

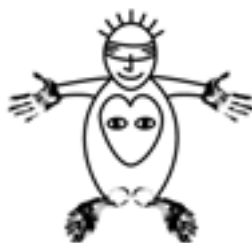
Inkluzivno obrazovanje = uspešan obrazovni sistem

*Profesionalne kompetencije
za inkluzivno obrazovanje*



Inkluzivno obrazovanje
=
uspešan obrazovni sistem

***Profesionalne kompetencije
za inkluzivno obrazovanje***



VelikiMali

Inkluzivno obrazovanje=uspešan obrazovni sistem
Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje

Publikaciju priredile:

Nataša Milojević i Valentina Zavišić

Stručne saradnice:

Kosana Beker i Biljana Janjić

Izdavač:

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
Žarka Zrenjanina 10, 26000 Pančevo, Srbija
www.velikimali.org
office@velikimali.org



Fotografija na naslovnoj strani:

Mark Schneider

Ilustracije:

Milana Knežević i Nenad Omasta

Fotografije:

Mark Schneider, Petar Opačić, Miroslav Tanev, Marijana Jović,
Vladimir Vinkić, arhiva organizacije VelikiMali

Dizajn i priprema za štampu:

Johanna Marcadé

Lektura i korektura:

Antigona Andonov

Prevod Aneksa:

Radenka Grubačić

Štampa:

Manuarta, Beograd

Tiraž:

300

Mart.2011. godina

U okviru projekta Organizacije civilnog društva kao ravnopravni učesnici u razvoju inkluzivnog društva u Srbiji - u okviru projekta Jačanje dijaloga između organizacija civilnog društva Srbije i EU

Civil Society Organisations as Equal Participants in Developing Inclusive Society in Serbia - under the Strengthening Serbia-EU Civil Society Dialogue Project

U partnerstvu sa socijalnom kooperativom Accaparlante iz Bolonje, www.accaparlante.it



Uz podršku Delegacije Evropske unije u Srbiji, www.europa.rs



Projekat je finansiran od strane EU. Sadržaj publikacije je odgovornost Inicijative za inkluziju VelikiMali i ne odražava stavove i mišljenja Evropske Unije.

Project is funded by EU. The content of the publication is the responsibility of the Initiative for Inclusion VelikiMali and does not reflect the views and opinions of the European Union.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Miroslav Tanev

Sadržaj

O projektu	5
Umesto uvoda :	
Povelja o inkluzivnom obrazovanju	7
Kompetencije za inkluzivno obrazovanje	15
Obrazovanje budućeg nastavnog osoblja	18
Standardi za nastavničke kompetencije i napredovanje u karijeri	23
Asistencija	27
Aneksi	35
Aneks 1	
Standardi veština, znanja i sposobnosti nastavnica	36
Aneks 2	
Uputstvo za sticanje veštine podučavanja	48
Aneks 3	
Nacionalni standardi zanimanja pomoćnog nastavnog osoblja	52
Aneks 4	
Asistentkinje nastavnica u inkluzivnim školama	61

O projektu

Ova publikacija nastala je u okviru projekta “Organizacije civilnog društva kao ravnopravni učesnici u razvoju inkluzivnog društva u Srbiji”, koji Inicijativa za inkluziju VelikiMali realizuje u partnerstvu sa socijalnom kooperativom Accaparlante iz Bolonje (Italija), a uz podršku Delegacije Evropske unije u Srbiji.

Opšti cilj projekta je dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u Srbiji kroz izgradnju jakih i održivih profesionalnih udruženja i organizacija koje će zastupati prava dece iz osetljivih grupa (udruženja roditelja i udruženja osoba sa invaliditetom). Projekat doprinosi izgradnji kapaciteta, postavljanju standarda primene inkluzivnog obrazovanja, umrežavanju sa EU organizacijama civilnog društva u oblasti obrazovanja i uspostavljanju saradnje između domaćih organizacija i donosilaca odluka na lokalnom i nacionalnom nivou.

Osnovne projektne aktivnosti:

Aktivnost 1: uvođenje EU standarda i kodeksa prakse u profesionalna udruženja koja rade u oblasti obrazovanja (umrežavanje, obuke, prilagođavanje standarda lokalnom kontekstu, prezentacije za profesionalna udruženja, konferencija za relevantne donosiocje odluka o evropskim standardima i modelima prakse, štampanje publikacije);

Aktivnost 2: osnaživanje udruženja roditelja i udruženja osoba sa invaliditetom za ravnopravno učešće u procesu razvoja i obezbeđivanja lokalnih servisa (priprema kolekcije različitih oblika servisa, četiri dvodnevna treninga, štampanje publikacije)

Aktivnost 3: monitoring primene Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, odnosno onih odredaba koje se tiču inkluzivnog obrazovanja, u oko 30 obrazovnih i vaspitnih ustanova u Pančevu; prezentacija italijanskog modela lokalnih servisa, izrada preporuka o mogućnostima korišćenja lokalnih resursa za primenu inkluzivnog obrazovanja;

Aktivnost 4: promotivne aktivnosti – izrada promotivnog materijala, tri javne promotivne akcije, promocija Evropske godine borbe protiv siromaštva i socijalnog isključivanja.

***Kroz
uspostavljanje
standarda
kvaliteta, kodeksa
prakse i razvoja
raznovrsnih
lokalnih servisa
podrške radimo
na unapređenju
realizacije
prava dece sa
smetnjama u
razvoju i njihovih
porodica.***



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Marijana Jović

NAPOMENA: Svi pojmovi koji su upotrebljeni u ovoj publikaciji u ženskom gramatičkom rodu odnose se na muški i ženski rod osoba na koje se odnose, bez diskriminacije. Autorke su se opredelile za ženski rod između ostalog i zbog činjenice da je među zaposlenima u vaspitno-obrazovno ustanovama neuporedivo veći broj žena (između 70-90%). Termin „nastavnica“, koji se najčešće koristi, se odnosi na zaposlene i u vrtićima i u školama.

Umesto uvoda

Povelja o inkluzivnom obrazovanju¹

Polazeći od Konvencije o pravima deteta, Konvencije o pravima osoba sa invaliditetom, Ustava Republike Srbije, Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i Zakona o zabrani diskriminacije, pravo na obrazovanje kojim se omogućava razvoj i društvena uključenost, osnovno je pravo sve dece i mladih.

Inkluzivno obrazovanje je neophodan korak u razvoju društva baziranog na ljudskim pravima svih građana/ki.

Osnovna funkcija obrazovanja je priprema za život u zajednici. Ako neko počne obrazovanje u uslovima izolacije, u oskudnom, jednoličnom, izdvojenom i ograničenom iskustvenom prostoru, onda je on/a uskraćen/a za mogućnost da se ikada ravnopravno uključi u život zajednice kao što i zajednica, u tom slučaju, ostaje uskraćena za iskustvo pružanja podrške onima kojima je to potrebno.

UNESCO Deklaracija iz Salamanke o potrebama specijalnog obrazovanja (1994) naglašava da „su redovne škole s inkluzivnom orijentacijom najefektivniji način za sprečavanje diskriminatornih stavova, jer stvaraju zajednice u kojima su svi prihvaćeni, grade inkluzivno društvo i dostižu cilj – obrazovanje za sve; više od toga, one pružaju efektivno obrazovanje većini učenika i poboljšavaju efikasnost kao i finansijsku efektivnost u celokupnom obrazovnom sistemu.”

Uspostavljanjem pozitivnog zakonodavnog okvira koji je u skladu sa konceptom ljudskih prava, obezbeđena je dobra osnova za dalji razvoj i uspostavljanje mera i sistema podrške ostvarivanju tih prava za decu i odrasle sa invaliditetom. Bez kvalitetnog uključivanja u obrazovno-vaspitni sistem, deca iz osetljivih grupa neće moći da se uključe u redovne životne tokove, ostvare svoje životne uloge kao druge osobe i preuzmu aktivnu ulogu u svom životu. Izdvojenost u odeljenja po osnovu sličnih ograničenja snižava nivo aspiracije svakog pojedinačnog učenika ali i nastavnika koji sa njima radi. Teško je u segregisanim (izdvojenim) odeljenjima održavati motivaciju i pokrenuti dinamiku kakve se javljaju u grupama u kojima postoji veliki raspon različitosti.

“Budući da ne znamo koje će znanje u budućnosti biti najpotrebnije, besmisleno ga je pokušavati unapred podučavati. Umesto toga, trebalo bi pokušati stvoriti ljude koji učenje toliko vole i u njemu su tako dobri da će biti sposobni naučiti što god bude bilo potrebno”

John Holt

¹ Do sada je preko 80 organizacija civilnog društva, institucije Zaštitnika građana i Poverenika za zaštitu ravnopravnosti i jedna osnovna škola dalo podršku Povelji o inkluzivnom obrazovanju. http://www.velikimali.org/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=29



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Miroslav Tanev

Inkluzivno obrazovanje je deo šire strategije jednog društva koje promoviše inkluzivni razvoj, sa ciljem da se stvori jedan svet mira, tolerancije, održivog korišćenja resursa, socijalne pravde, u kome su zadovoljena sva i svačija osnovna prava i potrebe. Da bi se to desilo, potrebno je uočiti prepreke i tražiti rešenja za njihovo prevazilaženje u lokalnoj kulturi, politikama i praksi, osigurati neophodnu pomoć i resurse.

Inkluzivno obrazovanje je odgovornost svih. Zato je pored reforme obrazovanja neophodno aktivno uključivanje drugih sektora u organizovanju i pružanju podrške inkluzivnom obrazovanju i razvoju usluga u lokalnim zajednicama.

Da bi se omogućilo inkluzivno obrazovanje država je obavezna da pruži određenu podršku.

Vlasti na lokalnom, regionalnom i državnom nivou treba da:

- u potpunosti primenjuju Konvenciju o pravima osoba sa invaliditetom, naročito član 24;

promovišu pozitivan stav prema inkluziji i pozitivan pristup inkluzivnom obrazovanju, ističući potrebu doživotnog učenja, socijalne inkluzije, antidiskriminacione politike i ostvarivanja prava građana/ki;

- u saradnji sa svim ključnim donosiocima odluka, razvijaju politiku i pravni okvir za promovisanje razvoja inkluzivnog obrazovanja naglašavajući značaj međusektorske saradnje;
- razviju akcioni plan reforme obrazovnog sistema;
- obezbede potrebna sredstva za razvoj visoko kvalitetnog i prilagođenog inkluzivnog obrazovanja, kao i specijalizovana sredstva za decu sa kompleksnim obrazovnim potrebama u okviru inkluzivnog školskog sistema;
- obezbede uslove da sva deca budu uključena u predškolski sistem;
- reformišu sistem obrazovanja prosvetnih radnika/ca, u cilju njihove pripremljenosti za ispunjavanje zahteva inkluzivnog školskog sistema;
- organizuju i promovišu dovoljnu podršku za sve donosiocice odluka;
- pruže pristupačne informacije, kako bi osobe sa invaliditetom bile upoznate sa svojim pravima i načinima njihovog ostvarivanja.

Obrazovne ustanove i njihovo osoblje trebalo bi da budu posvećeni prepoznavanju i odgovaranju na potrebe dece i mladih sa smetnjama u razvoju i njihovih roditelja.

- fizički aspekt: školske prostorije treba da budu dostupne i prilagođene potrebama svih učenika/ca;
- asistivna tehnologija: škole bi trebalo da poseduju adekvatna sredstva uz čiju primenu bi bilo omogućeno deci i mladima sa invaliditetom da određeni zadatak postižu na lakši, brži i bolji način;
- socijalna podrška: obrazovne ustanove treba da podržavaju atmosferu i način organizovanja koji omogućavaju deci i mladima da se međusobno upoznaju i imaju mogućnosti za lični razvoj, kontakte, integraciju u zajednicu i socijalizaciju;
- znanje i metodi: škola je obavezna da obezbedi potpunu podršku koja je neophodna kako bi sva deca dobila široko, kvalitetno i uravnoteženo obrazovanje. Individualni obrazovni planovi moraju se zasnivati na potrebama i mogućnostima učenika/ca;
- podrška za decu i mlade: obrazovne ustanove imaju obavezu da pruže potpune informacije i promovišu aktivno učešće dece i mladih sa teškoćama u svakodnevnom školskom životu;
- spremnost, otvorenost: škole treba da posvete pažnju spremnosti i sposobnosti nastavnog kadra da se obrazuje, usavršava i podržava decu i mlade sa teškoćama u razvoju.

Organizacije civilnog društva u cilju podrške inkluziji trebalo bi da:

- uspostave dijalog sa osobama sa invaliditetom, njihovim porodicama i organizacijama koje ih zastupaju, sindikatima i vlastima u cilju formiranja zajedničke vizije i strategije prema sistemu inkluzivnog obrazovanja;
- promovišu pozitivne stavove prema inkluziji, uspostave i dalje razvijaju mrežu podrške;
- u saradnji s porodicima i vlastima razvijaju strategije i akcione planove kako bi svi zajedno omogućili prelazak dece iz specijalnih škola u redovne i podržali promene u stavovima uprava i osoblja škola;

- daju svoj doprinos u obezbeđivanju timskog pristupa, pristupa zajedničkog školskog i multidisciplinarnog učenja;
- svoje znanje i iskustvo koriste kako bi kroz organizovanje kurseva, seminara i treninga obezbedili podršku osoblju, upravi, roditeljima, učenicima/ama;
- pripreme buduće učiteljice, nastavnice i profesorke za rad u inkluzivnom okruženju;
- olakšaju prelazak iz nižeg u viši stepen obrazovnog sistema (npr. iz osnovne u srednju školu).

