

Priručnik za škole sa primerima dobrih praksi (DRAFT)

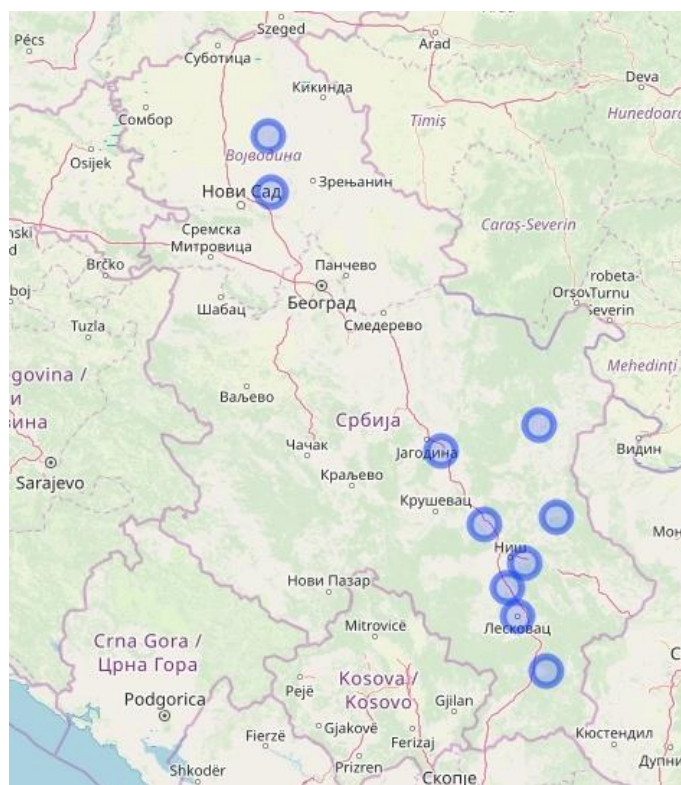
Sadržaj

O projektu	3
Izgled intervencije.....	4
Postojeći mehanizmi podrške u sadašnjem zakonskom okviru.....	7
Zašto je tranzicija iz osnovne u srednju školu osetljiv period?.....	9
Podrška učenicima iz osetljivih grupa u periodu prelaska u srednju školu.....	13
Identifikacija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u periodu prelaska u srednju školu.....	14
Planiranje podrške i plan tranzicije	15
Oblasti podrške sa primerima dobrih praksi	19
Diferencirana nastava.....	19
Početak diferencijacije - poznavanje učenika.....	19
Šta se diferencira u diferenciranoj nastavi i kako.....	23
Podrška u pripremi za završni ispit.....	26
Zašto je važna (podrška) priprema za završni ispit?.....	26
Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda.....	27
Priprema i sprovođenje pripreme za završni ispit.....	27
Podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa.....	30
Koje su ključne karakteristike uzrasnog razdoblja učenika oko 14. i 15. godine (7. i 8. razred osnovne škole) u pogledu profesionalnog razvoja?	30
Kako bi mogla da izgleda podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa?	31
Podrška otkrivanju i izgradnji potencijala i kapaciteta za ostvarivanje najviših postignuća	32
Upoznavanje sa prilikama za obrazovanje za različite oblasti rada	34
Upoznavanje sa srednjim školama u lokalnoj sredini.....	34
Upoznavanje sa profesijama i zanimanjima u lokalnoj sredini	34

Vršnjačka podrška	35
Resursi	36
Zašto vršnjačka podrška može da ostvari neke od efekata koje ne mogu druge aktivnosti?	36
Koje su ključne aktivnosti koje se mogu sprovesti kroz vršnjačku podršku?.....	36
Šta su nužni preduslovi za uspešnu vršnjačku podršku?	37
Dobiti od vršnjačke podrške	38
U čemu se kriju „zamke“ u sprovođenju vršnjačke podrške?.....	39
Rukovođenje i školska dokumenta.....	40
Rukovođenje.....	40
Školska dokumenta.....	43
Saradnja i horizontalno učenje	46
Horizontalno učenje	52
Saradnja sa porodicom.....	54
Istraživanja	54
Teorija u praksi	55
Informacija.....	59
Poverenje.....	61
Uverenja.....	62
Iskustvo iz projekta	62
Preduslovi za planirano i organizovano pružanje podrške	64
Korišćenje resursa iz lokalne zajednice.....	65
Stvaranje spoljne mreže podrške.....	66
Literatura	68

O PROJEKTU

Projekat „Zajedno ka srednjoj školi – podrška deci iz osetljivih grupa u prelasku u srednju školu“ imao je za cilj da poveća stopu prelaska učenika iz osnovne u srednju školu. Kako bi se ovaj cilj ostvario, kreiran je kompleksan model podrške školi, kroz proces osnaživanja i mentorisanja, koji je obuhvatio više različitih aspekata rada sa učenicima i nastavnicima. Kao početni korak, identifikovano je 10 škola¹ koje imaju veoma snažnu potrebu za ovom vrstom podrške. U projektu su uglavnom učestvovalе škole iz veoma nerazvijenih opština, sa velikim brojem učenika iz osetljivih grupa (učenici veoma niskog socio-ekonomskog statusa, učenici iz porodica koje koriste novčanu socijalnu pomoć, učenici putnici, itd.). To su bile i škole koje su veoma motivisane da pomognu svojim učenicima i koje su bile spremne da ulože dodatne napore u pružanju ove podrške.



Slika 1. Mapa škola koje su učestvovalе u projektu.

¹ OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ Đurđevo, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“ Surdulica, OŠ „Vuk Karadžić“ Bor, OŠ „Dubrava“, Knjaževac, OŠ „Vuk Karadžić“ Čuprija, OŠ „Zdravko Gložanski“ Bečej, OŠ „Petar Tasić“, Leskovac, OŠ „Branko Radičević“ Brestovac, OŠ „Ivan Goran Kovačić“ Niška Banja, OŠ „Vuk Karadžić“ Aleksinac.

U okviru projektne podrške škole su dobile grantove kao vid podrške za sprovođenje projektnih aktivnosti i mentorsku podršku prilikom realizovanja ovih aktivnosti, koja je uključila i osnaživanje nastavnika kroz obuke.

Izgled intervencije

Osnovni cilj kreirane intervencije jeste da se, kroz izvodljive i održive aktivnosti na nivou škole, poveća stopa prelaska učenika iz osnovne u srednju školu. Učenici koji ne upisuju srednje škole su uglavnom učenici koji dolaze iz depriviranih i socijalno nestimulativnih sredina, odnosno, to su učenici veoma niskog socio-ekonomskog statusa.

Ovi učenici čiji roditelji imaju slabije razvijen socijalni kapital imaju manje informacija o svetu rada, formalnim i neformalnim pravilima važnim za profesionalni uspeh, manje mogućnosti da razviju pozitivna uverenja i vrednosti koje dovode do uspeha i, između ostalog, manje implicitnog i eksplicitnog znanja da pravilno postavljaju i ostvare svoje ciljeve. Model podrške školi je obuhvatio nekoliko važnih komponenti podrške.

Interventne mere se mogu podeliti u dve grupe: 1) mere koje su individualizovane i zavisne od specifičnih potreba za podrškom pojedinačnog učenika (individualizovane mere podrške) i 2) mere koje se sprovode na nivou cele škole, u koje su uključeni svi učenici kojima je potrebna dodatna podrška pri tranziciji u srednju školu zajedno sa ostalim učenicima (opšte mere podrške). I opšte mere podrške je važno individualizovati prema potrebama učenika za dodatnom podrškom, što obezbeđuje primena *Instrumenta za pružanje podrške učeniku u tranziciji u srednju školu*.

Tabela 1. Izgled intervencije i opis interventnih mera

Interventna mera	Kratak opis mere	Ko je obuhvaćen merom?
Identifikacija učenika i njihovih potreba za dodatnom podrškom pri tranziciji u srednju školu i mere individualne podrške	Prikupljanje svih važnih informacija koje imaju za cilj kreiranje individualnih mera podrške i prilagođavanje opštih mera podrške	Učenici kojima je potrebna dodatna podrška

Dodatna podrška za izradu završnog ispita	Diferencirano učenje iz sprskog jezika i matematike prema procenjenom predznanju učenika	Učenici osmog razreda
Prilagođena profesionalna orijentacija	Aktivnosti na nivou škole sa ciljem jačanja svesti o svetu rada i profesionalnoj putanji, zajedno sa individualnom prilagođenom profesionalnom orijentacijom	Učenici kojima je potrebna dodatna podrška, ostali učenici
Aktivnosti vršnjačke podrške	Jačanje participacije učenika kako bi se razvijale vrednosti usmerene na rad i uspeh i kako bi se jačao socijalni kapital učenika	Svi učenici
Uključivanje roditelja	Podrška roditeljima u preuzimanju aktivne uloge u podsticanju dece da razviju svoje potencijale (jačanje participacije i informisanje).	Roditelji učenika 7. i 8. razreda

Interventne mere za povećavanje tranzicije učenika u srednju školu pre svega moraju identifikovati učenike kojima je potrebna dodatna podrška pri upisu u srednju školu. Ovaj sistem identifikacije se bazira na *Instrumentu za pružanje podrške učeniku u tranziciji u srednju školu*. Na osnovu ovog instrumenta, prikupljaju se sve važne informacije koje se odnose na kreiranje mera podrške učenicima.

Na osnovu prikupljenih podataka o socio-ekonomskom statusu učenika, apsentizmu, školskom postignuću, problemima u ponašanju, procenama nastavnika o budućem obrazovanju učenika, o nekorišćenju usluge novčane socijalne pomoći uprkos ispunjenosti uslova za njenim korišćenjem, kao i na osnovu stepena u kome učenik ispunjava različite obrazovne ishode, biće moguće da škole na osnovu ovih podataka vrlo precizno kreiraju dodatnu podršku pri tranziciji učenika u srednju školu.

Škola treba da za svakog identifikovanog učenika kreira *Plan tranzicije (PT)*. Ovaj dokument će koristiti podatke iz Pedagoškog profila učenika i podatke koji su prikupljeni kroz *Instrument za pružanje podrške učeniku u tranziciji u srednju školu*. Suština ovog dokumenta je da pored informacija koje se odnose na rizike učenika, obuhvati i

identifikuje jake strane učenika i iskoristi podatke i opservacije koje postoje u školskom radu sa učenikom.

PT pored vrlo individualizovanih mera podrške koji zavise od specifičnosti učenika, u sebe treba da uključi i one aktivnosti koje se sprovode na nivou cele škole, ali sa opisom da li su i kako te aktivnosti (profesionalna orijentacija, priprema za završni ispit) prilagođene specifičnostima konkretnog učenika. PT može da obuhvati i one aktivnosti koje nisu jasno određene izgledom intervencije, ali mogu biti od veoma velike važnosti za povećavanje šansi za uspešnu tranziciju, poput posete željenoj srednjoj školi, pronalaženje vršnjaka-mentora iz željene srednje škole, i sl.

Sprovođenje dodatne podrške za polaganje završnog ispita iz srpskog jezika i matematike bila je važna komponenta u okviru projekta. Kreiran je instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih ishoda kod učenika na osnovu čega su se kreirale grupe učenika i diferencirao pristup učenicima u pripremi za završni ispit. Kroz grupisanje učenika sa sličnim nivoom ostvarenosti određenih obrazovnih ishoda, moguće je kreirati diferenciranu podršku koja će na ekonomičan način voditi napredovanju učenika različitih nivoa predznanja. Ova podrška se može ostvarivati u okviru dopunske nastave ili u okviru dodatnih časova koji se odnose na pripremu za završni ispit. Pod grupisanjem ne podrazumevmao isključivo sprovođenje podrške u grupama učenika koje su formirane prema nivou ostvarenosti ishoda. Grupisanje može podrazumevati planiranje podrške za grupe učenika sa sličnim nivoom ostvarenosti ishoda, a samo pružanje podrške može imati različite oblike. Nastavnici imaju slobodu da sami naprave izbor. Nastavnicima će biti pružena podrška pre i tokom realizacije ovog koraka kroz kratke obuke i podršku spoljnih saradnika.

