišljavanje podrške u profesionalnoj orijentaciji

- Individualni razgovori sa učenicima,
- Koučing radionice,
- Rad sa roditeljima,
- Nastavne i vannastavne aktivnosti kroz koje će učenici postići uspeh,
- Ispitivanje i informisanje učenika o željenim zanimanjima, obrazovnim profilima, mogućnostima školovanja;

- Test profesionalne orijentacije;
- Upoznavanje sa uzorima iz osetljivih grupa iz lokalne zajednice;
- Posete organizacijama i preduzećima;
- Sajam obrazovanja;
- Realni susreti sa srednjim školama.

LITERATURA

- Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. In Z. Zhang, P. W. K. Chan, & C. Boyle (Eds.), *Equality in education: Fairness and inclusion* (pp. 23–34). Rotterdam: Sense.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 13(3), 195–199.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. New York: David McKay
- Centre for Education Policy (2015). *Torino Process: Serbia*. Torino: European Training Foundation.
- Deutsch, M. (1985): *Distributive Justice: A Social-Psychological Perspective*. New Heaven and London: Yale University Press.
- DuFour, R. (2004). What is a „Professional Learning Community“?, *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- Dumont, H., Istance, D. and Benavides. F. (eds.)(2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Ellis, A. (1957). Rational Psychotherapy and Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13: 38–44.
- Epstein, L. J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Washington: Corwin Press, Inc.
- Evans, R. (1996). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1996). *Whats' Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* 3rd Edition. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Response of Teachers and Implications for Leadership, *School Leadership & Management*, 24 (2), 287–309.
- Hargreaves, D.H. (2010). *Creating a Self-Improving School System*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219–242). New York: Wiley.
- Hebib, E. (2014). Dimensions of the pedagogue's role. *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 337–350.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Clossen, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105–130.
- Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21(3), 319–331.
- Jerotijević, M. i Radivojević, D. (2006). Programi obuke za inkluziju u obrazovanju, U: *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici. Stvaranje uslova za razvoj inkluzivne škole u multikulturalnoj Vojvodini* (61–65). Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Kovač Cerović, T. Vidović i V. Pael (2012). Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope. Ljubljana: CEPES.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
- Leithwood, K., Day, C., Sammos, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: DfES Research Report 800.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research: How Leadership Influences Student Learning*. Learning from Leadership Project. New York, NY: Wallace Foundation.
- Little, J.W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initivity in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536.

- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macura, S. (2015). *Inkluzija u obrazovanju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka univerziteta u Kragujevcu.
- Nias J., Southworth, G, & Yeomans, R. (1989). *Primary school staff relationships: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Nias, J. (2005). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective. In Hopkins, D. (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (pp. 223–237). Netherlands: Springer.
- OECD & UNICEF (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.
- Opačić, G.Đ. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*(2), 239–266.
- Pavlović Babić, D. i Baucal, A. (2016). Škola – zajednica koja uči, u Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (urednici): *Prepoznaj, promoviši i proširi – priče o uspešnim školama*, 283–305, Beograd: Zavod za vrednovanje obrazovanja i vaspitanja.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Pope, M. L., & Denicolo, P. (2001). *Transformative professional practice: personal construct approaches to education and research*. London: Whurr.
- Radivojević D, Jerotijević M, Stojić T, Ćirović D, Radovanović-Tošić L, Kocevska D & Paripović S. (2007). *Guide for upgrading inclusive educational practices*. Belgrade, Serbia: Fond za otvoreno društvo.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Stanković, D., Ranković, T., Čaprić, G. (2016). Unapređivanje sistema spoljašnjeg vrednovanja rada škola kroz razvoj horizontalnog učenja između škola (SHARE), u Pavlović Dabić, D. i Jovanović, O. (ur.). *Dijalozi u obrazovanju 2016*, Društvo istraživača u obrazovanju Srbije, 21–26
- Tomlinson, C. A. (1999). Leadership for differentiated classrooms. *The School Administrator, 56*(9), 6–11.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga komerc.
- Vizek Vidović, V. & Domović, V. (2016). Transitions in Croatian pre-tertiary education and teacher education since independence. *Hungarian Educational Research Journal, 6*(2), 58–68.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement, Vol. 21, No. 1*, 93–112.