Obrazovanje može biti uspešno samo uz podršku roditeljima kao ravnopravnim partnerima u obrazovnom procesu. Zato je obaveza države da obezbedi blagovremeno i potpuno informisanje roditelja kako bi donosili odluke koje su u najboljem interesu deteta.

Obrazovne politike i strategije trebalo bi da kao jasan cilj postave inkluziju. Izdvojiti učenika/cu iz redovnog obrazovanja zbog invaliditeta ili teškoća u učenju je nepoštovanje njihovih vrednosti kao osoba i diskriminacija na osnovu okolnosti za koje nisu odgovorni. Diskriminacija u obrazovanju vodi do diskriminacije u društvu. Glavni cilj inkluzivnog obrazovanja treba da bude škola sa dobrim rezultatima učenja u kojoj svi/e učenici/ce imaju iste mogućnosti za učenje. Ovaj cilj je odgovornost svih donosioca odluka i relevantnih društvenih aktera.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali



Ka inkluzivnom obrazovanju

Stvaranje uslova za potpunu društvenu uključenost svih građana i građanki pre svega zahteva uključivanje sve dece u obrazovni sistem. Pokret socijalne inkluzije, čiji je najvažniji deo obrazovna inkluzija, doveo je do toga da deca sa smetnjama u razvoju i osobe sa invaliditetom ne budu više isključivo korisnici/ce određenih specijalizovanih profesija, odnosno specijalizovanih ustanova.

Srbija je donošenjem novog obrazovnog zakona – Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja², jasno pokazala svoje opredeljenje ka inkluziji, nediskriminaciji i drugim važnim principima na koje se međunarodnim ugovorima obavezala. Zakon je usaglašen sa međunarodnim konvencijama i predstavlja prvi i neophodan korak ka ostvarivanju prava na obrazovanje za svu decu. Svakako da u tom procesu ima još mnogo koraka koje treba napraviti, a potrebno je i određeno vreme da zaposleni u vaspitno-obrazovnim ustanovama razviju dodatne veštine i znanja u skladu sa novim principima i vrednostima koji su usvojeni³.

Kod velikog broja zaposlenih u obrazovanju prisutna je nesigurnost u sopstvena znanja i veštine i strah da ne mogu da odgovore na zadatke i izazove koje donosi inkluzivno obrazovanje. Ovi strahovi ukazuju i na postojanje predrasuda prema deci iz osetljivih i ugroženih grupa i predstavljaju ozbiljnu prepreku inkluzivnom obrazovanju. S druge strane, upravo nedostatak inkluzivnog obrazovanja na svim nivoima omogućava postojanje takvih predrasuda.

„Inkluzija trenutno izgleda ovako: radovi u toku na gradilištu koje neko želi da zatvori jer smatra da će tako napraviti red. Zašto?

Ne shvata i ne podnosi nered dok traju radovi na gradilištu.

Oseća da promene koje nastaju razotkrivaju dotadašnju lažnu sliku.

Ne prihvata rado posao jer zahteva “preduzimanje određenih mera” i prilagođavanje.

Ili, zbog toga što je rad na gradilištu previše nejasan zbog nereda, pa onaj ko prolazi ne shvata da se zaista radi o gradilištu?

...

Tolerancija na nered tokom radova na gradilištu je dinamični indikator kvaliteta inkluzije“

Prof. Andrea

Canevaro, Univerzitet u Bolonji

² Službeni glasnik RS br. 72/2009

³ Bilten VelikiMali, Obrazovanje, Novine u obrazovnom sistemu Srbije, Biljana Janjić i Kosana Beker, 2010.

http://www.velikimali.org/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=29

⁴ Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju, ETF – European Training Foundation, Bolonja 20.12.2009 [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)

U nacionalnom izveštaju za Srbiju⁴ se navodi da postoji rašireno verovanje među nastavnicama da ne poseduju znanja i veštine potrebna za rad sa učenicima/ama koji/e imaju teškoće u učenju, već da ta znanja i veštine isključivo poseduju defektolozi/škinje. Autori/ke izveštaja smatraju da ova verovanja pokazuju da nastavnici/e nisu svesni/e činjenice da je “logična podela” između kadra koji je obučen za rad sa učenicima sa posebnim potrebama (defektolozi/škinje) i kadra koji ima obrazovanje za rad sa “normalnim” učenicima (“obične” nastavnice) zasnovan na moći etiketiranja i da u samom korenu tog verovanja leži ideja o “normalnom ljudskom biću”.

Da bi obrazovni sistem prepoznao i odgovorio na potrebe sve dece, neophodna je velika promena i to pre svega u stavovima i uverenjima, a zatim i u znanjima i veštinama. Ne postoje posebne pedagogije, psihologije, defektologije koje treba isključivo ili posebno da se bave obrazovanjem dece sa smetnjama u razvoju, već su profesionalci/ke koji/e se bave obrazovanjem stručnjaci/ke za obrazovanje sve dece uključujući i decu sa smetnjama u razvoju. Nastavnice sa svojim opštim nastavničkim kompetencijama i drugi/e profesionalci/ke koji se bave obrazovanjem i učenjem treba da planiraju, realizuju, procenjuju i prate efekte učenja sve dece. Cilj je da deca iz osetljivih grupa na kvalitetan način budu uključena u obrazovno-vaspitni proces i da se postignu najbolji ishodi u učenju svakog pojedinačnog deteta/učenika i učenice, što je ujedno i glavni pokazatelj efikasnosti jednog obrazovnog sistema.

„Budući lekari/ke, bolničari/ke, nastavnici/e, službenici/e i što je najvažnije, budući roditelji učenika/ca sa invaliditetom danas su u našim školama. Moralni zločin je da u našem društvu dozvoljavamo da pojedinci/ke odrastaju ne znajući šta je cerebralna paraliza ili autizam dok im to ne kaže lekar/ka u porodilištu. Mi imamo moralnu obavezu, ne samo prema učeniku/ci sa invaliditetom, već i prema budućim roditeljima učenika/ca sa invaliditetom, da težimo potpunoj inkluziji u našim školama“

Norman Kunc, 1984⁵

⁵ Integracija: biti realan nije realno, Norman Kunc, Axis Consultation and Training Ltd Originalno objavljeno u Kanadskom žurnalu za izuzetnu decu V.1.1. 1984 <http://www.normemma.com/articles/arrlstc.htm>

Različiti stavovi i uverenja profesionalaca koji se bave decom u okviru i van obrazovnog sistema, kao i uverenja i stavovi šire javnosti, utiču na razvoj inkluzivnog obrazovanja. U studiji Inkluzivno obrazovanje – tamo gde je malo resursa⁶ navodi se da je potrebno da održiv inkluzivni obrazovni program osigura da su vrednosti i verovanja svih aktera jasno određeni, jer ukoliko su prepreke u stavovima prema inkluziji tako velike, nivo resursa postaje nebitan.

⁶ *Inclusive Education, Where there are few resources*, by Sue Stubbs, *The Atlas Alliance*, september 2008;

<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>

⁷ *Ibid*

Osnovne vrednosti i verovanja u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem⁷:

Koje su naše vrednosti i verovanja u vezi sa...	Vrednosti /verovanja nerazdvojivi od inkluzivnog obrazovanja: da li se slažete?
...obrazovanjem?	Verujemo da svako ima pravo na obrazovanje.
... učenjem?	Verujemo da svako može da uči.
... teškoćama u učenju ?	Verujemo da svako može da ima teškoće u učenju u izvesnim oblastima ili periodima
... podrškom u učenju?	Verujemo da je svakome potrebna podrška u učenju
.... odgovornošću za obrazovanje/učenje deteta?	Škola, nastavnice, porodica i zajednica imaju primarnu odgovornost za unapređivanje učenja – ne samo učenik/ca
... različitost?	Poštujemo različitost; različitost je normalna i obogaćuje jedno društvo
... diskriminacijom ?	Diskriminatornim stavovima i ponašanju se treba suprotstaviti kako bi pripremili decu i mlade ljude za inkluzivno društvo. Mi cenimo tolerantno društvo koje otvoreno prihvata različitost.
...podrškom nastavnom osoblju?	Nastavno osoblje ne sme da bude izolovano, potrebno je obezbediti redovnu podršku.
...početkom i završavanjem obrazovanja?	Obrazovanje počinje na rođenju, u porodici. Obrazovanje u ranom detinjstvu je izrazito značajno, a učenje se ne završava u odraslom dobu - može da bude doživotan proces
Dodajte svoju temu...	

Donošenje novih zakona koji garantuju ostvarivanje prava na obrazovanje sve dece je nužan, ali ne i dovoljan garant da će se promeniti stavovi prema inkluzivnom obrazovanju. O efikasnosti jednog obrazovnog sistema možemo da govorimo tek kada kvalitetan zakon počne da se primenjuje u praksi, u školi, učionici, na relaciji nastavnica-dete. „Ovo može predstavljati početak „kulturne rekonstrukcije“ celog sistema obrazovanja, što predstavlja bazu za ostvarivanje procesa inkluzije⁸”

⁸ Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju, ETF – European Training Foundation, Bolonja 20.12.2009 [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)

Iskustva različitih zemalja ukazuju da se sa procesom razvoja socijalne inkluzije, koja je podrazumevala i uključivanje većeg broja dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u redovan obrazovni sistem, menjao i koncept obrazovanja. U Srbiji je inkluzivno obrazovanje započelo zalaganjem i angažovanjem pojedinačnih nastavnika i drugih stručnjaka/kinja, pojedinačnih škola, kao i nevladinih organizacija. U trenutku kada je stvoreno pozitivno okruženje i strateško opredeljenje donosioca odluka ka reformi obrazovanja u Srbiji, ovi akteri su zajedno, kroz razmenu iskustava i aktivno zagovaranje, doveli i do promene zakona. Važno je napomenuti da je inkluzivno obrazovanje proces i da ne možemo čekati da sve prepreke budu prevaziđene, sve politike donete, i svi preduslovi ostvareni da bi proces otpočeo. Počelo je i traje.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali, ilustracija Milana Knezević

Kompetencije za inkluzivno obrazovanje

Kvalitetan obrazovni sistem zavisi od onoga što se dešava u samoj školi, učionici i na relaciji nastavnica-učenik/ca. Veliki broj istraživanja pokazuje da kvalitetnog obrazovnog sistema, odnosno škole koja je dobra za svu decu, nema bez visoko kvalitetnog nastavnog osoblja koje može da prepozna i da se nosi sa različitostima, da ih vrednuje u svojim učionicama i u društvu, kao i da prevaziđe diskriminaciju, isključenost i nejednake mogućnosti u obrazovanju. Stavovi, sposobnosti, znanje i motivacija nastavnica da usvoje nove pristupe u obrazovanju dece sa različitim socio-ekonomskim, kulturnim i iskustvenim poreklom postaju ključni da bi se ostvarila stvarna promena prakse, a time i ishodi učenja.



„Mnoge reforme koje smo proučavali nisu uspele da daju rezultate zato što nisu imale velikog uticaja na dešavanja unutar učionice.

Analogija Larryja Cubana o uticaju većine školskih reformi na nastavnu praksu je da su te reforme poput oluja na okeanu: “Površina je uzburkana i nemirna, dok je dno okeana tiho i mirno (iako pomalo mračno). Javna politika dramatično ustalasa stvari stvarajući privid velikih promena...dok se duboko ispod površine život odvija sasvim spokojno.”⁹

⁹ How the world's best-performing school systems come out on top, September 2007; <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Miroslav Tanev

¹⁰ Ibid

¹¹ PISA-The Programme for International Student Assessment koju sprovodi OECD-

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj. ; Testiranja učenika organizuju se svake treće godine, a mi smo se ovoj studiji priključili 2003. godine. U okviru PISA testiranja pismenost se ispituje u tri domena: matematika, čitanje i prirodne nauke.

¹² Prva grupa zemalja su: Alberta (Kanada), Australija, Belgija, Finska, Hong Kong, Japan, Holandija, Novi Zeland, Ontario (Kanada), Singapur i Južna Koreja. Druga grupa zemalja su: Atlanta (SAD), Boston (SAD), Čikago (SAD), Engleska, Jordan, Nju Jork (SAD) i Ohajo (SAD).

Zašto neki školski sistemi funkcionišu mnogo bolje od većine ostalih i zašto su neke obrazovne reforme veoma uspešne dok većina drugih ne uspeva, prikazano je u izveštaju „Kako su najuspešniji obrazovni i sistemi na svetu postali uspešni“¹⁰. Izveštaj je rezultat analize postignuća najefikasnijih školskih sistema definisanih OECD-ovim PISA¹¹ programom, pregleda aktuelne literature i intervjuisanja više od sto eksperata/kinja, donosilaca odluka i profesionalaca/ki iz prakse. Istraživanje daje primere deset svetskih najuspešnijih sistema, kao i obrazovne sisteme koji ubrzano napreduju ili su nedavno uveli reforme koje poboljšavaju postignuća učenika/ca.¹²

U ovom izveštaju se navodi da je činilac koji najviše utiče na razlike u učenju - kvalitet nastavnog osoblja, odnosno kvalitet podučavanja. „Studije koje uzimaju u obzir sve dostupne dokaze o uspešnosti nastavnica sugerišu da učenici/e koje podučavaju veoma uspešne nastavnice napreduju tri puta brže od onih koje podučavaju slabo uspešne nastavnice. Uticaj neuspešnih nastavnica je posebno ozbiljan tokom ranih godina školovanja. U osnovnoj školi učenici/e koji/e idu kod slabih nastavnica nekoliko godina za redom, gube u obrazovanju i taj gubitak je većim delom ireverzibilan (nenadoknadiva posledica)“.