Aktivnosti koje se odnose na prilagođenu profesionalnu orijentaciju treba da obuhvate grupu opštih mera, poput organizovanja radionica na temu uključivanja u svet rada, vrednovanja obrazovanja i izrade instrumenata koji se odnose na profesionalna interesovanja i kapacitete učenika, rad sa roditeljima učenika i usmerenje ka adekvatnih obrazovnim profilima u srednjoj školi. Pored opštih, individualne mere treba da se odnose na jačanje osećanja samoeфикаsnosti kroz angažovanje učenika u aktivnostima u kojima je učenik uspešan, rešavanje barijera i problema u izboru srednje škole i dilema o nastavljanju daljeg školovanja, kreiranje pozitivnog stava prema sopstvenoj budućnosti, usmeravanje učenika da svoje slobodno vreme koristi prema afinitetima,

interesovanjima i kapacitetima, jačanje radnih navika, pružanje podrške u postizanju školskog uspeha, jačanja osećanja kontrole nad sopstvenim životom. Školama su pruženi različiti scenariji za radionice za profesionalnu orijentaciju koje uključuju u nekim slučajevima i same roditelje.

Postojeći mehanizmi podrške u sadašnjem zakonskom okviru

Ceo projektni pristup koji se zasniva na identifikaciji učenika i izradi plana podrške (PT – plan tranzicije) prepoznat je kroz skori *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* ("Službeni glasnik RS", br. 74/2018)² koji snažnije naglašava mogućnost kreiranja IOP-a 1 za učenike pod rizikom od osipanja, i daje smernice školama, kroz obrazac 7. i obrazac 8. koje je podatke i faktore rizika važno da škola prikuplja i prati kako bi predupredila osipanje učenika i neuspešnu tranziciju u srednju školu. Na taj način, predloženi alati i pristup postali su deo našeg obrazovnog sistema. Ovakva mera podrške i instrukcija od strane našeg obrazovnog sistema je od velike važnosti u trenutku kada se razmatra uvođenje obaveznog srednjeg obrazovanja.

Važan deo podrške jesu i mere podrške za romske učenike i romske učenike korisnike novčane socijalne pomoći prilikom obračuna bodova sa završnog ispita za upis u srednju školu. Obrazovni sistem Republike Srbije prepoznaje učenike romske nacionalnosti kao i učenike koji dolaze iz porodica koje primaju novčanu socijalnu pomoć prepoznaje kao učenike na koje treba primeniti afirmativne mere podrške - broj bodova koji učenici romske nacionalnosti ostvare na osnovu uspeha iz škole i na osnovu završnog ispita, uvećava se za 30% od broja bodova koji im nedostaje do 100 bodova a za učenike koji koji žive u porodicama koje koriste novčanu socijalne pomoći, broj bodova koji su ostvarili na osnovu uspeha iz škole i završnog ispita uvećava se za 35% od broja bodova koji im nedostaje do 100 bodova (*Pravilnik o merilima i postupku za upis učenika – pripadnika romske nacionalne manjine u srednju školu pod povoljnijim uslovima radi postizanja pune ravnopravnosti*, "Sl. glasnik RS", br. 12/2016, član 6.). Pored ovih učenika, ciljna grupa intervencije u školi su i svi učenici koji dolaze iz depriviranih sredina koji ne moraju nužno ispunjavati prethodne kriterijume, kao i oni sa slabije razvijenim socijalnim

² <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>

kapitalom i stečenim kompetencijama koji povećava rizik od nenastavljanja i prekidanja daljeg školovanja.

ZAŠTO JE TRANZICIJA IZ OSNOVNE U SREDNJU ŠKOLU OSETLJIV PERIOD?

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 nije ni malo poznat učeniku, a ponajmanje siguran. Sa sobom nosi mnogo neizvesnosti. Za većinu učenika negativne posledice neadekvatne tranzicije su kratkoročne, međutim za neke učenike ovaj period je naročito izazovan. To su učenici iz socijalno nestimulativnih sredina³, učenici sa niskim postignućima⁴, učenici sa problemima u ponašanju⁵, učenici sa teškoćama u učenju⁶.

U skladu sa inkluzivnim pristupom obrazovanju, važno je posmatrati učenika u kontekstu „ekosistema“⁷ - na učenika deluje niz sredinskih faktora i to faktori koji mogu poticati iz bližeg okruženja učenika (porodica, vršnjaci, nastavnici...) ili čak faktori povezani sa kulturno-istorijskim kontekstom lokalne zajednice i društva (vrednosni sistem, obrazovne politike...). 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, itd.).

Iz ove perspektive možemo govoriti, ne 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 otežavaju tranzicioni period (ili obrazovni proces uopšte). Dejstvo ovih faktora, pažljivo isplaniranim aktivnostima i merama, možemo 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.

Kao posledica nepovoljne situacije u kojoj se nalaze, učenici iz osetljivih grupa češće imaju niži osećaj samoefikasnosti i negativniju sliku o sebi. Kao povratni efekat niske samoefikasnosti i negativne slike o sebi, javljaju se različita neadaptivna akademska ponašanja i problemi u odnosima sa vršnjacima, što period tranzicije ka srednjoj školi čini

³ Reyes, Gillock, Kobus, & Sanchez, prema Humphrey & Ainscow, 2006

⁴ Scott, Rock, Pollack, & Ingels, 1995, prema Humphrey & Ainscow, 2006

⁵ Berndt & Mekos, 1995, prema Humphrey & Ainscow, 2006

⁶ Smith, 2000, prema Humphrey & Ainscow, 2006

⁷ Bronfenbrenner, 2005

veoma izazovnim. Istraživanja koja su se bavila dugoročnim efektima neadekvatne tranzicije u srednju školu govore da učenici usled neadekvatne tranzicije mogu zadržati jako negativne stavove prema školi⁸ i da neadekvatna tranzicija utiče negativno na samopouzdanje⁹, školski uspeh i psihosocijalni razvoj¹⁰. Školska postignuća mogu pasti za čak 45%¹¹, a može doći i do ranog napuštanja školovanja¹². Za ovaj period su često vezana osećanja straha i konfuzije, kao i neizvesnosti¹³ ili anksioznosti¹⁴.

Osećaj samoefikasnosti. Stepenu u kojem je izraženo uverenje osobe da je sposobna da obavi određeni zadatak i postigne postavljeni cilj¹⁵. U pitanju je subjektivan doživljaj sopstvenih kapaciteta, koji ne mora biti u bliskoj vezi sa kapacitetima koje pojedinac stvarno poseduje i koji se formira 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)¹⁶. Od ovog subjektivnog doživljaja zavisi kakve ciljeve sebi postavlja pojedinac, kako se suočava sa preprekama i izazovima, koliko je istrajan, koliko će truda uložiti, koliku otpornost pokazuje u neprijatnim situacijama, kako pojedinac upotrebljava svoja znanja i veštine, kakve izbore prave i šta preduzima itd.¹⁷.

Takođe, samoefikasnost utiče i na anksioznost i stres koji pojedinac doživljava kada učestvuje u nekoj aktivnosti, pa posledično ima veliki uticaj i na osećaj samoostvarenosti¹⁸. Učenici sa pozitivno izraženim osećajem samoefikasnosti pristupaju teškim akademskim 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

⁸ Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002, prema Humphrey & Ainscow, 2006

⁹ Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹⁰ Humphrey, Charlton, & Newton, 2004, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹¹ Galton, Gray, & Rudduck, 1999, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹² Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹³ Shachar, Suss, & Sharan, 2002, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹⁴ Harter, Whiteshell, & Kowalski, 1992, prema Humphrey & Ainscow, 2006

¹⁵ Bandura, 1982

¹⁶ Vizek Vidović et al., 2016

¹⁷ Schunk, 1981; Schunk & Hanson, 1985; Schunk, Hanson, & Cox, 1987, prema Pajares & Schunk, 2001

¹⁸ Pajares & Schunk, 2001

(uronjenost) 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 nedovoljno trudu ili znanju i veštinama koje opet vide kao nešto što se može usvojiti ili poboljšati. Ovakvi učenici sa većom smirenošću prilaze rešavanju akademskih 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 (akademski i socijalni), negativnije procenjuju svoje raspoloženje, izveštavaju o nižim nivoima nade i uloženg truda u svoj akademski rad. Čak i oni učenici sa teškoćama u učenju koji su uspešniji češće nastavljaju da izveštavaju o nižim nivoima nade¹⁹. Osećaj samoefikasnosti, kod učenika nižeg socio-ekonomskog statusa i uzrasta oko 15 godina, dobar je prediktor očekivanja od sopstvenog profesionalnog razvoja. Ukoliko je osećaj samoefikasnosti nizak, očekivanja će takođe biti niža. Pored toga, veoma niska uverenja o samoefikasnosti (ne i stvarni nedostatak veština i sposobnosti) mogu biti uzrok neadaptivnog akademskog ponašanja, izbegavanja časova i nezainteresovanosti i lošeg postignuća²⁰, pa je potrebno imati ovo na umu kako ovakvi učenici ne bi bili olako etiketirani kao neuspešni, lenji, nesposobni itd. kako od strane 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 za nju imaju tzv. "značajni drugi". Nastavnici i vršnjaci su posle roditelja najvažniji "značajni drugi". Dete uči ono što "značajni drugi" govore o njemu, na sebe primenjuje njihove procene i vrednosne sudove, te ocene kasnije internalizuje, usvaja 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.

¹⁹ Lackaye et al., 2006

²⁰ Hackett, 1995, prema Pajares & Schunk, 2001

Okosnica samopoštovanja adolescenata između 14 i 16 godine je prihvaćenost od strane vršnjaka²¹. Identifikacioni procesi sa vršnjacima postaju alternativa roditeljskom uticaju. U ranoj adolescenciji nema razlike između uticaja roditelja i vršnjaka, dok je u kasnijoj adolescenciji izraženiji uticaj vršnjaka²². 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, 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; 2) izbor referentne grupe 3) omalovažavanje ili negativna procena drugih osoba kao izvora negativnih informacija o sebi, što kumulativno može da rezultira negativnim stavom o drugim ljudima; 4) sklonost da se okolnosti, sreća i drugi faktori vide kao povoljniji kod drugih nego kod nas samih.

Moguće je i neophodno pružiti podršku! Suočavanjem sa izazovnim zadacima, uz podršku roditelja i nastavnika (koja počinje u ranijem uzrastu) i vršnjaka (tokom školovanja), podstiče se razvijanje osećanja sopstvene vrednosti i samopouzdanja²³. Što je još važnije, efekat ovakvih iskustava na kasniji kognitivni razvoj je nezavisan od socio-ekonomskog statusa²⁴. Pored toga, jačanje osećanja pripadanja školi (i osnovnom i srednjoj koju će učenik upisati), podrška u snalaženju u novom okruženju i jačanje doživljaja učenja kao prijatne aktivnosti, doprinose psihološkoj i socijalnoj adaptaciji u novoj školi²⁵. Za ovakvu sistematsku podršku – podrška koja dolazi od više izvora i pokriva različite oblasti – neophodno je da školska klima bude pozitivna i podržavajuća, zasnovana na vrednostima kao što su poštovanje i solidarnost. Školska klima treba da omogući da se svaki učenik predstavi kao vredna individua i da bude uvažen, prepoznat i prihvaćen kao takav.

²¹ Adams, 1977; Hartter, 1987, 1989; Lerner & Brackney, 1987, prema Opačić, 1995

²² Harter, 1987

²³ Ramey, McGinness, Cross, Collier, & Barrie-Blackley, 1982, prema Pajares & Schunk, 2001

²⁴ Bradley et al., 1989, prema Pajares & Schunk, 2001

²⁵ Humphrey & Ainscow, 2006

PODRŠKA UČENICIMA IZ OSETLJIVIH GRUPA U PERIODU PRELASKA 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 kompetentno donese odluku o obrazovnom profilu/školi koju želi da upiše, kao i na olakšavanje snalaženja u novom okruženju.

Pri tome se mora voditi računa da se **učenje** ne doživi kao igra ili prelak poduhvat, jer u tom slučaju neće biti ni prijatno ni korisno. Verovatnije je da se na taj način učeniku šalje poruka da nastavnik misli da učenik nije dovoljno pametan i da time treba da bude zadovoljan (Dweck, 2002, prema Humphrey & Ainscow, 2006). 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, 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.

Uzimajući u obzir da su učenici iz osetljivih grupa (naročito učenici iz socijalno nestimulativnih sredina) u nepovoljnijem položaju od ostalih vršnjaka za ostvarivanje

Važno!

Voditi računa da **očekivanja** od učenika ne budu ni preniska ni previsoka.

Raditi i sa **porodicom** (a nekada i sa širim okruženjem) učenika kako bi motivacija učenika za nastavak školovanja porasla.

Uključiti **srednje škole, učenike** koji pohađaju ili su završili srednju školu, **profesionalce i poslodavce** u pružanje podrške učenicima u periodu prelaska u srednju školu.

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 razvijanje sposobnosti, pozitivne slike o sebi, doživljaja samoefikasnosti, profesionalnih interesovanja, samopoštovanja, osećanja dobrobiti i sl., kao i podršku da to i postignu.

Važan preduslov da podrška koju učenici dobijaju bude efektivna jeste pozitivna **školska klima** odnosno školska kultura zasnovana na poštovanju i solidarnosti. Kako akteri školskog sistema, 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),

Školska klima
Najbolje se prepoznaje u doživljajima učenika, nastavnika, stručnih saradnika i drugih zaposlenih, dakle kroz doživljaje onih koji grade i „konzumiraju“ školsku klimu.

utiče na način i stepen identifikacije sa školom, nivo motivacije sa kojim će se obavljati posao i nivo ostvarenosti ciljeva i zadataka školskog rada (Peterson & Deal, 2002, prema Hebib, 2013). 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, odnos direktora prema zaposlenima.

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 sredinskih faktora koji otežavaju ostvarivanje visokih postignuća u školi i koji utiču na prelazak u srednju školu. Kako bi ovim učenicima bila pružena podrška, potrebno je identifikovati ih odnosno proceniti koji faktori i u kojoj meri utiču na učenike. Tome može poslužiti *Instrument za identifikaciju učenika kojima je potrebna podrška prilikom tranzicije u srednju školu*.

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). Namenjen je pre svega razrednim starešinama. Omogućava im da u svom odeljenju (na osnovu „tvrdih podataka“ i sopstvenih stručnjačkih 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 excel programu. Uz pomoć ove tabele, razredni starešina procenjuje kojim intenzitetom na učenika deluje svaki od sedam faktora (SES, nivo budućeg obrazovanja, školsko postignuće, ponašanje, korišćenje socijalne pomoći, izostajanje, grupa drugih faktora rizika). Tabela automatski izračunava indeks rizika. U prilogu se nalazi uputstvo za upotrebu instrumenta (prilog _).

Za učenika koji se nalazi u riziku da ne nastavi školovanje, preporučuje se **izrada individualnog plana tranzicije**.

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**.

Iskustvo iz projekta. Proces identifikacije učenika pokrenuo je kolektiv na razmišljanje ne samo o učenicima u riziku, već i o ostalim učenicima i situacijama u kojima oni rastu, razvijaju se i uče.....

Planiranje podrške i plan tranzicije

Prikupljanje dodatnih podataka. Kada su učenici kojima je potrebna dodatna podrška na prelasku u srednju školu identifikovani, potrebno je prikupiti dodatne podatke koji će pomoći planiranje podrške.

Jedan od načina je individualni razgovor stručnog saradnika sa učenicima – o tome kako se učenici osećaju u školi, kakav stav učenici i njegovi roditelji/staratelji imaju prema

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 (Pešić, 187, 1998; Korthagen et al., 2001; prema Radulović, 2016) koja mogu

obrazovanju, kakav pojam o sebi i svojim kompetencijama imaju učenici, koja su njihova interesovanja, o rezilijentnosti učenika, 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 odeljenskog 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 učenikom dat je u **prilogu __**.

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

Izrada plana tranzicije. Na osnovu svih prikupljenih podataka o učeniku izrađuje se pedagoški profil učenika, koji predstavlja osnovu za kreiranje plana tranzicije. Planiranje i sprovođenje podrške vrši tim (stručnih saradnika, razrednih starešina, nastavnika...). Veoma je važno da se podela odgovornosti između članova tima zasniva na saradnji.

Plan tranzicije izrađuje se uz pomoć obrasca datog u Pravilniku **XX** („Sl. Glasnik RS“, br. 74/2018). Primer formulara koji je korišćen u projektu pre usvajanja Pravilnika dat je u **prilogu __**).

Planovi tranzicije su individualizovani, odnosno mere podrške su prilagođene potrebama i osobenostima učenika za kog se plan izrađuje, a pružaoci podrške su takođe pažljivo odabrani. Međutim, mnogi učenici ne nastavljaju školovanje iz sličnih razloga (dejstvo istih faktora rizika), pa je tako moguće preporučiti neke mere u zavisnosti

od oblasti podrške koja je učeniku potrebna. Primeri mera i aktivnosti nalaze se u **prilogu __**.

Preporuke

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

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

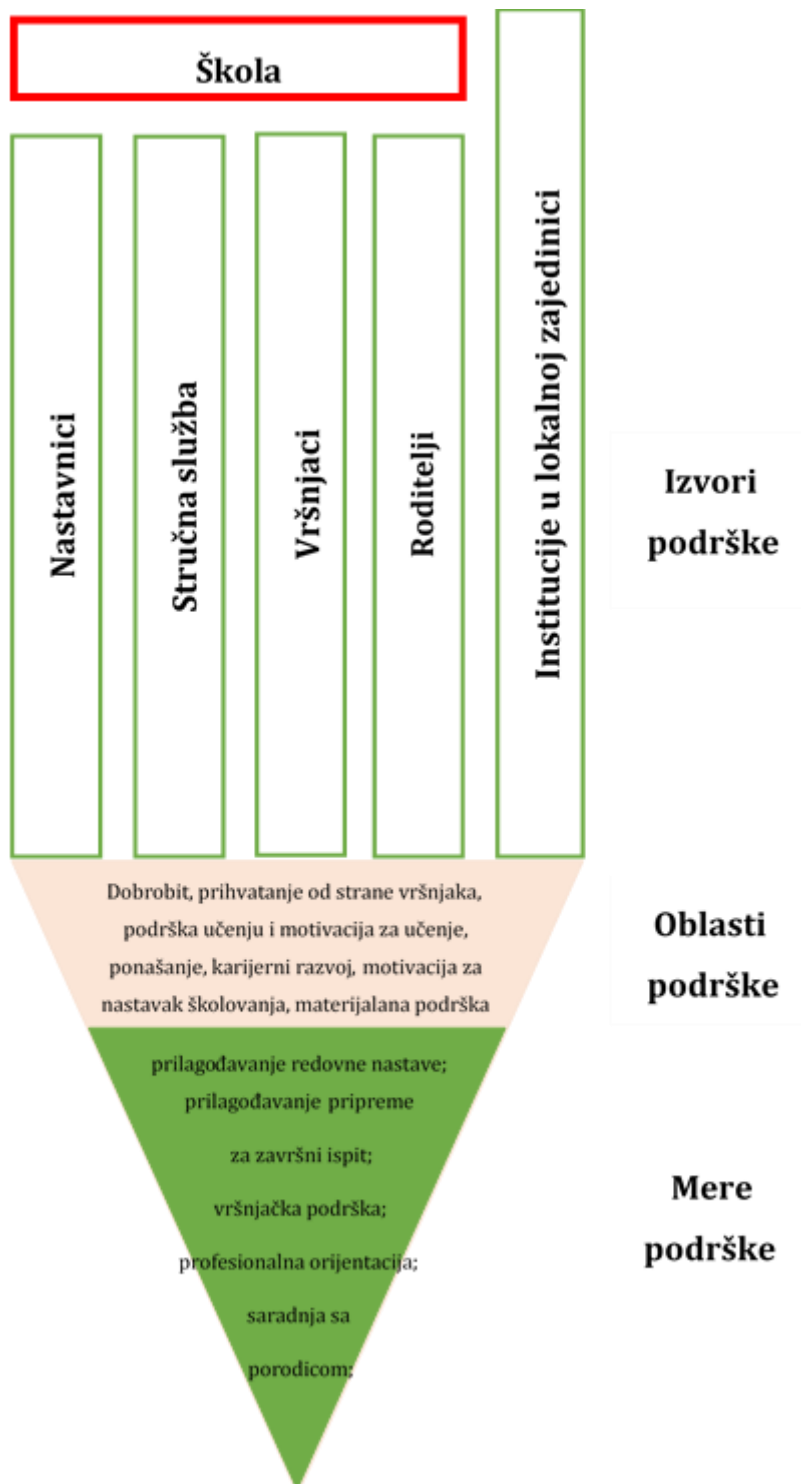
Iskustvo iz projekta. Rezultati pokazuju da su **nastavnici** prepoznati kao značajan izvor podrške u skoro svim tranzicionim planovima. Imajući u vidu da je najzastupljenija vrsta podrške prilagođavanje redovne nastave, ali i realizovanja časova dopunske i pripremne

nastave, nastavnici se javljaju kao glavni akteri u procesu pružanja podrške učenicima. Najznačajniji izvor podrške pored nastavnika jeste i **stručna služba**. Stručna služba je uključena u okviru raznovrsnih aktivnosti profesionalne orijentacije i savetodavnog rada sa učenicima i roditeljima/starateljima 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** predstavlja meru podrške u okviru savetodavnih aktivnosti profesionalne orijentacije učenika u okviru zajedničkog rada sa stručnom službom, pre svega prilikom intervjuisanja učenika i roditelja o zanimanjima. Od izuzetnog je značaja prepoznavanje uloge roditelja u periodu tranzicije ka srednjoj školi, kao i potrebe da oni pozitivno vrednuju obrazovanje. Među merama podrške nalazi se i saradnja sa drugim akterima lokalne zajednice, **institucije, organizacije, pojedinci, kompanije itd.**

Monitoring i evaluacija projekta pokazali su da je plan tranzicije prihvaćen od strane nastavnika na različite načine (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, pa do nove raspodele posla u planiranju i pružanju podrške, pojačane saradnje unutar kolektiva, saradnje sa roditeljima, institucijama, nevladinim organizacijama, kompanijama, srednjim školama). Podrška stručnih saradnika nastavnicima u izradi planova tranzicije je još jednom procenjena kao nezamenjiva.

Važno!

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



OBLASTI PODRŠKE SA PRIMERIMA DOBRIH PRAKSI

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 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 koji odlikuje 'jedna mera za sve' ili usmerenost na 'prosečnog učenika'. Zapravo diferencirana nastava se pokazuje kao optimalna nastava kako za učenike visokih sposobnosti, tako i za učenike sa teškoćama u učenju, upravo one grupe učenika kojima se u tradicionalnoj nastavi obično poklanja najmanje pažnje. Pokazuje se, takođe, da kada se učenicima pruži više mogućnosti mogu da nauče određeni materijal, da oni zbog toga preuzimaju i više lične odgovornosti za sopstveno učenje. Štaviše, tamo gde ima više diferencirane nastave, učenici se više angažuju i javlja se manji broj problema sa disciplinom.