Istraživanje je pokazalo tri zajedničke karakteristike najuspešnijih obrazovnih sistema:

- Postižu da prave osobe postanu nastavnice (kvalitet obrazovnog sistema ne može da nadmaši kvalitet njegovih nastavnica).
- Buduće nastavno osoblje obučavaju tako da postanu efikasni/e predavači/ce (jedini način da se unaprede rezultati postignuća učenika/ca jeste da se unapredi nastava).
- Uspostavljaju sisteme i ciljanu podršku kako bi svako dete imalo koristi od vrhunskog obrazovanja, tj podučavanja (jedini način da sistem ostvari nabolje rezultate jeste da se podigne standard postignuća svakog/e učenika/ce).

Ovi obrazovni sistemi pokazuju da najefikasnije prakse funkcionišu nezavisno od kulture u kojoj se sprovode. Oni takođe pokazuju da je moguće ostvariti vidljiv napredak u kratkom vremenskom periodu i da univerzalna primena najboljih praksi može imati veliki uticaj na unapređenje obrazovnog sistema bilo gde u svetu.

Takođe jedan od značajnih nalaza dobijenih analizom najuspešnijih obrazovnih sistema u svetu jeste niska povezanost između postignuća i porodičnog okruženja pojedinačnih učenika/ca. Najuspešniji sistemi su razvili pristupe kojima obezbeđuju da škola može da kompenzuje nepovoljni uticaj porodičnog okruženja učenika/ca. Svi ovi uspešni obrazovni sistemi vode računa o uspostavljanju nužnih osnovnih uslova, kao što su strogi standardi i procena nastavničkih kompetencija, jasna očekivanja i različiti vidovi podrške nastavnicama i učenicima/ama, dovoljna finansijska sredstva, odgovarajući objekti i drugi osnovni resursi.

“Niko ne može da da nešto što nema”¹³

Nastavničke kompetencije su složena tema i analizirajući ključne faze u procesu dolaženja do kvalitetne nastave tj. do kvaliteta na ralacije nastavnica-dete, postavile smo sledeća pitanja:

- Koje kriterijume treba da zadovolje, odnosno koje osobine, znanja i veštine treba da imaju osobe koje žele da rade u obrazovanju i zašto?
- Koja znanja i veštine je potrebno obezbediti u inicijalnom obrazovanju i na koji način?
- Na koji način osobe zaposlene u obrazovanju treba da ispunjavaju svoje profesionalne obaveze i čemu služe, odnosno na koji način mogu/ treba da se koriste standardi za nastavničke kompetencije?
- Kako se planira i podržava stručno usavršavanje?
- Koja vrsta podrške je potrebna nastavnicama i na koji način se planira i obezbeđuje?

Tragajući za odgovorima na ova pitanja, analizirale smo postojeću literaturu i to pre svega istraživanja na temu karakteristika uspešnog obrazovnog sistema, a zatim i dokumenta kojima države osiguravaju primenu zakona i uspešan obrazovni sistem u praksi. U ovoj publikaciji nismo mogle da u potpunosti odgovorimo na postavljena pitanja, ali smo izdvojile ključne izazove na koje reforma trenutnog obrazovnog sistema u Srbiji mora da odgovori.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali, foto Petar Opačić

¹³ *How the world's best-performing school systems come out on top*, September 2007;

<http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

„Kriterijumi za izbor kandidata za pedagoške fakultete ne uvažavaju neopozivo utvrđenu činjenicu da je ličnost pedagoškog radnika onaj ključni faktor od koga zavisi kvalitet pedagoškog rada, pravac u kom će ići razvoj određenog deteta i u krajnjoj liniji njegovo mentalno zdravlje.”

**Radmila Milovanović,
“Selekcija kandidata za pedagoške fakultete kao mera zaštite mentalnog zdravlja dece”¹⁴**

¹⁴ Zbornik radova sa međunarodne konferencije održane 19–20. maja 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini

http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf

¹⁵ *How the world's best-performing school systems come out on top*, September 2007; <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

Obrazovanje budućeg nastavnog osoblja

Selekcija

U prethodnom poglavlju smo navele da je istraživanje „Kako su najuspešniji obrazovni sistemi na svetu postali uspešni“ pokazalo da je jedna od tri zajedničkih karakteristika uspešnih obrazovnih sistema upravo uspešnost u privlačenju, a zatim i u odabiru pravih kandidata/kinja. Konstantno privlačeći sposobnije ljude u nastavničku profesiju, najuspešniji obrazovni sistemi vode ka boljim postignućima učenika/ca. Oni to postižu tako što prave visoku selekciju za obrazovanje nastavnica, razvijaju efikasne procese za selekciju pravih kandidata/kinja da postanu nastavnici/e i daju dobru (ali ne veliku) početnu nadoknadu (platu). Ovo sve unapređuje status profesije koja zatim privlači i bolje kandidate/kinje. Najuspešniji školski sistemi imaju mnogo efikasnije mehanizme za selekciju osoba koje će se obrazovati za nastavničku profesiju od sistema koji nisu uspešni. Oni znaju da loša selekcija može da dovede do 40 godina lošeg podučavanja. Ovi mehanizmi podrazumevaju da osoba koja treba da postane nastavnica treba da poseduje određeni set karakteristika koje mogu da se identifikuju pre nego što postanu nastavnice:

- visok nivo jezičke i matematičke pismenosti
- jake interpersonalne i komunikacione veštine,
- volju za učenjem i motivaciju za podučavanjem.

Zbog toga su procedure selekcije napravljene tako da ispituju ove veštine i osobine i da izdvoje kandidate/kinje koji ih poseduju. Skoro svi obrazovni sistemi u svetu biraju najbolje osobe koje će biti nastavnici tek po njihovom diplomiranju. S druge strane, najuspešniji obrazovni sistemi prvobitnu selekciju vrše pre upisa na studije za nastavnike i tako ostavljaju mesta za studiranje samo za one koji su odabrani.¹⁵

Sistem obrazovanja i vaspitanja mora za svu decu da obezbedi jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja koje je usklađeno sa razvojnim, starosnim i ličnim obrazovnim potrebama, kao i da kroz raznovrsne oblike nastave, učenja i ocenjivanja obezbedi odgovaranje na različite obrazovne potrebe, da razvija motivaciju za učenjem i da podiže kvalitet

postignuća¹⁶. Pored znanja i veština sastavni deo nastavničkih kompetencija su i vrednosni stavovi¹⁷. Ipak vrednosni stavovi nisu predmet procene na fakultetima koji obrazuju buduće pedagoške radnike/ce. To znači da prijemni ispiti koji vrše selekciju ispitujući skoro isključivo kognitivne aspekte ličnosti nisu dovoljan garant da ćemo nakon inicijalnog obrazovanja dobiti nastavno osoblje koje može da obavlja svoj posao poštujući opšte principe obrazovanja i vaspitanja. Izuzetak je Pedagoški fakultet u Jagodini (Univerzitet u Kragujevcu) koji je 2009. godine uveo novi sistem polaganja prijemnog ispita kojeg čine test osnovne pismenosti, test razumevanja pročitano i intervju za procenu socijalnih veština. U cilju promene koncepta prijemnog ispita i usavršavanja sistema selekcije kandidata/kinja za upis na ovaj fakultet sprovedeno je i nekoliko pilot-istraživanja. U radu „Etička osetljivost kao kriterijum selekcije kandidata za Pedagoške fakultete“, autorke¹⁸ predstavljaju rezultate pilot-istraživanja etičke osetljivosti studenata/kinja kao jedne od komponenti socijalnih veština. Ispitivanje nivoa osetljivosti studenata/kinja prve godine Pedagoškog fakulteta u Jagodini na posledice (ne) etičkih postupaka učiteljica, odnosno osetljivost na postupke učiteljica koje svesno ili nesvesno, namerno ili nenamerno, sa različitim ciljevima, mogu povrediti dete, odnosno učenika/cu je realizovano u periodu mart-maj 2009. godine primenom tehnike intervjua čija je osnovna tema bila način na koji studenti/kinje opažaju problemsku situaciju iz prakse.

Analizom dobijenih odgovora (ispitanici/e su imali/e zadatak da izraze svoj stav u odnosu na postupak, a zatim da taj stav ukratko obrazlože i argumentuju) dobijena su tri osnovna nivoa razvijenosti etičke osetljivosti

1) 30 % ispitanika/ca smatra da je postupak učiteljice koji povređuje osećanja deteta i ide na štetu njegove dobrobiti, učenja i razvoja (fizički kažnjava, izdvaja od ostatka grupe, stigmatizuje, zanemaruje, ismeva itd.) ispravan postupak i da dete zaslužuje kaznu.

2) 62,5 % smatra da je učiteljica napravila prekršaj ili propust time što je izdvojila, zanemarila ili kaznila dete. U okviru ove kategorije autorke izdvajaju dve vrste odgovora:

- Orijentacija ka konformizmu i autoritetu
U fokusu nije greška deteta, već greška (prekršaj ili propust) učiteljice. Ipak ni ovi odgovori ne sadrže opažanje osećanja ili potreba deteta.
- Orijentacija ka odgovornosti i profesionalizmu
Pored toga što se uočava greška učiteljice, odgovori pokazuju i pomeranje ka detetu.

¹⁶ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, član 3 („Sl. glasnik RS“, br. 72/2009.)

¹⁷ Ibid, član 5

¹⁸ Sunčica Macura-Milovanović i Jelena Starčević

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić



3) Samo 7,5 % ispitanika/ca smatra da je postupak učiteljice neispravno ponašanje jer povređuje osećanja i potrebe učenika.

Polazeći od činjenice da je pedagoška psihologija velikim brojem istraživanja dokazala da ličnost pedagoškog/ke radnika/ce ima ogroman uticaj na decu, Radmila Milovanović u svom radu Selekcija kandidata za pedagoške fakultete kao mera zaštite mentalnog zdravlja dece¹⁹, ukazuje i na činjenicu da su u pedagoškoj praksi interakcije na realaciji pedagoška radnica - dete često i nedopustivo destruktivne i da se tim pitanjima malo ko ozbiljnije bavi. "U praksi nedopustivo veliki broj dece vidi i doživljava svoje nastavnike i učitelje kao progonitelje i neprijatelje i nosi traume i povrede iz tog odnosa."²⁰ U odnosu na činjenicu da poremećaji ličnosti i drugi psihopatološki poremećaji u opštoj populaciji postoje, autorka postavlja pitanja šta i ko nam garantuje da i te osobe neće biti primljene na fakultet.

¹⁹ Zbornik radova sa međunarodne konferencije održane 19–20. maja 2009. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Tempus/Tempus_zbornik_knjiga_1.pdf

²⁰ Ibid

²¹ Ibid

„Zanimljivo je da, pri polasku u osnovnu školu, šestogodišnja i sedmogodišnja deca prolaze veoma ozbiljna testiranja „zrelosti za polazak u školu“ koja podrazumevaju utvrđivanje njihove intelektualne, emocionalne i socijalne zrelosti.

Još zanimljivije, u tom kontekstu, jeste da se na pedagoške fakultete primaju kandidati bez ikakve provere da li kao ličnosti ispunjavaju elementarne uslove da im se mogu poveriti na brigu, staranje, vaspitanje i obrazovanje deca i mladi ljudi.²¹”



Inicijalno obrazovanje

Mnoge studije zaključuju da su nastavnice ključ uspeha inkluzivnog obrazovanja, ali da studenti i studentikinje još uvek izlaze iz inicijalnog obrazovanja bez veština, znanja ili stavova koji su potrebni za rad sa svim budućim učenicima i učenicama²².

Na Internacionalnoj konferenciji o obrazovanju „Inkluzivno obrazovanje – Put budućnosti“ (UNESCO 2009) podržan je stav da, s obzirom na različite vrste teškoća sa kojima se suočavaju sve nastavnice, odvojena priprema za specijalno i redovno obrazovanje nije od pomoći. Preporuka je da nastavnice u inicijalnom obrazovanju razvijaju veštine i iskustvo za rad u redovnom obrazovanju, a da tek nakon toga mogu idu na specijalizaciju.

U Nacionalnom izveštaju za Srbiju²³ navodi se kao jedan od zaključaka konferencije koju je 2008. godine organizovao ETF (European Training Foundation) da se u zemljama Zapadnog Balkana često pretpostavlja da su škole monoetničke institucije sa homogenim sastavima odeljenja, te da inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje ne omogućava dobijanje kompetetnog nastavnog kadra koji može da odgovori na obrazovne potrebe sve dece. Takođe, rezultati kvalitativne studije koja je urađena za potrebe Nacionalnog izveštaja za Srbiju govore da je jedan od razloga zašto je kvalitet pripreme za inkluzivno obrazovanje u okviru institucija za obrazovanje nastavnog kadra na izuzetno lošem nivou, taj što sami/e edukatori/ke nastavnog kadra imaju negativan stav prema inkluziji.

Ključni problemi u inicijalnom obrazovanju nastavnog kadra koji se navode u ovom izveštaju su:

- Buduće nastavnice najpre stiču teorijska znanja ali ne dobijaju uputstva kako da ta znanja primene u praksi, niti imaju prilike da steknu praktično iskustvo u učionici i radu sa učenicima/cama.
- Fragmentirana organizacija programa obrazovanja nastavnog kadra (vaspitačice, nastavnici/ce razredne nastave i predmetni/e nastavnici/e) sprečava snažnu usmerenost na pedagoško i didaktičko obrazovanje nastavnica, kao i razvoj multidisciplinarnog usmerenja u obrazovanju uopšte, a posebno istraživanja u obrazovanju
- Nedostatak sadržaja koji se odnose na inkluziju i inkluzivno obrazovanje
- Medicinski i defektološki aspekti pojedinih predmeta i postojanje “specijalnih” predmeta”

²² *TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION, International Literature Review, European Agency for Development in Special Needs Education 2010.*

<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>

²³ *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju, ETF – European Training Foundation, Bolonja 20.12.2009.*
[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)

- Nedostatak metodološkog, psihološkog i pedagoškog usmerenja na fakultetima za obrazovanje budućih predmetnih nastavnika/ca

Na Pedagoškom fakultetu u Jagodini, na kojem je uveden i nov sistem polaganja prijemnog ispita, školske 2008/2009 uvedene su i promene nastavnog sadržaja u vezi inkluzivnog obrazovanja. Na primer predmet Metodika specijalnog rada sa decom sa posebnim potrebama (obavezan nastavni predmet na trećoj godini studija) koji ima veliku usmerenost na inkluziju, socijalni diskurs o posebnim potrebama i pristup usmeren na decu. Sadrži i teme vezane za učenike/ce iz socijalno ugroženih kategorija, učenike/ce romske nacionalnosti i nadarene učenike/ce. Ovaj predmet je zamenio predmet Metodika specijalnog rada sa učenicima blago ometenim u razvoju koji je bio izrazito medicinske/defektološke prirode. Iste godine uveden je predmet Interkulturalno obrazovanje (izborni nastavni predmet na prvoj godini studija) kojim su obuhvaćene teme vezane za predrasude, stereotipe, diskriminaciju, poštovanje kulturnih različitosti, primere dobre međukulturne prakse u školama i sl.

Kvalitetno inicijalno obrazovanje budućeg nastavnog kadra je u velikom broju istraživanja prepoznato kao glavni preduslov kvalitetnog obrazovnog sistema. Pored unapređenja sistema odabira budućeg nastavnog kadra, neophodno je uvesti i ozbiljne promene u njihovom inicijalnom obrazovanju koje će omogućiti studentima i studentkinjama adekvatnu pripremu za budući posao. Pored obezbeđivanja kvalitetnog sadržaja i literature koja je bazirana na novim saznanjima i iskustvima, neophodno je omogućiti da se kroz inicijalno obrazovanje stiče i praktično iskustvo rada u učionici.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Mark Schneider



Standardi za nastavničke kompetencije i napredovanje u karijeri

Da bi poboljšali podučavanje, potrebno je da obrazovni sistemi pronađu načine da fundamentalno promene ono što se dešava u učionici. U odnosu na pojedinačne nastavnice to podrazumeva da je potrebno da se ostvare tri stvari:

- da postanu svesne specifičnih slabosti u svojoj sopstvenoj praksi;***
- da postignu razumevanje karakteristika najbolje prakse u podučavanju***
- da budu motivisane da rade na unapređenju svojih znanja i veština²⁴***

Standardi su izjave o stručnim osobinama nastavnica, stručnom znanju i razumevanju i profesionalnim veštinama. Oni opisuju na koji način nastavno osoblje treba da ispunjava svoje profesionalne obaveze, ali i pružaju okvir za karijeru nastavnica i pojašnjavaju kako treba da izgleda napredovanje. Standardi za nastavničke kompetencije treba da daju pojašnjenje koje stručne karakteristike nastavno osoblje treba da zadrži ili nadogradi u trenutnoj fazi svoje karijere²⁵.

U okviru Centra za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju osnovana je komisija za utvrđivanje i izradu predloga standarda kompetencija za nastavnike i vaspitače u Srbiji. Kako se navodi u Nacionalnom izveštaju za Srbiju²⁶ trenutno još uvek ne postoje zvanični standardi kompetencija nastavnica i vaspitačica, jer je Nacionalni prosvetni savet izneo mišljenje da su predloženi standardi previše konzervativni. Sa druge strane postoji veliki broj obuka za profesionalno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju koji se nalaze u Katalogu programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora²⁷. Pitanje je na osnovu kojih kriterijuma se pravi izbor odabranih programa kada ne postoje standardi kompetencija za zaposlene u obrazovanju i kako u toj situaciji škole i nastavno osoblje procenjuju koji program odgovara njihovim potrebama za stručnim usavršavanjem.

²⁴ How the world's best-performing school systems come out on top, September 2007;

<http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

²⁵ Professional Standards for Teachers in England from September 2007. Training and Development Agency for Schools (TDA)

<http://www.tda.gov.uk/~media/Publications/tda0313.pdf>

²⁶ Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti, Nacionalni izveštaj za Srbiju, European Training Foundation, Bolonja 20.12.2009. [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/\\$File/NOTE85VDGF.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/1E4367C497EB5C4CC12577310035AFB2/$File/NOTE85VDGF.pdf)

²⁷ Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja http://www.zavod.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=32

²⁸ *How the world's best-performing school systems come out on top, September 2007;*

<http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Mark Schneider



Uzimajući u obzir sve preduslove za obezbeđivanje kompetentnog nastavnog osoblja koje smo predstavile u prethodnim poglavljima, smatramo da je za kvalitetnu reformu obrazovnog sistema neophodna i ozbiljna reforma programa stručnog usavršavanja.

Najuspešniji obrazovni sistemi²⁸ koriste četiri šira pristupa da bi pomogli nastavnicama da poboljšaju podučavanje, razviju svest o slabostima u svojoj praksi, opreme ih preciznim znanjem o najboljoj praksi i motivišu ih da rade na neophodnom unapređivanju prakse, a u cilju poboljšanja nastavničkih kompetencija:

Razvijanje praktičnih veština tokom inicijalnog obrazovanja. Nekoliko najuspešnijih sistema su pomerili inicijalni period obrazovanja nastavnica iz amfiteatara u učionice. To omogućava da efikasnije razvijaju nastavničke veštine.

Uvođenje trenera/ica u škole da bi podržali nastavnice. Svi najuspešniji sistemi, uključujući i one koji ubrzano napreduju, prepoznaju da su im za dobre nastavnice potrebne i dobre nastavnice/trenerice koje će ih obučavati „jedan na jedan“ u učionici. Nastavnice koje su ekspertkinje posmatraju rad nastavnica u učionici, daju im povratne informacije, uobličavaju bolji način podučavanja i pomažu da razmišljaju o svojoj praksi.

Selekcija i razvoj efikasnih lidera/ki u podučavanju. Ovim se postiže da škole razviju kulturu obučavanja i razvoj koji je održiv. Da bi to postigli, neki školski sistemi na mesto školskih lidera/ki postavljaju nastavnice koje su i i lideri/ke u obučavanju nastavnica. Oni su ustanovili mehanizme selekcije da najbolje nastavnice postanu direktorke škola a zatim ih obučavaju da postanu liderke u podučavanju koje provode dobar deo svog rada u obuci i mentorisanju svojih nastavnica. Direktorke u malim školama u većini najuspešnijih sistema provode 80% školskog dana u unapređivanju podučavanja i demonstriranju određenih ponašanja koja razvijaju kapacitet i motivaciju njihovih nastavnica da unapređuju svoje podučavanje.

Omogućavanje da nastavnice uče jedne od drugih. Nastavnice u većini škola rade same. U brojnim najuspešnijim sistemima nastavnice rade zajedno, zajednički planiraju svoje lekcije (nastavne jedinice),

međusobno posmatraju nastavu i pomažu jedne drugima u napredovanju. Ti sistemi u svojim školama razvijaju kulturu u kojoj su saradnja u planiranju, praćenje podučavanja i međusobno obučavanje, norma i konstantna pojava u školskom životu. To omogućava nastavnicama da konstantno napreduju.

U Aneksima 1, 2. i 3 nalazi se deo standarda znanja, veština i sposobnosti nastavnica i pomoćnog osoblja koje je razvila Agencija za obuku i razvoj škola (TDA) u Engleskoj²⁹.

Jedan od razloga zašto smo se opredelile za prikaz standarda iz Engleske je što je u izveštaju "Kako su najuspešniji školski sistemi na svetu postali uspešni" Engleska u grupi zemalja čiji obrazovni sistemi ubrzano napreduju i imaju nedavno uvedene reforme koje poboljšavaju postignuća učenika/ca. S obzirom da je u Srbiji započela reforma obrazovanja donošenjem novog Zakona, smatrale smo da je moguće koristiti iskustvo iz Engleske, prilagođavajući ga našim društvenim i kulturološkim uslovima.

Okvir standarda za nastavnice (Aneks 1) u celini predstavlja deo šireg okvira znanja i sposobnosti celokupnog nastavnog osoblja koji obuhvata ocenu nacionalnih standarda veština, znanja i sposobnosti asistenata/kinja u nastavi, zatim ocenu standarda veština, znanja i sposobnosti asistenata/kinja u nastavi višeg nivoa u konsultaciji sa socijalnim partnerima i drugim ključnim akterima, kao i ocenu standarda veština, znanja i sposobnosti rukovodstva na osnovu nezavisne ocene uloga i odgovornosti direktora/ki i rukovodećih struktura u školama.

U originalnom izdanju publikacije³⁰ nalaze se standardi za sve nivoe stručne karijere nastavnica:

- status kvalifikovane nastavnice (Q)
- nastavnica osnovnog nivoa (C)
- nastavnica na višoj platnoj skali (viši nivo) (P)
- izuzetna nastavnica (E)
- nastavnica koja poseduje napredne veštine (A)

Mi smo odabrale da damo sadržaj standarda za nivoe nastavnica osnovnog nivoa (C), višeg nivoa (P) i nivoa izuzetne nastavnice (E).

²⁹ Prema pravilima ove agencije pri prevođenju njihovih publikacija može da se objavi najviše 50%. Zato smo nastojale da izaberemo delove tako da na kraju dobijemo celine koje su logične i razumljive.

³⁰ <http://www.tda.gov.uk/~media/Publications/tda0313.pdf>

Okvir standarda koji predstavljaju izjave o stručnim sposobnostima nastavnica i njihovim vještinama na svakom nivou je podeljen na tri međusobno povezane oblasti koje obuhvataju:

- a) profesionalne karakteristike;
- b) profesionalno znanje i razumevanje;
- c) profesionalne vешtine.

Standardi se nadovezuju jedni na druge i date su informacije o tome kako se prelazi sa jednog na naredni nivo, koje stručne karakteristike nastavnica treba da zadrži ili nadogradi u trenutnoj fazi svoje karijere, a ističe se i da je upravljanje rezultatima rada ključan proces. Oni nastavnicama takođe služe da bi mogle da procene u kojoj oblasti imaju dovoljno znanja, a u kojima im je potrebno stručno usavršavanje.

U Aneksu 2 prikazan je deo Uputstva za sticanje vешtine podučavanja u kojem se govori o napredovanju nastavnica na osnovnom, višem nivou i na nivou izuzetne nastavnice u podučavanju učenika/ca, odnosno o razvijanju strategija i tehnika koje će unaprediti učenje različitih grupa učenika/ca i pojedinaca/ki. Primer koji je dat ilustruje principe koji pokazuju kako treba da izgleda napredovanje u različitim fazama karijere, kao i da ti principi mogu da se prilagode drugim kontekstima, okruženjima i pedagoškim praksama. Ovu publikaciju odabrale smo s obzirom da se u svojoj literaturi i istraživanjima ističe da su profesionalne kompetencije nastavnica, a naročito kompetencije u podučavanju učenika/ca, osnova uspešnosti jednog obrazovnog sistema.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali



Asistencija

Podrška u nastavi

Do sada smo govorili o kompetencijama nastavnica, njihovom inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju. Očigledno je da celokupno dosadašnje iskustvo različitih zemalja, odnosno analiza i istraživanja odlika uspešnih obrazovnih sistema koji odgovaraju na potrebe svih svojih učenika/ca, govori da su kompetencije nastavnica, odnosno njihove profesionalne veštine da prilagode podučavanje svoj deci, osnova za uspeh inkluzivnog obrazovanja. U tom smislu neophodno je da nastavnice imaju adekvatnu edukaciju, ali i da im se obezbedi kontinuirana podrška i supervizija na različitim nivoima.

Trenutna praksa pokazuje da smo o asistenciji kao vidu podrške u nastavi i školskom životu počeli da razmišljamo onda kada se postavilo pitanje prava sve dece na redovno obrazovanje. Na žalost, ono što se takođe dešava jeste da usled straha i nesigurnosti stavljamo znak jednakosti između obrazovanja deteta sa tekoćama u razvoju u redovnom odeljenju i asistencije, odnosno da procenjujemo da uspešnost inkluzivnog obrazovanja u velikoj meri zavisi od mogućnosti da obezbedimo asistenciju.

U novom obrazovnom zakonu definisane su dve vrste asistencije - personalna i pedagoška. Međutim, ne postoje kriterijumi za planiranje ove vrste podrške (kada i zašto je potrebna), kao ni standardi kojima se definišu zadaci i uloge koje bi asistentkinje trebalo da obavljaju. U našoj obrazovnoj praksi postoje samo sporadična iskustva u primeni ove vrste podrške, a samim tim ne postoje analize i istraživanja na ovu temu. Zbog svega toga je obrazovno-vaspitnim ustanovama otežano planiranje podrške koja im je potrebna.

“Metaforički posmatrano, pitanja koja se tiču asistentkinja nastavnica su kao vrh ledenog brega, deo iznad vode koji se može lako videti. Ipak, većina potencijalnih opasnosti vreba ispod površine u obliku nerešenih pitanja uopšte i specijalnog obrazovanja i saradnje. Upravo ove veze između pitanja koja se tiču asistentkinja nastavnica i pravičnosti u obrazovanju, odgovarajućih modela i pitanja kvaliteta su ono o čemu želimo da razmišljate dok čitate ovo poglavlje.”