Početak diferencijacije - poznavanje učenika

Upoznavanje učenika je prvi korak u kreiranju diferencirane nastave. Važno je upoznati učenika sa stanovišta njegovih 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 različite vrste. Ukoliko učenik ne uspeva da zadovolji ni neke osnovne fiziološke potrebe (gladan je, neispavan) ili mu je ugrožena bezbednost, zdravlje - to svakako ukazuje na to da je tom učeniku potrebno pružiti adekvatnu pomoć i podršku i da očekivanja kad je reč o učenju ne mogu biti velika, sve dok se ove urgentne potrebe ne zadovolje.

Slika X. Maslovljeva hijerarhija potreba



S druge strane, možemo imati učenike koji nisu ugroženi kada je reč o ovim osnovnim potrebama, ali im nije zadovoljena potreba za pripadanjem. U školi, u odeljenju se ne osećaju prihvaćenim, nemaju drugove, izostavljeni su iz igara - prilagođavanje nastave takvim učenicima podrazumevaće pažljivo uključivanje u grupni rad, pružanje prilike da pokažu neke svoje veštine i znanja, uparivanje sa empatičnijim učenicima, itd. Pri vrhu Maslovljeve piramide, za učenike koji imaju visoku motivaciju za postignućem i za samopotvrđivanjem, u paru sa dobrim potencijalima, prikladno je postaviti visoka očekivanja i i tome prilagoditi rad s njima. I ovde je, naravno, reč o korisnim generalizacijama, a ne o univerzalnim receptima.

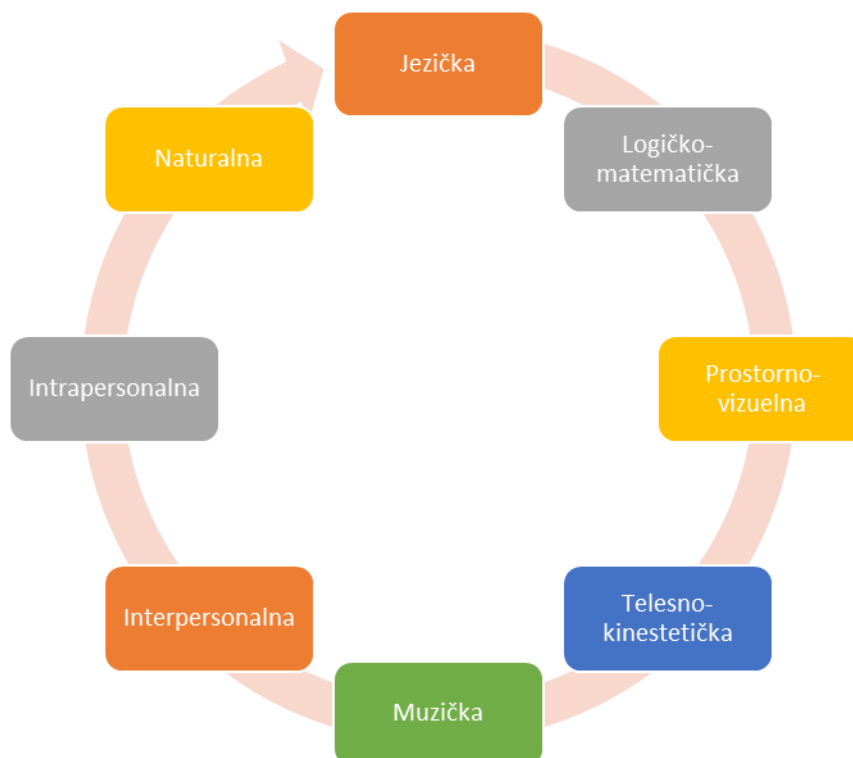
Posebnu pažnju u diferenciranoj nastavi i individualizovanoj podršci zahtevaju učenici koji se susreću sa teškoćama u ostvarivanju ishoda obrazovanja i vaspitanja, i to zato što:

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. potiču, odnosno žive u socijalno nestimulativnoj sredini (socijalno, ekonomski, kulturno, jezički siromašnoj sredini ili dugotrajno boravi u zdravstvenoj, odnosno socijalnoj ustanovi).

Važno je učenika upoznati i sa stanovišta različitih sposobnosti koje imaju. Za pedagogiju je veoma zanimljiva Gardnerova teorija o višestrukim inteligencijama, verovatno i stoga što se inteligencije preklapaju sa školskim predmetima.

Slika X: 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.

Naredni set razlika o kojima nastavnici treba da vode računa tiče se motivacije za učenje i posebnih interesovanja. Učenici ulaze u proces učenja sa različitim nivoima i vrstama

motivacije - od odsustva motivacije²⁶, 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 unećemu možemo uspeti. Pristup učenicima koji ne vide smisao onoga što uče i učenicima koji su nesamopouzđani mora biti drugačiji (diferenciran). Posebno su važna i interesovanja učenike - nekada je to sport, nekad umetnost, nekada računari, nekada zabavljanje... 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 neki tekst na njemu daleku temu, ukoliko za ishode nije važan materijal 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. Utvrdite šta je to i poučavajte ga u skladu s tim (Ausubel, 1968). U tom kontekstu kontinuirano procenjivanje ovog znanja je od ogromnog značaja. Reč je o poznatoj distinkciji između ocenjivanja znanja (eng. assessment of learning) 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 se 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 kojeg 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, rezilijentnost itd) a koje mogu biti od značaja za učenje i napredovanje i koje su stoga značajne za diferenciranje nastave.

Na stranicama ovog priručnika data su dva instrumenta koja mogu biti od velike pomoći u sticanju obuhvatne slike o pojedinačnim učenicima. Prvi je Instrument za identifikaciju učenika kojima je potrebna podrška prilikom tranzicije u srednju školu, a drugi je Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda. Pored toga, u planu tranziciji, kao i u individualnim obrazovnim planovima, postoji deo koji sadrži rubrike koje čine

²⁶ Stara pedagoška mudrost kaže da nema nemotivisane dece, samo je pitanje za šta jesu a za šta nisu motivisana.

pedagoški profil učenika. Svi ovi instrumenti mogu da pomognu da se stekne što bolje slika o učeniku.

Šta se diferencira u diferenciranoj nastavi i kako

Načini diferenciranja nastave su brojni toliko koliko si 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; svi njihove varijeteti i kontekstualizacije za datu školu, učionicu i pojedinačne učenike - 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.

Jednostavnije rečeno diferenciranje nastave se može vršiti na nivou programske diferencijacije i organizaciono-metodičke diferencijacije²⁷. Programska diferencijacija se može vršiti u pogledu sadržaja. Sadržaj koji se obrađuje na času bi trebalo da bude, pre svega, odgovarajući sa stanovišta ishoda koje učenici treba da postignu. Sadržaje, međutim, treba prilagoditi potrebama učenika i u tom smislu treba voditi računa o nivou spremnosti učenika da radi na takvom sadržaju (da li je on suviše složen, lagan ili optimalan), njegovim interesovanjima i načinima učenja. Drugi oblici programske diferencijacije mogu se odnositi na diferenciranje obima gradiva, tempa rada odnosno napredovanja učenika, nivoa postignuća koje se od učenika očekuje (sa stalnim usmerenjem na postizanje viših nivoa).

Ovde se korisnim može pokazati 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 postaje zapravo individualizovana, 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 plenarnih oblika rada. Mogu se koristiti

²⁷ Sa materijala sa seminara o koji su vodili Jelena Najdanović i Saša Glamočak.

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 preferencijama 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 strana 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 Blumova (Bloom et al., 1956) ili poslednjih godine revidirana Blumova taksonomija obrazovnih ciljeva (Anderson & Krathwohl, 2001). Prema revidiranoj taksonomiji kognitivni procesi o kojima govorimo prilikom učenja mogu se svrstati u nekoliko većih kategorija:

Tabela X: Struktura kognitivnih procesa

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

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 domena 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 produkt 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 podroban 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 dobre povratne informacije učenicima je od veoma velikog značaja.

U zaključku mogu se ponoviti ključne preporuke za ostvarivanje diferencirane nastave:

- Staviti fokus na glavne ideje i ishode koje treba razviti, smanjiti broj dodatnih zadataka i aktivnosti;
- Izaći u susret individualnim razlikama između učenika (kao što su stilovi učenja, predznanja, interesovanja...);
- Fleksibilno grupisati učenike prema interesovanjima, temama, sposobnostima;
- Integrisati vrednovanje u sve segmente nastave;
- Kontinuirano preispitivati i prilagođavati sadržaje, procese i očekivane učeničke produkte tako da odgovore na potrebe učenika.

Diferencirana nastava zahteva više rada tokom planiranja rada i pripreme 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 razvijanju diferencirane nastave ima uprava škole (Tomlinson, 1999). Ona bi trebalo najpre da sama 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.

Podrška u pripremi za završni ispit

Pružanje dodatne podrške učenicima se zasniva na proceni njihovih potreba. Isto je i sa podrškom u pripremi za završni ispit. U projektu je za sve učenike osmog razreda procenjivana ostvarenost obrazovnih standarda za kraj obaveznog obrazovanja²⁸ (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.

Zašto je važna (podrška) priprema za završni ispit?

Bez položenog završnog ispita nije moguće upisati srednju školu. Takođe, diploma o završenoj osnovnoj školi ne važi bez položenog završnog ispita.

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.

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

Učenici iz nestimulativnih sredina i neobrazovanih porodica češće upisuju trogodišnje obrazovne profile u srednjim stručnim školama što ih na indirektna način zadržava u „začaranom krugu siromaštva“ s obzirom da je stopa osipanja i stopa nezaposlenosti

28

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

nakon završetka ovih profila značajno veća (Centre for Education Policy, 2015). Pored toga, mobilnost između stručnih i opšteobrazovnih profila na nivou srednje škole je skoro pa nepostojeća (Centre for Education Policy, 2015).

Instrument za procenu ostvarenosti obrazovnih standarda. I ovaj instrument je kreiran u računarskom eksel programu. Uz pomoć ove tabele, predmetni nastavnici za svakog učenika procenjuju da li je predviđeni ishod ostvaren ili ne. To čini za sve ishode 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.

Instrument je dat u prilogu __, a postupak procene detaljno je objašnjen u **prilogu __ Uputstvo za korišćenje instrumenta za procenu ostvarenosti obrazovnih ishoda za kraj osnovnog obrazovanja**

iz srpskog jezika i matematike sa ciljem pružanja dodatne podrške u pripremi za završni ispit.

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, dodatnoj nastavi. Primeri različitih praksi iz projekta dati su u **prilogu __.**

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!

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

Čest je slučaj da ovi učenici

Važno je, isplanirati a) broj časova po nastavnim oblastima (podršku bi, pre svega, trebalo pružiti iz onih oblasti gde je nivo ostvarenosti obrazovnih ishoda 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.).

Frontalna nastava. Organizovanje frontalne nastave omogućiće da se određeno gradivo sistematično, pregledno i logički povezano predstavi učenicima (Trnavac i Đorđević, 2007). Pri tom je važno ostaviti prostor za pitanja učenika (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.

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. Na taj način sposobnosti učenika koje još uvek nisu razvijene, koje se nalaze u „zoni narednog razvoja“, dobijaju podsticaj i podršku da se razviju. Možemo reći da „učenje 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 doprinosi utvrđivanju znanja, razvijanju sigurnosti u sopstvene sposobnosti i jačanju samopouzdanja kod učenika. Pomaganje od strane para je dozvoljeno, kako bi demonstracija uspeła.

Važno!

Ne postoji jedan najbolji način podučavanja 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).

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 razvoja), 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“²⁹).

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.

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

²⁹ 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.

pri sledećem koraku delovaće podsticajno i motivišuće u pogledu upornosti i istrajnosti u obavljanju određenog zadataka.

Podrška profesionalnom razvoju učenika iz osetljivih grupa

Podrška profesionalnom razvoju treba da bude holistička, odnosno osetljiva na potrebe učenika, situaciju u kojoj se nalazi, društveni kontekst, dosadašnja iskustva učenika, 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 razvoju, 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 – slika o sebi se razvija kroz 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 kontekst³⁰. Četiri ključne oblasti u kojima porodica ima poseban uticaj na karijerni razvoj deteta su njegove preferencije (stav prema radu, radne vrednosti), ulaženje na tržište rada (kroz socijalnu i ekonomsku situaciju), 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).

Koje su 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 neko 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

³⁰ 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 socioekonomskog 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 socioekonomskog 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.

se područja rada (radije nego konkretna zanimanja), procenjuju žele li više raditi sa ljudima, stvarima, da li ih zanimaju društvene ili prirodne nauke itd. 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.

U ovom periodu je ključna podrška škole za upoznavanje sopstvenih osobina i sposobnosti i izražavanje interesa. 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

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.

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 porodici³¹. Ovaj uticaj škole je važan za učenike iz osetljivih grupa, naročito nestimulativnih sredina, 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.

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.

³¹ Vizek Vidović et al., 2016

Kroz *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, ulaženje 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 preferencijama 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 **(Prilog br. ___)**.

Važno!

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

Planiranje mera podrške se zasniva na prethodno prikupljenim podacima (koji su sastavni deo pedagoškog profila odnosno 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. 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 na nivou škole koji bi bio sastavni deo Godišnjeg plana rada. Jedan takav plan dat je u **prilogu ___**. Individualizovane mere za pojedinačne učenike potrebno je uključiti u individualne planove tranzicije.

Podrška otkrivanju i izgradnji potencijala i kapaciteta za ostvarivanje najviših postignuća

U okviru ovih aktivnosti učenicima treba obezbediti 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; ohrabrivanje 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 i zaduženja učeničkog parlamenta; davanje zaduženja i zadataka kojima se ukazuje poverenje i poštovanje; 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 (mlađim) 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). U prilogu se nalaze predlozi radionica. 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 osveste svoje potencijale i kompetencije na koje se do tada nisu oslanjali i razvijali, kako bi informacije koje dobiju i iskustva kroz koja prođu imala novu perspektivu. U prilogu su dati predlozi obe vrste radionica (**Prilog br. ____**). Poželjno je i da škola sama dizajnira druge radionice u skladu sa specifičnim potrebama učenika.

Važna odlika ovih radionica jeste i izgradnja poverenja među članovima grupe, odnosno jačanje veze vršnjaka unutar grupe. Radionice mogu realizovati stručni saradnici, ali i obučeni vršnjaci.

Upoznavanje sa prilikama za obrazovanje za različite oblasti rada

Važno je da pored učenika u upoznavanje sa prilikama za obrazovanje budu uključeni i roditelji. Takođe, važno je prikupiti informacije od roditelja/staratelja 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 učenikom, kao i roditeljima, stiže se uvid u razlike između njihovih težnji, profesionalnih preferencija i aspiracija, što pomaže u planiranju narednih koraka. Predlozi aktivnosti: individualno savetovanje/razgovori sa roditeljima i učenicima; 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; škola (uključujući učenike) priprema bilten sa ponudom srednjih škola/obrazovnih profila itd. U sve navedene aktivnosti moguće je uključiti roditelje.

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 nastavnica, 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 održati pripremu učenika pre posete, pratiti kreirani protokol za posetu i održati evaluacionu radionicu nakon posete. Predlog protokola je dat u **prilogu __**.

Upoznavanje sa profesijama i zanimanjima u lokalnoj sredini

Posete kompanijama, preduzećima, firmama, radionicama, zanatima, radnjama itd. u lokalnoj sredini – posete moraju biti dobro isplanirane i njeni efekti ispraćeni (predlog protokola je dat u **prilogu __**); 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 škola učenicima pruži priliku da razgovaraju sa osobama koje su zadovoljne u svom poslu i koje su zahvaljujući 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, NSZ-a, udruženja koje se bave obrazovanjem, Kancelarije za mlade, bivši učenici, sportisti, roditelji itd. Cilj ove aktivnosti je da se na jednom mestu okupe različite institucije 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.

Vršnjačka podrška

Vršnjačka podrška predstavlja možda jedan i od najvažnijih elemenata 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. Ona se može koristiti kao vršnjačka 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 nastavne 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 drastično 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 se, prema rezultatima iz prakse, pozitivno počinje odražavati i na same nastavnike koji izveštavaju da je „klima u školi 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, šalje im poruku od strane nastavnika da oni to mogu, odnosno da su odgovorniji, a samim tim i ravnopravni partneri u školskom procesu nego što se obično misli.

Resursi

Učenički parlament može biti jedan od važnih resursa, kao i vannastavne aktivnosti koje se regularno organizuju u školi. Vršnjački tim može delovati u okviru učeničkog parlamenta, ali može delovati 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, podržavanje 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. Ta pomoć se ogleda u pružanju podrške drugim učenicima ili pomoći 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 oko teških tema. 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 se može odnositi i na učenje, odnosno predstavljati važan aspekt pomoći u učenju, u izradi domaćih zadataka, pripremi za kontrolni zadatak i pripremi za

završni ispit, itd. Mogu se, pored ove vrste podrške, 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, 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 profesionalnoj orijentaciji, 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 sa strane, 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, 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.

Važno je imati i jasne kriterijume za izbor vršnjačkih mentora (osoba koje su ključni „pomagači“ u vršnjačkoj podršci). Ako vršnjački tim nastoji da se bavi na ozbiljniji način psihosocijalnom 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 koje može doći do svakog nastavnika i učenika u školi.
- Izaberu vršnjačke mentore: treba doći do jasnih, a nekada skrivenih, kriterijuma izbora, treba imati jasan, ali ne po svaku cenu eksplicitan način izbora, „opis posla/uloge“, pri čemu motivacija samog učenika treba da bude ključna. I učenici pod rizikom mogu i treba da budu vršnjački mentori ako imaju afiniteta i mogućnosti da vrše takvu ulogu, a iskustva govore da mogu i da često budu najbolji vršnjački mentori.
- Obuče vršnjaka za pružanje pomoći u učenju i psihosocijalnoj podršci je neophodna 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, implementaciju 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.
- 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.
- Odrede ko su ključni nosioci promena
- Kreiraju model identifikacije učenika koje bi trebalo uključiti u program
- Rekrutuju i obučavaju mentore
- Povežu učenike sa odgovarajućim mentorima
- Obezbede prostor u školi ili nekom drugom prostoru koji bi bio pogodan za mentorski rad
- Sprovode monitoring realizacije programa
- 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 stiču nova znanja, počinju da vide sebe u novom svetlu, razvijaju toleranciju i empatiju. Na kraju, vršnjačka podrška ne podrazumeva samo delovanje učeničkog parlamenta i vršnjačkog tima. Svi učenici u školi su resurs kojeg školsko osoblje treba da postane svesno. Često uspešno sprovođenje vršnjačke podrške 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 moguće je, pa čak i poželjno, koristiti „skriveno agende“, gde su transparentni ciljevi jedni, koji se stvarno i mogu ostvarivati, ali paralelno mogu postojati ciljevi osnaživanja učenika pod rizikom. Moguće je da se strah javi kod određenih učenika, strah da nešto ne može da se uradi ili da nisu dovoljno kompetentni za određene aktivnosti. Razvijajte uverenje kod učenika da oni mogu nešto da urade i dajte im 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 ispitajte koja je vrsta podrške i na koji način prihvatljiva za nekog učenika. Trudite se da izbegavate poklanjanje ocena samo zato što je neko pripadnik „osetljive“ grupe, to će stvoriti uverenje da oni nisu sposobni da se sami izbore za bolje ocene, a na kraju krajeva, to nije pravedno prema ostaloj deci. Treba uvek voditi računa da podršku ne pružamo na silu već onom učeniku koji želi da dobije podršku. Ne radite nešto umesto nekoga, posebno ne kada on to može da uradi uz nečiju pomoć, time mu šaljete poruku da nije kompetentan. Uvek reflektujte nad svojim ponašanjem. Nije retkost da ni sami nismo svesni sopstvenog diskriminatoriskog 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 mora da promeni ukorenjene prakse i načine sagledavanja škole i vršnjaka
- 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 objasniti uloge i očekivanja u vršnjačkom partnerstvu, a da uloge podesi, bez nametanja, onako da odgovaraju potrebama i specifičnostima učenika
- Nastavnik treba da podučava učenike osnovnim strategijama podrške u akademskim i/ili socijalnoj participaciji vršnjaka-partnera.
- Nastavnik je taj koji započinje obezbeđivanje alata za širenje mreže podrške kroz celu školu (npr. sajt škole, oglasna tabla, prostor, asistencija)
- Učiti kako da učenici preuzmu ulogu pružanja podrške svim učenicima u odeljenju

Rukovođenje i školska dokumenta

Rukovođenje

Istraživanja pokazuju da kvalitet rukovođenja odnosno liderstva³² značajno utiče na postignuća učenika - po tome je to drugi najvažniji faktor na nivou škole, posle kvaliteta nastave (Leithwood et al., 2004). 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, konkretno u oblasti nastave i učenja.

Kako izgleda kvalitetno rukovođenje, odnosno kakve ga prakse odlikuju? Različite škole pružaju manje ili više drugačije odgovore na ovo ključno pitanje. Jedno od zastupljenijih gledišta je koncepcija takozvanog transformativnog liderstva. Zajedničko svim pristupima liderstvu u okviru transformativnog jeste to što naglašavaju emocije i vrednosti. Transformativno liderstvo uključuje posebne tipove uticaja koji su, pre svega, usmereni na to da se poveća posvećenost koju zaposleni pokazuju prema ostvarivanju ciljeva organizacije, kao i osnaživanju kapaciteta zaposlenih. Osnovni fokus je na izgrađivanju školskih kapaciteta da bi se odvijalo učenje i dogodile promene. Transformativno liderstvo je eksplicitno usmereno na kulturu organizacije, organizacione procese i razvoj ljudi.

³² 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.

Druga, veoma uticajna, škola mišljenja u prvi plan ističe pedagoško rukovođenje/liderstvo. Halinger, jedan od uticajnijih autora u ovoj oblasti razvija širu konceptualizaciju pedagoškog liderstva, koja uključuje tri dimenzije: definisanje školske misije, upravljanje nastavnim programom i promovisanje pozitivne školske klime (Hallinger, 2003). Definisanje misije škole obuhvata dve funkcije: određivanje ciljeva škole i njihovo saopštavanje. Ove funkcije tiču se uloge koju lider ima kada zajedno sa zaposlenima definiše ciljeve škole koji su merljivi i usmereni na školska postignuća učenika. Odgovornost lidera je da obezbedi da ovi ciljevi budu svima jasni i da ih podržava cela školska zajednica. Upravljanje nastavnim programom sadrži tri liderske funkcije: superviziju i vrednovanje nastave, koordinisanje razvoja i implementaciju kurikuluma i praćenje učeničkog napredovanja. Ove funkcije od lidera zahtevaju da bude veoma angažovan u realizovanju i unapređivanju nastave. Praćenje rada nastavnika u učionici, davanje predloga nastavnicima kako da unaprede svoj rad, ohrabrivanje saradnje među nastavnicima su neke od najvažnijih aktivnosti. Promovisanje pozitivne školske klime i klime za učenje je dimenzija koja uključuje sledeće funkcije: unapređivanje profesionalnog razvoja zaposlenih, obezbeđivanje podsticaja za nastavnike i podsticaja za učenje, brigu o rasporedu nastavnih aktivnosti i slično (Hallinger 2003).