Asistenti/kinje nastavnika/ce u inkluzivnim školama

Michael F. Giangreco i Mary Beth Doyle³¹

³¹ Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools.*

„Porast broja uključenih učenika/ca sa invaliditetom u redovno obrazovanje često dovodi do nesistemskog pristupa pružanju podrške kojem nedostaju snažna afirmativna etička komponenta i jasna obrazovna logika. Pokušaji da se objasni uloga asistentkinja nastavnica i unapredi njihova obuka ostaće bezuspešni sve dok prvenstveno školama ne bude jasno šta su očekivane uloge asistentkinja i specijalnih edukatora/ki u inkluzivnim učionicama“³²

³² Ibid

Ne postoji dovoljan uvid u to da asistentkinje mogu da imaju najrazličitije uloge u procesu obrazovanja koje pre svega zavise od konkretne obrazovne situacije u kojoj je dete, škola, zajednica. Proces planiranja podrške kroz asistenciju treba da bude deo celokupnog procesa planiranja podrške za dete kao i planiranja razvoja kapaciteta škole da odgovori na potrebe sve dece. Nedostatak zajedničkog planiranja strategija i ciljeva koje želimo da postignemo dovodi do situacije da se o ulozi i načinu pružanja podrške detetu odlučuje “u hodu” što dovodi do toga da strategije i aktivnosti koje asistentkinja primenjuje ne budu dosledne, a samim tim ni dovoljno jasne detetu (npr. šta se od njega očekuje u učenju) ili vršnjacima.



Svoje desetogodišnje iskustvo u pružanju podrške deci sa teškoćama u razvoju da se uključe i kvalitetno obrazuju sa svojim vršnjacima Inicijativa za inkluziju VelikiMali je započela upravo kroz asistenciju u redovnim vrtićkim grupama u Pančevu. Iako smo, poznavajući decu koju smo uključivale, znale da nije svima potrebna podrška kroz asistenciju, ovaj vid podrške je bio neophodan zbog velikog početnog straha i zabrinutosti vaspitačica koje do tada nisu imale iskustvo u komunikaciji i podučavanju dece sa teškoćama u razvoju. Zato je sastavni deo našeg programa podrške deci bila kontinuirana obuka i timski rad svih osoba koje su odgovorne za razvoj, učenje i život deteta.

Kroz ceo ovaj program koji smo do detalja planirale, vodile i realizovale deset godina obezbeđivale smo:

- Obuku asistenata/kinja, posebno kroz pripremu za pružanje podrške konkretnom detetu, grupi, vaspitačici, porodici
- Redovno praćenje efekata pružanja podrške kroz timske sastanke, supervizijske posete grupi ili porodici i analizu mesečnih i periodičnih izveštaja
- Redovno i kontinuirano organizovanje obuka za zaposlene u vrtićima i asistentkinje organizacije VelikiMali o planiranju i obezbeđivanju podrške deci sa smetnjama u razvoju

Prepreke i teškoće sa kojima smo se susretali

Uključivanje dece sa teškoćama u razvoju je u velikoj meri zavisilo od volje vaspitačica i njihovog razumevanja svoje profesionalne uloge, što je dovelo do toga da se godinama deca uključuju samo u određene grupe. Ovo je prouzrokovalo niz teškoća. Vaspitačice koje su pokazivale dobru volju, odnosno prihvatile obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju kao deo svoje profesionalne obaveze, nakon 10 godina osećaju umor i nepravdu jer njihovo višegodišnje profesionalno zalaganje (veliki broj sati stručnog usavršanja i kontinuiran rad u grupi u kojoj je i dete sa teškoćama u razvoju) nije dovelo do promene njihovog statusa (plata / napredovanje u karijeri).

Obezbeđivanje resursa za asistenciju je bio poseban izazov. Preduslov za angažovanje osobe koja će pružati ovu vrstu podrške bio je da, kroz angažovanje u Inicijativi za inkluziju VelikiMali, budu upoznate sa pravima dece sa smetnjama u razvoju, principima inkluzivnog obrazovanja, kriterijumima u planiranju i realizaciji podrške, kao i da je imala praktično



iskustvo u našim aktivnostima za decu, a naročito u radu sa detetom kojem treba da pruži podršku u vršnjačkoj grupi. Imale smo ograničen broj angažovanih osoba čije je ostale obaveze (studiranje ili druge profesionalne obaveze) trebalo uskladiti sa potrebama ovog programa. A promene u mogućnostima angažovanja asistentkinja uticale su na to da smo često bile u situaciji da za isto dete, u toku jedne školske godine pripremamo različite osobe koje će podržavati njegovo/njeno uključivanje.

Saznanja i rezultati do kojih smo došli

Pozitivan stav i otvorenost vaspitačica za učenje i nova iskustva olakšavalo je i ubrzavalo uključivanje i kvalitetno funkcionisanje deteta sa teškoćama u razvoju, a samim tim je akcenat pružanja podrške sa asistencije prelazio na supervizijsku podršku i timski rad.

Ukoliko vaspitačica ne prepoznaje obrazovanje sve dece, pa i dece sa smetnjama u razvoju kao svoju profesionalnu obavezu, onda se kroz asistenciju ne mogu ostvariti ciljevi podrške za dete (veća samostalnost, samopoštovanje, napredovanje i uključenost u vršnjačku grupu). U tom slučaju, asistentkinja i dete postaju jedna posebna grupa u kojoj ne postoji dovoljna i kvalitetna komunikacija na relaciji dete – vaspitačica i dete – vršnjaci.

Vaspitačice koje ostvaruju kvalitetnu komunikaciju i rad sa svom decom, veoma brzo stiču sigurnost i kompetencije za rad sa decom sa teškoćama u razvoju.

Nakon 10 godina zajedničkog rada, povećane su kompetencije vaspitačica kao i broj grupa u kojima su deca sa smetnjama u razvoju.

Danas uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u pančevačke vrtićke grupe u znatno manjoj meri zavisi od asistencije.

Otvorenosti za obuke i profesionalni razvoj koji je doprineo većem i kvalitetnijem uključivanju dece sa smetnjama u razvoju, odraz je i pozitivnog stava uprave predškolske ustanove.

Grad Pančevo skoro u potpunosti finansira ovaj program

Opšti cilj asistencije je da učenicima/cama kojima je potrebna posebna podrška omogući potpunu i kvalitetnu uključenost u sve nastavne i vannastavne aktivnosti, a asistentkinje treba da zajedno sa školskim timom planiraju i pružaju podršku koja doprinosi prevazilaženju barijera u učenju i školskom životu. Asistencija, kao i drugi vidovi podrške detetu, treba da doprinese samostalnijem i kvalitetnijem funkcionisanju na relaciji nastavnica – dete i dete - vršnjaci deteta.

Asistentkinja i nastavnica treba da zajedno planiraju nastavne i vannastavne aktivnosti, dogovaraju način realizacije, vrstu i obim podrške, kao i svoje uloge u realizaciji dogovorenih aktivnosti.

Adekvatno planirana i pravovremena uključenost asistentkinja u celokupno planiranje nastave u odeljenju, omogućava da asistentkinja pruža podršku u radu sa celim odeljenjem, tj svojoj deci kojoj je u toku nastave potrebna podrška. Ono što je još važnije, na taj način nastavnica može u određenim delovima nastave da radi sa detetom koje ima teškoće u učenju.

Neophodno je da asistentkinja:

- bude osoba koja je dobro pripremljena i obučena za svoju ulogu;
- bude upoznata sa planovima nastavnica i sadržajima koji će se tokom nastave obrađivati;
- dobro poznaje dete kojem pruža podršku;
- poznaje svu decu u odeljenju;
- vodi beleške/zapažanja o svom radu;
- ima redovne sastanke sa nastavnicama, roditeljima i drugim osobama uključenim u pružanje podrške detetu

Treba dobro proceniti na koji način i u kojoj meri će se pružati individualna podrška pojedinim učenicima/ama. Nije dobro da učenik/ca u potpunosti zavisi od direktne podrške asistentkinje, jer ga/je to dovodi u položaj koji je suviše različit u odnosu na druge učenike/ce i na taj način ne razvija njegovu/njenu samostalnost i samopoštovanje. Takođe uloga asistentkinja nije da zameni nastavicu, već da bude spona i podrška u nastavnom procesu i da zajedno sa nastavnicom radi na osiguravanju pozitivne klime u vršnjačkoj grupi.

Važno

- **nije za svako dete sa smetnjama u razvoju potrebna asistentkinja**
- **podrška koja se pruža treba da bude što diskretnija**
- **postoji rizik da asistentkinja i dete postanu odeljenje/ grupa za sebe.**

Školi/vrtiću koji ne rade na razvoju kapaciteta za inkluzivno obrazovanje (stavovi, uverenja, kompetencije, timski rad, saradnja sa porodicom i zajednicom, fizička i komunikacijska dostupnost) asistencija kao vid podrške neće biti od koristi³³.

³³ Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*.

„Pošto je većina zemalja još uvek daleko od pravičnog uključivanja učenika/ca sa različitim vrstama invaliditeta u redovne razrede, sazrela je mogućnost lokalnog, nacionalnog i međunarodnog dijaloga o ovom pitanju³⁴“

³⁴ Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*.

U cilju unapređenja planiranja i pružanja podrške kroz asistenciju u našem programu, ali i na nivou nacionalne politike i prakse, analizirale smo i iskustva drugih zemalja u kojima je uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovan obrazovni sistem započet pre nekoliko decenija, te samim tim postoji i dugogodišnje iskustvo u realizaciji podrške kroz asistenciju.

U Aneksu 3 nalazi se deo nacionalnih standarda zanimanja pomoćnog nastavnog osoblja koje je Agencija za obuku i razvoj škola (TDA) u Engleskoj razvila sa rukovodstvima škola a zbog toga što pomoćno nastavno osoblje u školama obavlja sve različitiije i odgovornije uloge. Daje se pregled jednog dela standarda koji govore o veoma širokom spektru uloga pomoćnog nastavnog osoblja i šta pomoćno nastavno osoblje treba da radi, zna i razume u okviru svojih uloga. Takođe, date su i informacije o ključnim koristima koje škole imaju od upotrebe ovih nacionalnih standarda kao što je procena veština koje pomoćno nastavno osoblje već ima ili koje im nedostaju a na osnovu čega može da se planira obuka i razvoj, kao i ulozi standarda u procenjivanju efikasnosti u radu.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Vladimir Vinkić



Za potrebe ove publikacije smo prevele deo priručnika za specijalno obrazovanje³⁵ (Anex 4 - Asistentkinje nastavnica u inkluzivnim školama) koji se bavi analizom uloge asistentkinja nastavnica za podršku učenicima/ama sa invaliditetom u redovnom obrazovanju. U njemu je sumirana odabrana literatura i istraživanja u ovoj oblasti koja je objavljena u periodu između 1990. i 2004. godine, a date su i implikacije na praksu i buduća istraživanja. Većina izvora je iz SAD i Engleske, a manjim delom iz Australije, Italije i Švedske. Jedan od zaključaka do kojih došli autori je da se asistencija kao vid podrške učenicima sa invaliditetom u inkluzivnim učionicama nalazi na prekretnici i da trenutno ne postoji međunarodni konsenzus u vezi sa obimom primene sistema podrške asistentkinja, okolnostima koje dozvoljavaju njihov angažman, odgovarajućim dužnostima asistentkinja, sadržajem adekvatne obuke i supervizije. Zato je jedna od preporuka autora da škole u državama koje se prilikom uključivanja učenika/ca sa smetnjama u razvoju snažno oslanjaju na podršku asistentkinja, pažljivo ispituju svoja iskustva kako bi obezbedile usaglašavanje sa ciljevima inkluzije. Takođe se preporučuje da države koje još uvek nisu usvojile model podrške koji se u velikoj meri oslanja na asistentkinje, vode računa o nenamerno izazvanim problemima koji mogu nastati kada napore u cilju uvođenja inkluzivnog obrazovanja počnu previše da zavise od asistentkinja nastavnica. U skladu sa ovim preporukama neophodno je da škole proaktivno razmotre alternativne modele podrške koji osnažuju kapacitete unutar kontekstualno prilagođenog sistema redovnog obrazovanja koji radi za dobrobit svih učenika/ca.

³⁵ *Ibid*

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić



Aneksi

Aneks 1

Standardi veština, znanja i sposobnosti nastavnica

Zašto da ne napredujete u karijeri?

³⁶Okvir u celini, kako je ovde navedeno, primenjuje se samo u Engleskoj. Standardi veština, znanja i sposobnosti nastavnica na višem nivou, nivou izuzetne nastavnice, kao i nivou nastavnica sa naprednim veštinama predstavljaju platne standarde (kako je predviđeno Dokumentom o platama i uslovima rada nastavnica) i odnose se kako na Englesku, tako i na Vels.

Standardi veština, znanja i sposobnosti nastavnica u Engleskoj od septembra 2007. godine³⁶

Uvod

Okvir standarda znanja, veština i sposobnosti nastavnica definiše karakteristike nastavnica u svakoj fazi njihove karijere. Standardi su izjave o stručnim osobinama nastavnica, stručnom znanju i razumevanju i profesionalnim veštinama.

Standardi opisuju na koji način nastavnice treba da ispunjavaju svoje profesionalne obaveze koje su sadržane u Dokumentu o platama i uslovima rada nastavnica. Oni pružaju okvir za karijeru nastavnica i pojašnjavaju kako treba da izgleda napredovanje.