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 saradnicima (Leithwood et al., 2006) u središtu ovog modela nalazi se kreiranje vizije, razvoj ljudi, redizajn organizacije i upravljanje 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

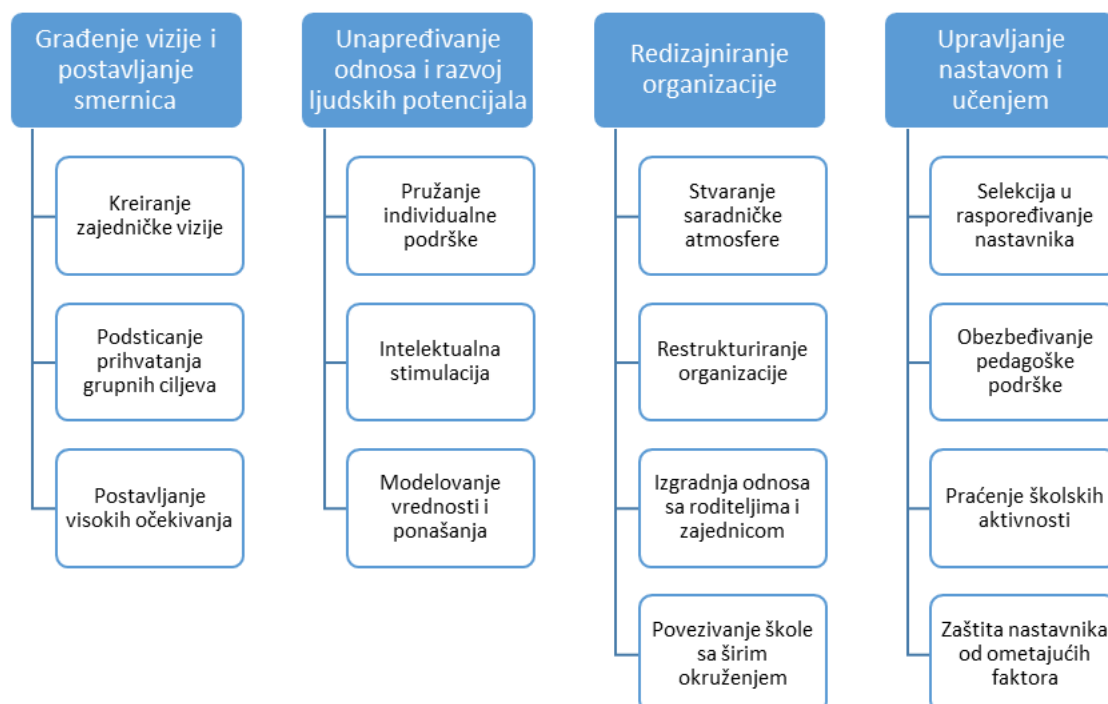
kategorije su građenje zajedničke vizije, ohrabrivanje prihvatanja grupnih ciljeva i ispoljavanje očekivanja u vezi sa visokim postignućima.

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 X. Integrisani model školskog liderstva



I u domaćoj literaturi mogu se naći neki 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 direktori (Pavlović Babić i Baucał, 2016).

1) Opređeljenost 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...), definisani su zajednički ciljevi i politike, o definisanim ciljevima se redovno izveštava.

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.

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 „osluškivanje 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.

Školska dokumenta

Dva glavna planska dokumenta škole su razvojni plan i školski program. Razvojni plan se donosi za period od tri do pet godina i priprema se na osnovu izveštaja o samovrednovanju i izveštaja o spoljapnjem vrednovanju škole. Sadržaj ovog dokumenta

čine: prioriteti u ostvarivanju obrazovno-vaspitnog rada; plan i nosioci aktivnosti; kriterijumi i merila za vrednovanje planiranih aktivnosti i druga pitanja od značaja za razvoj škole.

Poslednjih tridesetak godina većina strategija internog školskog razvoja je, posmatrano u svetskim razmerama, kao glavni instrument imala neku vrstu školskog razvojnog planiranja. Primarno u ovom konceptu je to da je svaka škola pojedinačno odgovorna za planiranje sopstvenog razvoja. Sam razvojni plan predstavlja izjavu o tome šta škola želi da promeni ili unapredi, o tome kako će ova poboljšanja biti postignuta i o tome kakvi će biti njihovi efekti. Opšta svrha školskog razvojnog planiranja je, dakle, pomoć školama da uspešno uvedu promene, pre svega, imajući na umu, kao glavni cilj, unapređivanje kvaliteta nastave i učenja. To je, zapravo, i pravo značenje razvoja škola - jeadn poseban pristup obrazovnim promenama, u kojem se istovremeno radi na poboljšanju nastave, učenja i uspeha učenika, kao i na jačanju kapaciteta škole za upravljanje promenama (Hopkins, 2001). Usredsređivanje na postignuća, nastavu i učenje ključni je aspekt autentičnog školskog razvoja. Međutim, da bi fokus zaista bio na nastavi i učenju, potrebno je ispuniti neke osnovne preuslove - Hopkins u prvi plan ističe sledeće: posvećenost profesionalnom razvoju osoblja; participativno donošenje školskih politika i odluka; transformativno i distributivno liderstvo; delotvorne strategije za koordinisanje i kooperativnije načine rada u školi; praksu preispitivanja rada i postignutih rezultata i osvećenost saradničkom planiranju.

U pomenutoj studiji o deset istaknutih osnovnih škola, u jednoj od opisivanih škola posebno se isticalo planiranje kao osnovna poluga profesionalnog i organizacionog razvoja. U toj školi, naime, školski razvojni plan predstavlja suštinski važan dokument, polaznu osnovu razvoja. To je za njih živ dokument, realni referentni okvir rada i razmišljanja, koji daje smernice u mnogo oblasti. Nastavši kao izraz uočenih potreba i dogovorenih ciljeva, on je, između ostalog, i izvor ideja o budućem stručnom usavršavanju nastavnika (Stanković, 2016).

U jednom domaćem istraživanju ispitivani je kako nastavnici vide efekte školskog razvojnog planiranja (Stanković, 2008). Kao pozitivne strane razvojnog planiranja nastavnici su videli: jačanje saradnje i timskog rada, uvođenje prakse planiranja, razvoj škole, povećanu angažovanost, uspešnu realizaciju projekta i sticanje novih saznanja.

Nastavnici, najčešće, nisu imali primedbe na proces razvojnog planiranja, a kada jesu, to se odnosilo na: nedovoljnu podršku razvojnom timu, otpor i nezainteresovanost kolektiva, zahtevnost planiranja, probleme sa funkcionisanjem razvojnog tima i slabu realizaciju plana.

Drugi strateški dokument škole čini školski program. To je dokument na osnovu koga se ostvaruje obrazvono-vaspitni rad u školi. Školski program se priprema u skladu sa Nacionalnim okvirom obrazovanja i vaspitanja, a polazišta za njegovo kreiranje su razvojni plan škole i planovi i programi nastave i učenja. Kroz svoj školski program škola treba da učini vidljivim način kako planira da ostvari svoje glavne ciljeve, svoju misiju u viziju.

Godišnji plan rada škole predstavlja još jedan planski dokument kroz koji treba da se prelamaju i razvojni plan i školski program. Konačno, pravi operativni izraz svih kolektivnih planova treba da se vidi u planovima direktora, stručnih saradnika i svih nastavnika (kroz globalne i mesečne planove, pa i pojedinačne pripreme časova).

Kako pristupiti izradi školskog programa tako da on postane prava smernica za unapređivanje nastave i učenja, može se videti i u nekim našim uspešnim školama. Za razliku od ranijeg perioda i veoma raširene prakse gde je školski program bio jedan veoma obiman dokument od više stotina strana, koji je sadržao sve ono što već postoji u nastavnim planovima i programima, u jednoj od opisanih škola napravljen je značajan iskorak (Stanković, 2016). Učinjen je napor da se napravi jedan sažet, ali operativan dokument koji će biti okvir iz kojeg proističu svi ostali dokumenti škole. Školski program je pravljen tako da predstavlja neku vrstu lične karte škole, pokazuje po čemu su autentični i škola i nastavnici, šta je to što nude, tako da svaki roditelj može da zna zašto bi svoje dete upisao baš u ovu školu. Školski program je u prvi plan postavio ove ciljeve: sveukupni razvoj ličnosti učenika, sticanje funkcionalnih, primenljivih znanja, razvoj pozitivnog sistema vrednosti, osposobljavanje učenika za uspešno snalaženje u svakodnevnom životu. Školski program je pravljen tako da otvara slobodu i prostor za autonomiju i kreativnost u osmišljavanju nastave i učenja, uz uvažavanje potreba i interesovanja učenika. Posebna pažnja je posvećena integrisanoj nastavi, odnosno tematskom planiranju i realizaciji časova.

Saradnja i horizontalno učenje

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 'bogate u učenju' (Rosenholtz 1989). Saradnja između nastavnika se već niz godina posmatra kao jedna od glavnih karakteristika 'zajednica učenja'. Naime, ovakve školske zajednice odlikuje to da nastavnici međusobno saraduju u cilju unapređenja učenja i postignuća učenika (DuFour, 2004). U zajedničkoj publikaciji OECD-a i UNICEF-a (2016) predloženo je viđenje da škole kao zajednice učenja imaju sedam grupa karakteristika.

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.

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 meri 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 odvađa 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' (Fullan, 2001: 136). Postoje jaki razlozi za ovo - od arhitektonskih i organizacionih rešenja o ustrojstvu škole do prihvaćenih normi rada) koji rezultiraju u tendenciji nastavnika da rade izolovano jedni od drugih (Lortie, 2002). Reč je o obrascu po kojem nastavnici individualno drže nastavu u svojim odeljenjima, najčešće ne znaju šta se dešava u drugim učionicama niti znaju šta rade drugi nastavnici, niti se sa njima upuštaju u profesionalne razmene i saradnju.

Jedna tipologija profesionalnih interakcija nastavnika (Little, 1990):

- pričenja priča iz učionice
- pomaganje i asistiranje (norma 'pomozi, ako se to od tebe traži')
- razmena i deljenje (materijala, metoda, ideja)
- zajednički rad (interdisciplinarno planiranje, timska nastava)

Kakve su posledice nedovoljne saradnje između nastavnika? Najpre, izostanak saradnje onemogućava da se u dovoljnoj meri iskoristi ekspertiza koja postoji u kolektivu (Fullan & Hargreaves, 1996). Koliko god da je nastavnikova 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 nastavnika (Little, 1990). 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 nesigurnosti (Rosenholtz, 1989). S tim u vezi je i pretpostavka da izolacija nastavnika predstavlja plodno tlo za razvijanje i održavanje otpora prema novinama i promenama (Lortie, 2002). Saradnja često podrazumeva da se ekspliciraju sopstvene pedagoške filozofije i prakse 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 saradnici (Nias, Southworth & Yeomens, 1989) 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, razumevanje 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 nagrađujućem 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 osećanja (Nias, 2005). 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 Hargrivi (Fullan & Hargreaves, 1996) 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 saraduju u pripremi časova, razmenjuju materijale, podržavaju jedni druge, ali bez preispitivanja, refleksije, kritike, 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 ualazi 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 saraduju (Fullan & Hargreaves, 1996).