Standardi i prateće smernice podržavaju nastavnice da identifikuju načine stručnog usavršavanja u okviru trenutnih faza svoje karijere ili kada planiraju da krenu prema sledećim fazama.

Okvir standarda veština, znanja i sposobnosti nastavnica obezbeđuje standarde veština, znanja i sposobnosti za:

status kvalifikovane nastavnice (Q)

nastavnica osnovnog nivoa (C)

nastavnica na višoj platnoj skali (viši nivo) (P)

izuzetna nastavnica (E)

nastavnica koja poseduje napredne veštine (A)

Reproduced with kind permission from the Training and Development Agency for Schools (TDA)

http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~/_media/resources/teacher/professional-standards/standards_a4.pdf

Od svake kvalifikovane nastavnice u redovnim i specijalnim školama zahteva se da bude registrovana u Generalnom savetu nastavnica u Engleskoj (GTCE). Kako bi postala članica, nastavnica mora poštovati Pravila ponašanja kao i Praksu registrovane nastavnice Generalnog saveta. Preporuke za dodelu statusa kvalifikovane nastavnice i registracije u GTCE-u daje akreditovani trening centar za program Inicijalne obuke nastavnica (ITT) na osnovu ocena koje pokazuju da su ispunjeni relevantni standardi.

Za novokvalifikovanu nastavnicu tada započinje period uvođenja u posao. Od novokvalifikovane nastavnice ne očekuje se da u potpunosti ispuni osnovne standarde do kraja perioda uvođenja u posao. Osnovni standardi predstavljaju osnove svih narednih standarda i, kada nema

napredovanja ka sledećim fazama u karijeri, oni su validni u bilo kom trenutku karijere nastavnica kako u okviru njihovog neposrednog radnog okruženja, tako i u širem profesionalnom kontekstu u kojem rade.

Svaki naredni set standarda nadovezuje se na prethodni, tako da nastavnica koja želi da pređe prelazni nivo treba da zadovolji standarde karakteristične za viši nivo, kao i da ispuni osnovne standarde.

Nastavnica koja želi status izuzetne ili status nastavnice koja poseduje napredne veštine treba da aplicira i prođe proces nezavisnog ocenjivanja. Nastavnica koja želi da pređe status srednjeg nivoa prolazi kroz proces ocenjivanja koji sprovodi direktor/ka. Standardi za srednji nivo, zatim nivo izuzetne kao i nivo nastavnice koja poseduje napredne veštine, predstavljaju platne standarde i nastavnice koje ih ispunjavaju imaju pravo i na relevantnu platnu skalu.

Standardi daju pojašnjenje koje stručne karakteristike nastavnica treba da zadrži ili nadogradi u trenutnoj fazi svoje karijere. Nakon perioda uvođenja u posao, od nastavnice se očekuje da nastavi da ispunjava osnovne standarde kao i da unapredi svoje stručne sposobnosti, znanje, razumevanje i veštine u tom kontekstu. Ovaj princip se primenjuje na sve naredne faze karijere.

U svim ovim slučajevima, upravljanje rezultatima rada predstavlja ključni proces. Relevantne standarde bi trebalo posmatrati kao celinu čiji je cilj pružanje pomoći nastavnicama da identifikuju oblasti u kojima imaju dovoljno znanja kao i one u kojima im je neophodno dalje stručno usavršavanje.

Okvir standarda je progresivan i reflektuje napredovanje koje se očekuje od nastavnica čije se stručne sposobnosti, znanje, razumevanje i veštine razvijaju dok one demonstriraju sve veću delotvornost u svom poslu. Nastavnice višeg nivoa mogu da budu uzori podučavanja i učenja, mogu da daju značajan doprinos podizanju standarda u školama, mogu da nastave da se stručno usavršavaju kao i da daju savete i budu mentorke manje iskusnim nastavnicama. Izuzetne nastavnice daju primer drugima tokom njihovog stručnog usavršavanja, imaju vodeću ulogu u podizanju standarda tako što podržavaju unapređenje nastavne prakse i podržavaju i pomažu svojim kolegicama da unaprede efikasnost sopstvenog rada i identifikuju razvojne potrebe savetujući i konsultujući ih. Nastavnice koje poseduju napredne veštine daju primer izuzetnog i inovativnog podučavanja i primenjuju svoje veštine radi unapređenja podučavanja i učenja sprovodeći aktivnosti koje vode ka poboljšanju rada škole i omogućavaju stručni razvoj drugih nastavnica. One preduzimaju razvojne aktivnosti i koriste iskustva koja su stekle na drugim mestima kako bi unapredile praksu u svojim i drugim školama.

Napomena o korišćenoj terminologiji u standardima

- Izraz „učenici/e“ koristi se umesto izraza „deca i mladi“ kada je učenje samo po sebi glavni fokus standarda. Ovaj izraz se odnosi na svu decu i mlade uključujući decu sa invaliditetom, zatim decu o kojoj se brine država, decu kojoj engleski nije maternji jezik, decu koja ne ostvaruju svoj pun potencijal ili onu koja su izuzetno talentovana i nadarena.

- Izraz „koleginice“ upotrebljava se za stručnjake i stručnjakinje sa kojima nastavnica možda radi. On obuhvata kolege i koleginice nastavnike/ce, nastavno osoblje u obrazovanju kao i one spolja sa kojima su nastavnice u profesionalnim odnosima, kao što su npr. stručnjaci/kinje koji/e rade sa decom predškolskog uzrasta, kao i osobe koje rade u agencijama za zaštitu dece.

- Izraz „učionica“ označava okruženje unutar i izvan radnog mesta u kojem nastavnice drže nastavu, a učenici/e uče.

- Izraz „radno mesto“ odnosi se na čitav niz institucija, konteksta i okruženja (kako unutar tako i izvan učionice) gde se održava nastava.

- Izraz „predmet/oblast nastavnog plana“ koristi se kako bi opisao sve oblike organizovanog učenja u nastavi. Na primer, učenje u predškolskom uzrastu kao i učenje kroz vežbe u predškolskom uzrastu, tematski strukturirani rad u osnovnom obrazovanju, pojedinačni predmeti, stručni predmeti i raznovrsne metode rada u srednjoškolskom obrazovanju.

- Izrazi „lekcije“ ili „redosled lekcija“ opisuju aktivnosti podučavanja i učenja gde god da se dešavaju, koje god teme obrađuju, koliko god da traju, i kako god da su organizovane i mogu se primenjivati na svim obrazovnim nivoima i kontekstima.

- Kada se koristi izraz „roditelji i staratelji“ podrazumeva se da pojam „roditelja“ obuhvata i majke i očeve.

- Izraz „dobrobit“ odnosi se na prava dece i mladih (kako je to navedeno i dogovoreno u dokumentu programa Vlade “Važno je svako dete” i nakon toga u Zakonu o deci iz 2004. godine) u odnosu na:

- fizičko i mentalno zdravlje i emocionalna dobrobit dece i omladine
- zaštitu od zlostavljanja i zanemarivanja
- obrazovanje, obuku i rekreaciju
- njihov doprinos društvu
- socijalnu i ekonomsku dobrobit

- Izraz „personalizovano učenje“ označava zadržavanje fokusa na individualnom pristupu, kako bi se maksimalno iskoristio potencijal učenika/ca da uče, ostvaruju uspehe i da se angažuju. To znači podržavati i podsticati svakog/u učenika/cu da zadovolji zahteve

nacionalnih standarda i stekne neophodne veštine kako bi ostvario uspeh u životu. „Personalizovano učenje“ ne podrazumeva da se učenici/e podučavaju odvojeno ili kroz pristup jedan-na-jedan sa nastavnicama).

Osnovni nivo

Nastavnice bi trebalo da zadovolje osnovne standarde (C) po završetku perioda uvođenja u posao i nastave da ih zadovoljavaju tokom svoje karijere.

Profesionalne karakteristike

Sve nastavnice bi trebalo da:

C1 Imaju visoka očekivanja od dece i mladih i vode računa o tome da deca mogu da ostvare svoj pun obrazovni potencijal i uspostave pravične, podržavajuće i konstruktivne odnose sa nastavnicama koji su zasnovani na poštovanju i poverenju.

C2 Demonstriraju pozitivne vrednosti i osobine i usvajaju visoke standarde ponašanja u svojim profesionalnim ulogama.

Okviri rada

C3 Poseduju aktuelno znanje i razumevanje profesionalnih odgovornosti nastavnica i propisanog okvira rada i doprinose razvoju, primeni i evaluaciji nastavnih politika i praksi, uključujući i one koje su osmišljene s ciljem promocije jednakih mogućnosti.

Komunikacija i saradnja sa drugima

C4

(a) Efikasno komuniciraju sa decom, mladima i koleginicama.

(b) Efikasno komuniciraju sa roditeljima i starateljima, pružajući im blagovremene informacije o stečenom znanju, ciljevima, napretku i dobrobiti dece i mladih.

(c) Svesne su toga da je komunikacija dvosmerni proces i ohrabruju roditelje i staratelje da učestvuju u razgovorima o napretku, razvoju i dobrobiti dece i omladine.

C5 Prepoznaju i poštuju doprinos koleginica, roditelja i staratelja razvoju i dobrobiti dece i mladih, kao i unapređenju njihovog uspeha u školi.

C6 Posvećene su saradnji i zajedničkom radu sa koleginicama.

Lično stručno usavršavanje

C7 Evaluiraju svoju praksu i posvećene su unapređenju rada sa učenicima/ama putem odgovarajućeg stručnog usavršavanja.

C8 Imaju kreativan i konstruktivno- kritički pristup inovacijama:

spremljene su da svoju praksu prilagode onim oblastima u kojima su identifikovane dobiti i moguća poboljšanja.

C9 Uzimaju u obzir savete i povratne informacije koleginica i otvorene su za konsultacije i mentorstvo.

Profesionalno znanje i razumevanje

Sve nastavnice bi trebalo da:

Podučavanje i učenje

C10 Poseduju aktuelno znanje i razumevanje širokog spektra strategija upravljanja ponašanjem, kao i upravljanja procesima podučavanja i učenja i znaju kako da ih primene i prilagode kontekstu, što znači da znaju kako da personalizuju učenje i pruže šansu svim učesnicima/ama da ostvare svoj pun potencijal.

Ocenjivanje i monitoring

C11 Upoznate su sa zahtevima i načinima ocenjivanja učenika/ca u okviru predmeta i nastavnog plana, uključujući i one koji se odnose na oblast javnog ispitivanja i ocenjivanja.

C12 Upoznate su sa različitim pristupima ocenjivanju učenika/ca, uključujući i važnost formativnog ocenjivanja.

C13 Znaju kako da koriste lokalne i nacionalne statističke podatke u cilju evaluacije delotvornosti nastave, monitoringa napretka učenika/ca i unapređenja stečenog znanja.

C14 Znaju kako da koriste izveštaje i druge izvore spoljašnjih informacija u vezi sa ocenjivanjem kako bi učenici/ama dali preciznu i konstruktivnu povratnu informaciju o njihovim snagama, slabostima, stečenom znanju, napretku i oblastima razvoja, uključujući i akcione planove za unapređenje rada.

Predmeti i nastavni plan

C15 Poseduju znanje i razumevanje predmeta/oblasti nastavnog plana koje predaju kao i relevantne pedagogije, uključujući doprinos njihovih predmeta raznovrsnim pristupima učenju, kao i skorašnja dostignuća u oblasti obrazovanja.

C16 Upoznate su sa relevantnim, zakonom propisanim nastavnim planovima i okvirima rada, kao i onima koji nisu propisani zakonom, uključujući i one koji su sadržani u Nacionalnoj strategiji, a odnose se na predmete koje one predaju, kao i druge relevantne inicijative primenjive na uzrast, fizičke i intelektualne kapacitete njihovih učenika/ca.

Jezička i matematička pismenost i poznavanje informaciono-komunikacionih tehnologija (ICT)

C17 Znaju kako da veštine jezičke i matematičke pismenosti i poznavanje informaciono-komunikacionih tehnologija upotrebe u svrhu unapređenja nastave i ostalih profesionalnih aktivnosti.

Stečeno znanje i različitost

C18 Razumeju kako se deca i mladi razvijaju i kako na napredak i dobrobit učenika/ca utiče niz razvojnih, religijskih, društvenih, etničkih, kulturnih i lingvističkih faktora.

C19 Znaju kako da odredbu o personalizovanom učenju učine delotvornom za svoje učenike/ce, uključujući i one kojima je engleski drugi jezik ili one kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju ili one koji/e imaju invaliditet, kao i kako da pitanje različitosti posmatraju na praktičan način i promovišu ravnopravnost i inkluziju u svom radu sa učenicima/ama.

C20 Poštuju uloge koleginica sa specifičnim odgovornostima, kao što su one koje su odgovorne za učenike/ce kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, koji/e imaju neki invaliditet ili druge pojedinačne obrazovne potrebe, kao i njihov doprinos procesu učenja, razvoja i dobrobiti dece i mladih.

C21 Znaju kada da iskoriste veštine svojih koleginica, naročito onih koje su odgovorne za zaštitu dece i mladih, zatim učenika/ca kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i učenika/ca sa invaliditetom kao i da ih upute tamo gde mogu da dobiju neophodne informacije, savet i podršku.

Zdravlje i dobrobit učenika/ca

C22 Upoznate su sa trenutnim pravnim zahtevima, praktičnim politikama na državnom nivou i uputstvima o zaštiti i promociji dobrobiti dece i omladine.

C23 Upoznate su sa lokalnim propisima i politikama koje se odnose na zaštitu dece i mladih.