Ovo nam govori da nema mesta za pojednostavljivanje - škole su fluidne i imaju svoju psihološku prirodu - fokus promena bi trebalo da bude na rad sa ljudima, kulturama, značenjima i motivacijama (Evans, 1996). Škole su istovremeno i poprište gde se sučeljavaju različiti

interesi, ciljevi, vrednosti i ideologije, formalne i neformalne moći, kontrole, bihevioralne strategije i taktike itd. Zbog toga, da bi bila uspešna, obrazovna promena na nivou škole mora da bude inkluzivna (Hargreaves, 2004). To znači da više napora treba da se ulaže u komuniciranje svrhe promena, diskutovanje osnovnih uverenja, vrednosti i značenja, građenje posvećenosti i usaglašavanje različitih interesa i ideologija koje postoje u školi.

Teorija socijalne međuzavisnosti (Deustch, 1985) 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

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 (Little, 1990).

koristi svima sa kojima saraduju. Štaviše, saradnja je jača što su ciljevi podudarniji. 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 školski lideri i stoga se i u svetskim razmerama sve više pažnje posvećuje razvijanju školskog liderstva (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Horizontalno učenje

Horizontalno učenje je jedan od najočiglednijih oblika saradnje između nastavnika i predstavlja moćan instrument za razvoj škole. On u suštini predstavlja oblik saradničke refleksivne prakse. "Horizontalnost" saradnje se ogleda u tome što saraduju 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 podučavanja 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 (Dummont et al., 2010) 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.

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 ima nastavnike kao centralne učesnike, 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.
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.	Horizontalno učenje uzima 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 je osetljivo 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.	Horizontalno 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 ima jasna 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 promoviše "horizontalnu povezanost" između različitih oblasti znanja i predmeta, kao i sa lokalnom zajednicom i širim svetom.

Horizontalno učenje snažno promoviše 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. U tome prednjači Velika Britanija sa idejom o „sistemu koji unapređuju i vode same škole” (self-improving school-led system; Hargreaves, 2010), ali se slične inicijative mogu uočiti i u drugim sistemima. Umrežavanje i horizontalno učenje između škola je uspešno pilotirano i u Srbiji u okviru SHARE projekta (Stanković, Ranković i Čaprić, 2016). 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 postignuća (West, 2010).

Saradnja sa porodicom

Istraživanja

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 prostor pokazuju da škole u zemljama Jugoistočne Evrope ne koriste u dovoljnoj meri različite načine 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. Konsultovanje s roditeljima u vezi s tim oblastima i njihovo uključivanje u njih moglo bi biti u interesu škole. Roditelji su prilagodili svoje stavove, očekivanja i obrasce ponašanja ovoj prevalentno tradicionalnoj paradigmi u odnosima između porodice i škole, a Romi su više

od ostalih roditelja isključeni iz školskog života, što znači da škole nisu svesne jednog od najefikasnijih mehanizama za prevazilaženje marginalizacije i da ga ne koriste (Kovač-Cerović, T. i sar., 2012).³³

Pregled istraživanja u ovom polju koji su uradili Ketlin Huver Dempsi i njeni saradnici (2005)³⁴ izdvaja kao ti glavna razloga za uključivanje roditelja:

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*)
3. percipirani 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*).

Teorija u praksi

Ono na šta je možda važno da odmah ukažemo je zašto se ovo poglavlje zove saradnja sa porodicom a ne kako je to uobičajeno, sa roditeljima. Ponekad kada razmišljamo o detetu u porodici i dalje imamo sliku nuklearne porodice, gde postoje mama i tata, 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 porodice nisu kompletne ili funkcionalne. Modeli porodice se razlikuju i u zavisnosti od kulture ali i od životnih okolnosti. Neka deca žive sa jednim roditeljem, neka sa babom

³³ Kovač-Cerović, T., Vizek-Vidović, V., Powell, S., & Nolan, M. J. (2012). *Upravljanje školom i socijalna inkluzija: Uključenost roditelja*. Ljubljana: Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies.

³⁴ 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), pp. 105-130;

i/ili dedom a neretko u školama među decom kojoj je potrebna podrška imamo decu iz hraniteljske porodice ili kojoj je dodeljen staratelj usled nemogućnosti biološke porodice da brine o njemu.

Hraniteljstvo	Starateljstvo i delimično ili potpuno lišenje roditeljskog prava
<p>Hraniteljstvo je privremeni oblik zaštite deteta i traje do razrešenja krizne situacije u biološkoj porodici, ali može potrajati i duže, sve do potpunog osamostaljivanja deteta.</p> <p>Hraniteljstvom može da se bavi porodica koja je u sklopu propisane procedure stekla opštu podobnost za hraniteljstvo i dobila odgovarajuću potvrdu centra za socijalni rad.</p> <p>Nakon isteka dve godine, centar za socijalni rad donosi odluku o produženju ili ukidanju potvrde o bavljenju hraniteljstvom, ceneći uspešnost ostvarivanja hraniteljske uloge a na osnovu praćenja hraniteljske porodice – odnosno izveštaja</p>	<p>U slučaju razvoda braka, uvek se postavlja pitanje starateljstva nad maloletnim detetom. Zajedničko starateljstvo podrazumeva, zajedničke dogovore vas i bivšeg partnera o svim važnim pitanjima vezanim za život deteta. Sastavni deo sporazuma o zajedničkom izvršavanju roditeljskog prava jeste gde će živeti dete, odnosno koje će mu biti mesto prebivališta. U Zakonu je jasno definisano da se mora znati adresa prebivališta deteta</p> <p>Samostalno izvršavanje roditeljskog prava znači da će zajedničko dete biti povereno jedom roditelju, pri čemu će se odrediti način održavanja ličnih odnosa deteta sa drugim roditeljem. Roditelj koji nije dobio roditeljsko pravo ima pravo i dužnost da izdržava dete, da sa detetom održava lične odnose i odlučuje o pitanjima bitnim za život deteta (zdravstveni problemi, obrazovanje, prebivalište). (Porodični zakon "Sl. glasnik RS", br. 18/2005, 72/2011 - dr. zakon i 6/2015)</p>

<p>Centra za porodični smeštaj o ponovnoj proceni hraniteljske porodice.</p> <p>Preuzeto sa: www.hraniteljstvocps.gov.rs/doc/Informator-za-buduce-i-sadasnje-hranitelje.pdf</p>	<p>Kada je u pitanju starateljstvo Centra za socijalni rad do njega dolazi kada Služba za zaštitu dece i mladih primeni neodložne mere pravne i socijalne zaštite deteta koje je izloženo zlostavljanju i zanemarivanju u okviru porodice. Prema roditeljima se primenjuju mere preventivnog i korektivnog nadzora nad vršenjem roditeljskog prava, a ukoliko je i pored njihove primene i dalje prisutna opasnost po život i zdravlje deteta, dolazi do izdvajanja deteta iz prirodne porodice i najčešće smeštaja u hraniteljsku porodicu. U tim slučajevima organ starateljstva, nakon konstatovanja da se radi o deci bez adekvatnog roditeljskog staranja, pokreće sudske postupke za delimično ili potpuno lišenje roditeljskog prava. Primenjuje se mera starateljske zaštite prema detetu. Samo u izuzetnim slučajevima realizuje se smeštaj deteta u ustanovu socijalne zaštite. Trajno zbrinjavanje deteta realizuje se putem usvojenja.</p> <p>Preuzeto sa: http://www.csrns.org.rs/sluzba-za-zastitu-dece-i-omladine/?script=lat</p>
---	--

Ponekad će se kao dominantne starije osobe u životu deteta pojaviti baba ili deda iako dete možda i ima oca ili majku. Porodični zakon nema odredbe kojima se regulišu prava dede i babe u odnosu na unuke pa samim tim i školi nekad bude problem da odredi svoj odnos u procesu saradnje u podršci detetu. 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 preokviravanje situacije.

Razmislite o tome :

- *Koliko često ili olako dajete instrukciju „Neka ti mama ili tata pomognu sa.../Neka dodje neko od roditelja/Reci mami da...“ ;*
- *Koliko poznajete porodičnu situaciju vašeg učenika i da li moža 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, moža 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.*

Šta su gradivni blokovi dobre saradnje sa porodicom?

Informacija

Informacija koja se pruža roditelju mora da bude relevantna, razumljiva i redovna. Iako ovo izgleda kao očigledna preporuka, često zaboravljamo da su ove kategorije relativne u odnosu na perspektive roditelja i škole.

Relevantna informacija je ona koja za roditelja može da bude korisna. Sam opis problema ili situacije, poređenje deteta sa drugom decom ili kritikovanje roditelja zbog ponašanja deteta koliko god bilo verodostojno i potpuno 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.

Preokviravanje

Nekonstruktivna informacija : Sva deca vec 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 slupa i piše dovoljno brzo. Ako možete poušajte da vežbate sa njim kod kuće, možda da mu diktirate spisak namirnica

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.

Aktivno slušanje uključuje i postavljanje pitanja kako bi se pojasnili ili izdvojili važni detalji (objašnjenje), 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 produkata rada učenika, ili pozvati da bude na nekom času (Macura, 2015).

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

Poverenje

Najbolji interes deteta je motiv koji ujedinjuje školu i roditelje, 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 školi (Macura, 2015). Ovo je posebno važno kada pričamo o deci iz osetljivih grupa, gde nije retko da su se porodice i sama deca pre susretala sa odbacivanjem ili diskriminacijom, i zbog toga imaju dozu nepoverenja u zvanične institucije (Radivojević i Jerotijević, 2007)³⁵. 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 prokativni - pokušajte da ostvarite dobar odnos sa svim porodicama odmah po upisu deteta u školu i prelasku na razrednu nastavu. Pozivi koji ne slede nakon problema ili incidenta već preventivno i proaktivno značiće 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...)

Budite dosledni - redovne provere izostanaka tj. pozivi ako se dete ne pojavi, deljenje briga i ideja sa porodicom. Takođe ako ste sa porodicom napravili neki dogovor, čak ako oni i odstupaju od dogovorenog osim ako nema objektivnih razloga vi se držite svog dela dogovora i podsećajte ih na njihov.

Uvažavanje nije isto što i popuštanje - Ako u porodici postoje ozbiljni problemi (nasilje, zlostavljanje, 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...)

³⁵ Radivojević, D. i M. Jerotijević (2007): Saradnja škole i porodice u okviru rada sa učenicima koji imaju razvojne teškoće, u N. Polovina i B. Bogunović (prir.), Saradnja škole i porodice (264-276). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

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 tako lako. Zato nije ni čudo da veoma utiču na kvalitet saradnje sa porodicom. I porodica i zaposleni u školi ulaze u odnos sa određenim uverenjima. 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.

Štetna uverenja na koja treba obratiti pažnju kod sebe!

- *Roditelje/porodicu treba kontaktirati samo kad postoji problem*
- *Roditelji/podroica moraju da znaju kako da postupe kada njihovo dete ima problem*
- *Roditelji/podroica moraj u potpunosti da prilagode svoje vreme i obaveze terminima koji odgovaraju za zaspolenima u školi za sastanke*
- *Romi ne žele da se školuju/su lenji/ manje sposobni i sasvim je u redu da detetu dajemo dvojke ili prevodimo u 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*
- *Stvari koje su pitanje tradicije i kulture nije na školi da menja*

Uverenja porodice/roditelja koja ometaju saradnju

- *Moje dete se nikada ne bi ponašalo na način na koji mi nastavnik kaže da se ponaša*
- *Nastavnici samo otaljavjau posao pa ih mrzi sa se posvete mom detetu*
- *Moje dete sigurno može da ABC 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 more*

Iskustvo iz projekta

Škole u projektu morale su da od porodica pribave saglasnosti za planove tranzicije ali i da rade sa porodicama tokom realizacije planova. Kako je očekivano kod dece iz osetljivih grupa i veoma disfunkcionalnih porodica to je bio veliki problem. Privoleti roditelje/podroicu da dolazi na sastanke, odgovori na pozive i reaguje kada 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 dok se drugi roditelji ne zainteresuju (ako čuju pozitivne utiske drugih). Na radionicama se treba baviti podizanjem kapaciteta roditelja, što znači da treba sadržaj i prilagoditi onome sa čim roditelji imaju najviše teškoće („Šta kad dete NEĆE, kako da ga nateram, kako da ga zainteresujem...“)
- Pitajte na roditeljskom sastanku da li bi roditelji voleli da imate viber ili mail grupu. na kojoj će odeljenjski starešina ili učitelj u određenim intervalima slati važne podatke lepi događaji, primeri drugarskog ponašanja, poziv na saradnju oko rešavanja gorućih problema
- Razmotrite sa kolegama izradu brošure/a o važnim pitanjima kao što su informacije o besplatnim udžbenicima, afirmativnim merama, dopunskoj nastavi, završnom ispitu..., uključite i decu; brošure mogu biti o projektima u kojima škola učestvuje.
- Kutije za sugestije u koje će roditelji ubacivati svoje ideje nisu na odmet, za roditelje kojima je neprijatno da lično i usmeno traže ili saopšte nešto.
- Osnivanje neformalnu grupu roditelja u odeljenju i/ili školi koje se angažuje oko neke teme (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 notu koja naglašava da je obaveza roditelja/staratelja da se odazove.
- Ponekad je dobro da dete pozove roditelja, pisano ili usmeno.
- Neki susreti mogu da imaju donekle „skrivenu“ agendu, organizovanje poluformalnih aktivnosti u kojima učestvuju roditelji (humanitarna akcija, kafa sa psihologom...) mogu da služe da se dođe do roditelja koji izbegavaju druge vrste poziva (jer očekuju neprijatnost)
- Pedagoški asistent je obično onaj koji posećuje porodice ali to ne znači da i nastavnik/učitelj ne treba da ako postoji potreba posete učenika u porodici. To često veoma znači porodicama iz osetljivih grupa jer se osećaju uvaženo a i nastavnik može da stekne sliku o tome kako učenik funkcioniše van škole.

Opravdano je i nužno kontaktirati 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.

Preduslovi za planirano i organizovano pružanje podrške

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. Iz tih razloga, učešće zajednice postaje sve jasniji prioritet u obrazovnim promenama, jer uključivanje više članova zajednice stvara, osećaj „vlasništva“ kod svih uključenih i samim tim ih čini motivisanijim da doprinesu uspehu škole. Saradnici na lokalnu tako postaju sastavni deo „zajednice“ i doprinose njenom daljem razvoju i napredovanju (Gross, 2015). 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 napredovanju (Epstein, 2002). U okviru *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja vaspitanja* ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019) predviđa se da članove školskog odbora, organa upravljanja školom, čine predstavnici iz reda zaposlenih u školi, roditelja, kao i predstavnika lokalne zajednice (ukupno po tri člana iz svake grupe) (član 116). 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 učesnika, a komunikacija sa stanovišta potreba otvara mogućnosti za efektivna rešenja. Komunikacija sa stanovišta pozicija gde samo zastupamo naš stav i nadjačavamo se bez otvaranja zašto i šta to znači za nas je samo bitka moći koja ne doprinosi dobroj atmosferi. Potrebno je da se razvija kao otvoren (spolja i iznutra), dinamički i promenljiv sistem koji dogovara na potrebe svojih učenika, ali i lokalne (ali i šire društvene) zajednice čiji je sastavni deo.

Primeri aktera u lokalnoj zajednici: srednjoškolske institucije (srednje stručne i opšte obrazovne škole, gimnazije); lokalna preduzeća i kompanije; gradske javne službe (na primer zdravstvene ustanove, centar za socijalni rad, preduzeća nadležna za prevoz putnika); volonterske i humanitarne organizacije i udruženja; kulturne i sportske institucije (na primer muzeji, biblioteke, sportski centri); pojedinci i grupe 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 koristimo su:

1. Šta postoji od raspoloživih resursa u zajednici ? Šta već koristimo a možda bismo mogli da razmotrimo kako da te resurse koristimo efikasnije.
2. Koje ciljeve želimo da postignemo?
3. Koje su nam moguće barijere?

Kada razmatramo resurse važno imate u vidu ne samo materijalna ili finansijska sredstva.

Resurse možemo podeliti u 5 kategorija³⁶:

1. Prostor i infrastruktura koji se mogu koristiti : parkovi za nastavu u prirodi, spomenici, muzeji, biblioteke, klubovi, sportski tereni, galerije, zanimljiva saobraćajna infrastruktura (železnica, vodeni saobraćaj...), prostori koje je moguće iznajmiti, prostori koji se ustupaju na korišćenje, fabrike ili kompanije itd.
2. Ljudski kapital: stručnjaci koje je moguće pozvati kao goste, inspirativne osobe, ljudi iz okruženja sa zanimljivim zanimanjima, roditelji i 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, ambasade, NVO, banke!!!...), kancelarije za regionalni razvoj (savetovališta); konkursi za koje škola može da se prijavi, takmičenja.
4. Tehnološki resursi i inovacije: da li u okruženju postoji možda neki deo sa slobodnim pristupom wi-fi mreži, da li tu može da se održi neki interaktivni čas? Da li možda postoje neke start-up kompanije koje su razvile neki koristan softver (mnoge IT kompanije razvijaju softvere za učenje jezika ili edukativne igrice, nastavna sredstva i sl.). Da li postoje neki on-line otvoreni izvori koje možete da koristite? Nastavnički blogovi su puni priprema za časove, primera zadataka i

³⁶ 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>

drugih korisnih materijala (npr. <https://ucionicadobrevolje.wordpress.com/>, <https://uciteljicamarijarv.wordpress.com/>). Mnogi programi imaju besplatne probne verzije, možda možete sa koristite neki od njih za sekcije kao što su fotografska, filmska, muzička...

5. Organizacioni resursi za razvojne aktivnosti - da li imate u kolektivu profil osoba za aktivnosti koje želite da realizujete npr. pokrenete zadrugu ali vam fali neko ko bi bilo dobar kao „poslovođa“. Ako nemate potrebne saradnike da li u širem krugu saradnika škole ima neko ko može da pomogne? Da li je opterećenje poslom koji nije redovan deo fonda ravnopravno raspodeljen (rad na projektima, razvojne aktivnosti) ili je moguće neke stvari delegirati van škole?

Stvaranje spoljne mreže podrške

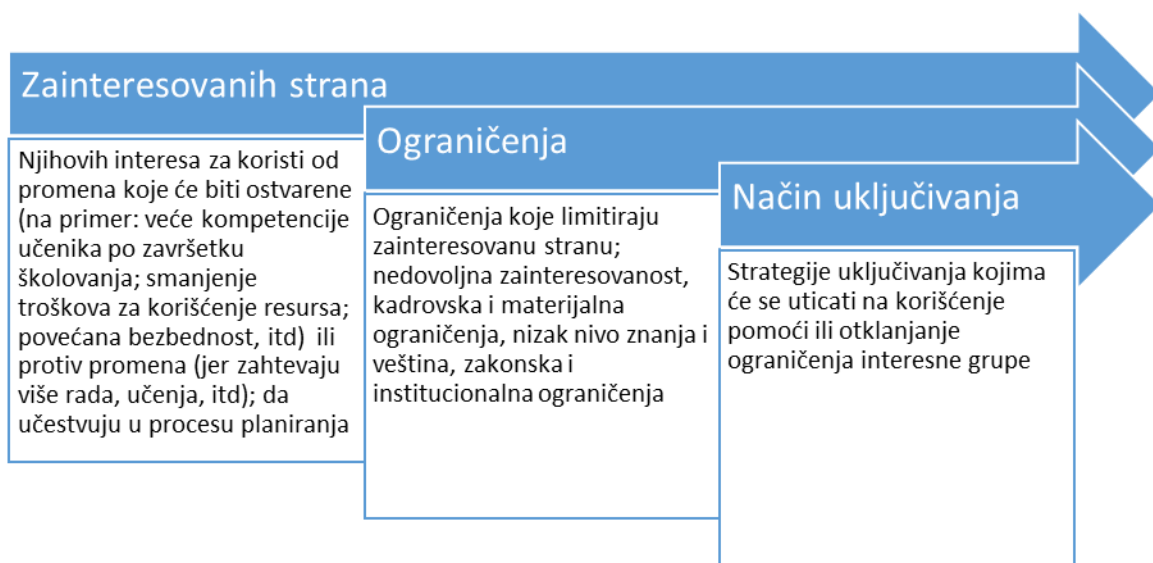
Odnosi škole neće biti isti sa svim zainteresovanim stranama. Gledajući uopšteno dobro je da zainteresovane strane budu uključene u planiranje jer:

- je to demokratsko načelo prava na učešće, prema tome to je dobro po sebi
- njihovo neuključivanje često vodi do manjka entuzijazma, otpora, neprihvatanja ili površnog prihvatanja projekta/intervencije/rešenja,
- projekat/intervencija/rešenje će verovatno biti manje potpun i kvalitetan ako nisu uzeti u obzir iskustvo, znanja i veštine interesnih grupa

Analiza zainteresovanih strana može da pomogne da se identifikuju:

- Potencijalni rizici, konflikti i ograničenja koji mogu da utiču na promene i aktivnosti koje se planiraju
- Pomoć i mogućnosti za partnerstva
- U kojoj fazi promene interesne grupe mogu da učestvuju (planiranju, sprovođenju, praćenju, itd)

Analiza zainteresovanih strana podrazumeva određivanje:



Primere saradnje nastalih u okviru projekta možete naći u prilogima

Iz drugih izvora!

Savet Evrope u najnovijim dokumentima prepoznaje 5 ključnih koraka u uspostavljanju procesa na nivou cele škole koji uključuje i aktere sa lokalne zajednice. Ti koraci su:

1. Analiza situacije odnosno toga koliko su principi demokratije i uvažavanja ljudskih prava integrisani u život škole
2. Identifikacija oblasti koje škola želi da promeni ili unapredi i razvijanje konkretnog akcionog plana
3. Implementacija akcionog plana
4. Evaluacija procesa i procena napretka koji su škole ostvarile
5. Deljenje rezultata sa svim relevantnim akterima a posebno sa drugim školama

LITERATURA

Action. Second Edition. Washington: Corwin Press, Inc.

<https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), 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*. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York.

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

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*. OECD Publications.

Epstein, L. J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for*

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.

Hallinger (2003): Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and instructional leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.

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.
- Hopkins, D. (2001): *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- 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 Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- 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 D. Hopkins (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (223-237). Netherlands: Springer.
- OECD/UNICEF (2016). *What makes a school a learning organisation? A guide for policy makers, school leaders and teachers*.
- Pavlović Babić, D. & 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.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Sanders, G. M. (2002). Community Involvement in School Improvement: The Little Extra
- Stanković, D. (2008). Školsko razvojno planiranje u Srbiji: kako ga vrednuju nastavnici. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25-40.
- Stanković, D. (2016). Škola u kojoj je promena jedina konstanta, u Pavlović Babić, D. & Baucal, A. (urednici): *Prepoznaj, promoviši i proširi - priče o uspešnim školama*, 111-134, Beograd: Zavod za vrednovanje obrazovanja i vaspitanja.

- 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
- that Makes a Big Difference. In J. L. Epstein et al. (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. Washington: Corwin Press, Inc. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Tomlinson, C. A. (1999). Leadership for differentiated classrooms. *The School Administrator*, 56(9), 6–11.
- 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.