C24 Znaju kako da identifikuju moguće zlostavljanje ili zanemarivanje dece kao i da sprovedu proceduru zaštite.

C25 Znaju kako da identifikuju i podržavaju onu decu i mlade na čiji napredak, razvoj ili dobrobit utiču lični problemi ili promene ličnih okolnosti, kao i da ih upute kolegincama koji će im pružiti stručnu podršku.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić

Profesionalne veštine

Sve nastavnice bi trebalo da:

Planiranje

C26 Planiraju sopstveno napredovanje u odnosu na uzrast i sposobnost učenika/ca kojima predaju, osmišljavaju efikasan redosled lekcija i demonstriraju dobro poznavanje predmeta koji predaju.

C27 Osmišljavaju mogućnosti za učenike/ce da unaprede svoju jezičku i matematičku pismenost i poznavanje informaciono-komunikacionih tehnologija, kao i veštine mišljenja i učenja.

C28 Planiraju, zadaju i ocenjuju zadatke, druge vanrazredne zadatke i testove učenika/ca u cilju podsticanja njihovog napretka i proširivanja i konsolidovanja njihovog znanja.

Podučavanje

C29 Predaju zahtevne i dobro organizovane lekcije po dobro utvrđenom redosledu u odnosu na uzrast i sposobnost učenika/ca i u tom procesu:

(a) koriste širok spektar nastavnih strategija i resursa, uključujući i elektronsko učenje, koje odgovaraju potrebama učenika/ca, obrađuju pitanje različitosti na praktičan način i promovišu ravnopravnost i inkluziju.

(b) nadograđuju stečeno znanje i uspeh učenika/ca kako bi oni/e mogli/e da ostvare ciljeve i napredak u učenju.

(c) razvijaju koncepte i procese koji omogućavaju učenicima/ama da primenjuju novo znanje, razumevanje i veštine.

(d) prilagođavaju jezik svojim učenicima/ama, jasno uvodeći nove ideje i koncepte i delotvorno primenjujući strategije davanja objašnjenja, postavljanja pitanja, razvijanja diskusije i plenuma.

(e) demonstriraju sposobnost upravljanja procesom učenja pojedinaca, grupe i čitavog razreda, prilagođavajući nastavu fazi lekcije i potrebama učenika/ca.

C30 Predaju zanimljive i motivišuće lekcije zasnovane na dobro utemeljenim očekivanjima učesnika/ca i osmišljene tako da podignu nivo stečenog znanja učenika/ca.

Ocenjivanje, monitoring i davanje povratne informacije

C31 Delotvorno primenjuju odgovarajući spektar strategija ocenjivanja, monitoringa i vođenja dnevnika rada kao osnovu za postavljanje zahtevnih ciljeva i monitoring napretka i stečenog znanja učenika/ca.

C32 Učenicima/ama, koleginicama, roditeljima i stareteljima daju

blagovremenu, preciznu i konstruktivnu povratnu informaciju o stečenom znanju učenika/ca, njihovom napretku i oblastima razvoja.

C33 Podržavaju i usmeravaju učenike/ce da razmišljaju o svom učenju, identifikuju napredak koji su ostvarili/e, postavljaju pozitivne ciljeve unapređenja znanja i postanu uspešni/e i samostalni/e učenici/e.

C34 Koriste ocenjivanje kao deo nastave kako bi identifikovale potrebe učenika/ca, postavile realne i zahtevne ciljeve unapređenja znanja i isplanirale svoj rad u budućnosti.

Evaluacija nastave i učenja

C35 Evaluiraju delotvornost nastave i njen uticaj na napredak, stečeno znanje i dobrobit učenika/ca i modifikuju način rada kad god je to neophodno.

C36 Evaluiraju uticaj povratne informacije na učenike/ce i daju im smernice kako da unaprede stečeno znanje.

Odgovarajuće okruženje za učenje

C37

(a) Uspostavljaju svrsishodno i bezbedno okruženje u skladu sa trenutnim pravnim zahtevima, praktičnim politikama na državnom nivou i uputstvima o zaštiti i promociji dobrobiti dece i omladine tako da se učenici/e osećaju bezbedno i imaju dovoljno samopouzdanja da daju aktivan doprinos učenju i radu škole.

(b) Koriste lokalne propise i politike koje se odnose na zaštitu dece i mladih.

(c) Identifikuju i koriste mogućnosti personalizovanog i proširenog učenja u vanškolskom kontekstu i gde god je moguće povezuju učenje u školi sa učenjem u vanškolskom kontekstu.

C38

(a) Upravlja ponašanjem učenika/ca na konstruktivan način tako što uspostavljaju i održavaju jasan i pozitivan okvir razredne discipline što je u skladu sa politikom škole koja se odnosi na ponašanje učenika/ca.

(b) Primenuju široki spektar tehnika i strategija upravljanja ponašanjem i prilagođavaju ih kada je to neophodno kako bi promovisale samokontrolu i samostalnost kod učenika/ca.

C39 Promovišu samokontrolu kod učenika/ca, njihovu samostalnost i saradnju tako što im pomažu da razvijaju niz socijalnih i emocionalnih veština kao i veština ponašanja.

Timski rad i saradnja

C40 Rade u timu i identifikuju mogućnosti saradnje sa kolegicama uz povremeni nadzor nad njihovim radom i međusobnu razmenu primera razvoja dobre prakse.

C41 Vode računa o tome da su kolegice sa kojima rade na odgovarajući način uključene u nastavu kao i da razumeju šta se od njih očekuje.

Viši nivo

Nastavnice višeg nivoa trebalo bi da zadovolje više (P) kao i osnovne standarde.

Profesionalne karakteristike

Nastavnice višeg nivoa trebalo bi da:

Okviri rada

P1 U značajnoj meri doprinose primeni nastavnih politika i praksi kao i promociji kolektivne odgovornosti za njihovo sprovođenje.

Profesionalno znanje i razumevanje

Nastavnice višeg nivoa trebalo bi da:

Podučavanje i učenje

P2 Poseduju široko znanje i razumevanje spektra strategija upravljanja ponašanjem, kao i upravljanja procesima podučavanja i učenja i znaju kako da ih primene i prilagode kontekstu, što znači da znaju kako da personalizuju učenje i pruže šansu svim učenicima/ama da ostvare svoj pun potencijal.

Ocenjivanje i monitoring

P3 Poseduju široko znanje i razumevanje zahteva i načina ocenjivanja učenika/ca u okviru predmeta koje predaju, uključujući i one koji se odnose na oblast javnog ispitivanja i ocenjivanja.

P4 Poseduju nova ("sveža") znanja i razumevanje različitih vrsta kvalifikacija i specifičnih znanja i na koji način one odgovaraju na potrebe učenika

Predmeti i nastavni plan

P5 Poseduju znanje i razumevanje predmeta/oblasti nastavnog plana koje predaju kao i relevantne pedagogije, uključujući način na koji učenje napreduje u okviru njih.

Zdravlje i dobrobit učenika/ca

P6 Poseduju dovoljno znanja i iskustva da mogu da daju savete koji se tiču razvoja i dobrobiti dece i omladine.

Profesionalne veštine

Nastavnice višeg nivoa bi trebalo da:

Planiranje

P7 Budu fleksibilne, kreativne i vešte u osmišljavanju delotvornih lekcija koje odgovaraju postavljenim ciljevima učenja i potrebama učenika/ca i koje integrišu poslednja dostignuća u oblasti obrazovanja, uključujući i ona koja se odnose na poznavanje predmeta koji predaju.

Podučavanje

P8 Poseduju veštine podučavanja koje učenicima/ama omogućavaju da ostvare bolji uspeh od prethodnog i ostvare isti ili bolji napredak od svojih vršnjaka/inja širom zemlje.

Timski rad i saradnja

P9 Promovišu saradnju i efikasno rade u timu.

P10 Doprinosu profesionalnom razvoju koleginica pružajući im konsultacije i mentorstvo, pokazujući primere dobre prakse i dajući savete i povratne informacije.

Izuzetna nastavnica

Izuzetna nastavnica bi trebalo da ispunjava standarde osnovnog (C) i višeg nivoa (P) kao i da zadovolji sledeće standarde:

Profesionalne karakteristike

Izuzetne nastavnice bi trebalo da:

Okviri rada

E1 Budu spremne da preuzmu vodeću ulogu u razvoju nastavnih politika i praksi i u promociji kolektivne odgovornosti za njihovo sprovođenje.

Lično stručno usavršavanje

E2 Istražuju i evaluiraju inovativne prakse i koriste rezultate istraživanja i drugih izvora kako bi unapredile kako sopstvenu, tako i praksu svojih koleginica.

Profesionalno znanje i razumevanje

Izuzetne nastavnice bi trebalo da:

Podučavanje i učenje

E3 Poseduju kritičko razumevanje najdelotvornijih strategija upravljanja ponašanjem i upravljanja procesima podučavanja i učenja i znaju kako da odaberu i primene pristupe koji personalizuju učenje i pružaju šansu svim učenicima/ama da ostvare svoj pun potencijal.

Ocenjivanje i monitoring

E4 Znađu kako da unaprede praksu efikasnog ocenjivanja na radnom mestu, kao i kako da analiziraju statističke podatke u cilju evaluacije efikasnosti nastave i učenja.

Predmeti i nastavni plan

E5 Poseduju ekstenzivno poznavanje i razumevanje predmeta koje predaju-oblasti nastavnog plana, kao i relevantne pedagogije stečene učešćem u radu većih strukovnih udruženja.

Stečeno znanje i različitost

E6 Poseduju ekstenzivno poznavanje oblasti ravnopravnosti, inkluzije i različitosti u nastavi.

Profesionalne veštine

Izuzetne nastavnice bi trebalo da:

Planiranje

E7

(a) Preuzmu vodeću ulogu u zajedničkom planiranju sa koleginicama u cilju unapređenja efikasnosti prakse.

(b) Identifikuju i istražuju veze unutar i između predmeta/oblasti nastavnog plana u planiranju.

Podučavanje

E8 Poseduju veštine podučavanja koje dovode do izuzetnih rezultata i ishoda.

E9 Demonstriraju izuzetnu i inovativnu pedagošku praksu.

Ocenjivanje, monitoring i davanje povratne informacije

E10 Demonstriraju izuzetnu sposobnost ocenjivanja i evaluacije.

E11 Poseduju izuzetnu sposobnost da učenicima/ama, koleginicama, roditeljima i starateljima upute blagovremenu, preciznu i konstruktivnu povratnu informaciju o stečenom znanju učenika/ca, njihovom napretku i oblastima razvoja.

Evaluacija nastave i učenja

E12 Koriste lokalne i nacionalne statističke podatke i druge informacije kako bi obezbedile:

- (a) komparativnu osnovu za evaluaciju napretka i stečenog znanja učenika/ca
- (b) način procene efikasnosti sopstvenog podučavanja, kao i
- (c) osnovu za unapređenje nastave i učenja.

Timski rad i saradnja

E13 Tesno sarađuju sa rukovodilačkim timovima, preuzimajući aktivnu ulogu u razvoju, sprovođenju i evaluaciji politika i praksi koje doprinose unapređenju rada škole.

E14 Doprinosе profesionalnom razvoju koleginica primenjujući širok spektar tehnika i veština koje odgovaraju njihovim potrebama u cilju unapređenja efikasnosti njihovog rada.

E15 Dobro procenjuju situacije u kojima se od njih zahteva savet, primenjujući vrhunske veštine posmatranja časova u cilju evaluacije i savetovanja koleginica i osmišljavanja i sprovođenja delotvornih strategija u odnosu na potrebe dece i omladine koje će dovesti do unapređenja postignuća učenika/ca.



Aneks 2

Standardi znanja, veština i sposobnosti nastavnica

Uputstvo za sticanje veštine podučavanja

Svrha ovog uputstva je da:

- ilustruje kako napredovanje može da izgleda;
- ohrabri nastavnice da razmišljaju o svojoj praksi;
- stimuliše stručni dijalog sa pretpostavljenima i supervizorima/kama.

U davanju primera veštine podučavanja na osnovnom, višem nivou i na nivou izuzetne nastavnice, važno je naglasiti da primer koji je ponuđen odgovara lekciji iz poznavanja maternjeg jezika za 6. razred. Kao takav, nije predviđeno da bude definitivan ili univerzalan, ali je razvijen tako da ilustruje principe koji pokazuju kako treba da izgleda napredovanje u različitim fazama karijere. Ovi principi se mogu prilagoditi drugim kontekstima, okruženjima i pedagoškim praksama.

Napredovanje u praksi može obuhvatiti:

- unapređenje/proširivanje repertoara strategija i tehnika;
- razvijanje sposobnosti prosuđivanja koje od tih strategija i tehnika odgovaraju različitim grupama učenika/ca i pojedinaca/ki;
- razvijanje kapaciteta za inovacije.

Potrebno je da nastavnice razmišljaju o svojoj praksi i praksi drugih u okviru sticanja širokog spektra strategija i tehnika koje će u potpunosti angažovati učenike/ce koje podučavaju.

Važno je naglasiti da su nastavnice u svakoj fazi svoje karijere sposobne da efikasno predaju lekciju. Ali, dok napreduju od jedne do druge faze, njihova sposobnost podučavanja koristeći naprednije veštine, kreativnost i maštu postaje sve održivija.

Predavanje lekcije iz poznavanja maternjeg jezika za 6. razred

Dole navedeni primer je razvijen tako da podstakne nastavnice da razmišljaju o sopstvenoj praksi podučavanja i da učestvuju u profesionalnom dijalogu sa svojim pretpostavljenima i supervizorima/kama.

Primer je zasnovan na materijalu za lekciju o pisanju formalnih pisama i pisama objašnjenja. Prema ovom scenariju, učenici/ce upoređuju dva pisma žalbe zbog putovanja vozom koji kasni i posmatraju upotrebu jezika u oba pisma. Učenici/e onda pišu svoja pisma žalbe zbog nekog drugog događaja. U svakoj fazi primera, učenici/e su isti/e, dok su pristupi podučavanju različiti.

Reproduced with kind permission from the Training and Development Agency for Schools (TDA)

http://www.tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance/~media/resources/teacher/professional-standards/standards_craft_of_teaching_guidance.pdf

Važno je naglasiti da ovaj primer ne pokušava da definiše šta je dobro podučavanje ili da sugeriše da je jedan tip lekcije bolji od drugog. Podučavanje je suptilna i kompleksna aktivnost. Lekcija koja dobro funkcioniše sa jednom grupom učenika/ca u određenoj situaciji, možda neće funkcionisati tako dobro sa drugom grupom u drugoj situaciji. Dakle, kada primer u dole navedenom tekstu opisuje lekciju u kojoj se koristi video snimak kao mnogo stimulativniju od lekcije koja sadrži vežbu simulacije, time se ne sugeriše da je video snimak bolji od vežbe simulacije. Radi se samo o naglašavanju nekih karakteristika određene lekcije koje su je učinile uspešnijom od druge lekcije. Ovde je ključno to što se u okviru primera vide postepeno veći stepeni veštine podučavanja.

Slično tome, principi ilustrovani ovim primerom nisu samo relevantni za podučavanje engleskog ili za osnovno obrazovanje. Umesto toga, ovaj primer koristi jednu situaciju podučavanja određenog predmeta u određenoj školi kako bi ilustrovao poentu da se podučavanje može dešavati na različitim nivoima veština i sposobnosti i da ovo važi za sve predmete, stepene i faze obrazovanja.

Faze lekcije

1. Posmatranje dva različita primera pisma žalbe

Jedno pismo je napisano nespretno, korišćene su samo najjednostavnije strukture rečenica i izostavljena je ključna informacija. Ono bi iritiralo i zbunilo primaoca.

Drugo pismo pokazuje više veštine u upotrebi jezika. Jezik je učtiv i iznijansiran, koristi složenu strukturu rečenice i opisne termine i sadrži sve relevantne detalje o prekinutom putovanju vozom. Mnogo je verovatnije da će takvo pismo proizvesti pozitivan odgovor.

Zadatak nastavnice u ovoj prvoj fazi lekcije je da predstavi oba pisma učenicima/ama i da ih natera da vide njihove različite efekte.

Podučavanje po standardima osnovnog nivoa

Nastavnica počinje lekciju tako što učenicima/ama podeli po dva pisma i zamoli ih da ih pročitaju. Ona im zatim postavlja pitanja o sadržaju pisama i o tome kako će primaoci verovatno reagovati na njih.

Ovo je dobar, sasvim kompetentan uvod u lekciju. Učenicima/ama je dat odgovarajući stimulativni materijal i podstaknuti su da razmišljaju o njemu.

Podučavanje po standardima višeg nivoa

Nastavnica počinje lekciju tako što učenicima/ama podeli po dva pisma i da im nekoliko minuta da ih pročitaju. Onda zamoli dva/e učenika/ce da odigraju vežbu simulacije u kojoj službenik/ca železnice dobija jedno od ta dva pisma i reaguje shodno njegovom tonu i sadržaju.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Mark Schneider

Vežba simulacije je interesantnija aktivnost od sesije u kojoj se postavljaju pitanja i daju odgovori i ona fokusira pažnju učenika/ca na verovatni efekat svakog pisma. Nastavnica zamoli još nekoliko učenika/ca da odigraju vežbu simulacije i sugeriše kako bi mogli da reaguju na oba pisma, ozbiljno raspravljajući i očajavajući nad naspretnim pismom, sarkastično ističući koja informacija nedostaje i nerado priznavajući problem u slučaju većeg pisma.

Ovo je mnogo jasniji način da se pomogne deci da vide efekte oba pisma.

Podučavanje po standardima nivoa izuzetne nastavnice

Nastavnica počinje lekciju gašenjem svetla u učionici. Učenici/e su prepadnuti/e. Pre nego što mogu da reaguju, počinje video snimak na interaktivnoj tabli. Službenik železnice, prepoznatljiv po znacima i posterima oko njega, sedi u kancelariji, čita dva pisma žalbe i reaguje teatralno i zabavno. Učenici/ce se smeju i traže da još jednom pogledaju video snimak.

(Nastavnica je zamolila asistenta/kinju da odigra ulogu, uz nekoliko uputstava, dok je ona snimala izvođenje.) Ona daje kopije pisama razredu i postavlja im pitanja o tonu i sadržaju pisama koji je izazvao toliko različite reakcije kod službenika.

Video snimak je mnogo jasniji način da se učenicima/ama predstave dva različita pisma.

Faze lekcije

3. Samostalni rad

Deca imaju 20 minuta da napišu svoje pismo žalbe zbog obroka u restoranu. Učenici/e dobiju pisani scenario o osnovnim činjenicama o razočaravajućem obroku i nezadovoljavajućoj usluzi.

Podučavanje po standardima osnovnog nivoa

Nastavnica šeta po učionici, pomažući i ohrabrujući učenike/ce.

Ona pravi razliku između sposobnosti različitih učenika/ca sugerišući učenicima/ama sa slabijim sposobnostima na koji način mogu da preskoče neke tačke scenarija kako bi napisali jednostavnije pismo. Ohrabruje učenike/ce sa većim sposobnostima (talentovane) da dodaju još neku informaciju i argument kako bi pismo učinili efektnijim.

Ona vodi računa o tome da svi u razredu izvrše zadatak. Nastavnica zna da postoje neki/e manje angažovni/e učenici/e koji/e pokušavaju da izbegnu pisani rad. Ona više puta taktično proverava njihov napredak tako da oni/e znaju da ne mogu da izbegnu pisanje pisma.

Ovo je kompetentno i sigurno rukovođenje samostalnim radom jer je zadatak prilagođen sposobnosti svakog/e učenika/ce i svi učenici/e su skoncentrisani/e na svoj rad.

Podučavanje po standardima višeg nivoa

Nastavnica pravi različite promene u scenariju sa obrokom u restoranu kako bi imao teže i lakše verzije za različite učenike/ce.

Za manje angažovane učenike/ce koji/e ne vole da pišu, on smišlja potpuno različit scenario. Na primer, jedan/a učenik/ca je opsednut/a fudbalom, pa mu/joj nastavnik daje novinsku fotografiju spornog incidenta od prethodne večeri kada je sudija poništio gol i izbacio igrača iz tima za koji učenik/ca navija. Nastavnica traži od učenika/ce da napiše pismo žalbe Fudbalskom savezu zbog ponašanja sudije.

Ovo je veštije rukovođenje samostalnim radom jer su različiti zadaci bolje isplanirani i temeljniji. Smišljanje različitih, u većoj meri motivišućih zadataka je efikasniji način da se angažuju oni/e učenici/e koji/e ne vole na pišu nego da se samo povremeno proverava da li oni/e izvršavaju zadatak.

Podučavanje po standardima nivoa izuzetne nastavnice

Nastavnica uopšte ne koristi unapred pripremljeni scenario. Umesto toga, ona podseća razred na nedavni incident kada je psa ljubimca jednog učenika iz škole na pešačkom prelazu pregazio kamion koji je prolazio kroz malo selo u kome je smeštena škola. Učenicima/ama je incident poznat, o njemu se dosta pisalo u novinama i poznata im je lokalna kampanja za izgradnju obilaznice kako bi se smanjio saobraćaj kroz selo.

Ona predlaže učenicima/ama, sada kada znaju kako da napišu efektno pismo žalbe, da napišu pismo okružnom veću kao podršku lokalnoj kampanji i kao žalbu zbog nepostojanja obilaznice u svetlu incidenta u kome je povređen kućni ljubimac.

Deca imaju snažne emocije u odnosu na taj incident i nastavnica ih podstiče da upotrebe sve svoje veštine i moć ubeđivanja kako bi napisali pismo koje će zaista doprineti kampanji. Ona im deli koverta i marke kako bi učenici/e zaista mogli/e da pošalju pisma kad ih napišu.

Ovo je izuzetno vešto rukovođenje samostalnim radom iz dva razloga. Prvo, pošto se radi o emotivnoj temi koja je učenicima/ama bliska, oni/e su veoma motivisani/e da napišu pismo najbolje što mogu, naročito zbog toga što su pisma stvarna i što će biti poslata.

Drugo, zbog toga što je incident dobro poznat u školi, nema potrebe da se prave različiti scenariji za različite učenike/ce. Svaki/a učenik/ca je u stanju da crpeći iz svog znanja i razumevanja teme i događaja odluči šta da napiše u pismu: učenici/e sami/e stvaraju razlike u samom zadatku.

Aneks 3

Nacionalni standardi zanimanja pomoćnog nastavnog osoblja

„...Nacionalni standardi zanimanja omogućavaju školama da se prilagode, promene, unaprede i razviju specifične veštine koje su im potrebne da podrže mogućnosti odvijanja vrhunske nastave i učenja za sve mlade ljude u XXI veku.”

Betty Renshaw, master iz poslovnog inženjerstva, poslovna menadžerka škole,

**Srednja škola
Woodchurch**

Ova brošura namenjena je rukovodstvu škole i onima koji/e podržavaju učenje i razvoj pomoćnog nastavnog osoblja u školama. Ona objašnjava na koji način ovi standardi mogu da pomognu širokom spektru razvojnih aktivnosti osoblja.

O nacionalnim standardima zanimanja

Pomoćno nastavno osoblje u školama obavlja sve različitiije i odgovornije uloge. Škole su identifikovale da to ima uticaja na njihove potrebe koje se tiču obuke i razvoja.

Agencija za obuku i razvoj škola (TDA) je radila sa rukovodstvom škola kako bi razvila nacionalne standarde zanimanja za podršku u procesu nastave i učenja. Upotreba ovih standarda može vam uštedeti dragoceno vreme jer vam pruža osnovu za rad kada razmišljate o regrutovanju, razvoju i napredovanju pomoćnog nastavnog osoblja.

Ovi standardi opisuju šta pomoćno nastavno osoblje treba da radi, zna i razume u okviru svojih uloga. Oni podržavaju i unapređuju svakodnevne aktivnosti rukovodstva škole i pomoćnog nastavnog osoblja, i usklađuju ih sa nacionalnim očekivanjima i kvalifikacijama. Upotreba ovih standarda će vam pomoći da razvijete kapacitete i sposobnosti celokupnog školskog osoblja.

Ključne koristi od upotrebe nacionalnih standarda zanimanja i online uputstva

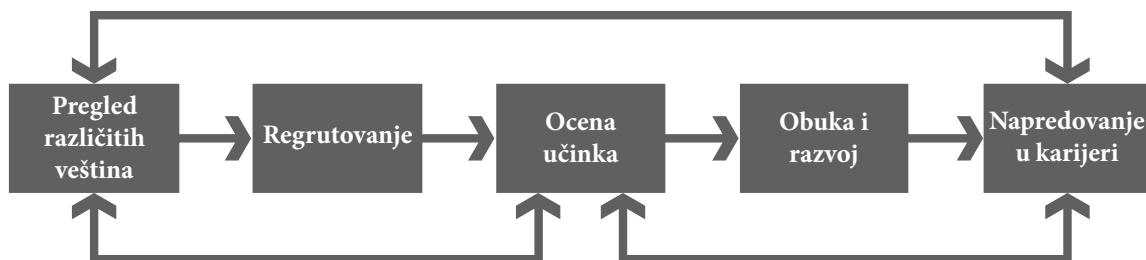
Ovi standardi mogu da vam pomognu u svakoj fazi kao što je prikazano u dijagramu ispod. Stranice koje slede detaljnije opisuju kako se ovi standardi mogu koristiti.

Reproduced with kind permission from the Training and Development Agency for Schools (TDA)

http://www.tda.gov.uk/support-staff/developing-progressing/nos/~media/resources/support-staff/nos/nos_for_supporting_teaching_learning.pdf

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić





Pregled različitih veština

U prvoj fazi procesa najverovatnije će se identifikovati veštine koje su potrebne vašoj školi. U tome vam može pomoći okvir plana unapređenja rada škole Agencije za obuku i razvoj škola – pogledajte www.tda.gov.uk

Kada identifikujete potrebe vaše škole, ovi standardi i prateće uputstvo će vam omogućiti da napravite pregled različitih veština kako bi se identifikovao spektar veština koje vaše pomoćno nastavno osoblje već poseduje kao i koje veštine mu još nedostaju. Zatim možete doneti odluku o sticanju neophodnih veština kroz obuku i razvoj i/ili regrutovanje.

Odluke o zahtevima za raznim veštinama i o tome kako poslovi mogu biti osmišljeni da ispune ove zahteve zasnivaju se na okolnostima i potrebama pojedinačnih škola, njihovog osoblja i učenika/ca. Ovo će se menjati tokom vremena, kako se budu javljali novi prioriteti i sprovodile nove inicijative.

Regrutovanje

Standardi sadrže detaljne informacije o neophodnom znanju i aktivnostima pomoćnog osoblja u nastavi i učenju kako bi uspešno moglo da obavlja svoje uloge. Oni opisuju očekivane nivo učinka i s tim povezano znanje i razumevanje, koje se odnosi na određeno radno mesto. Oni vam mogu pomoći da osmislite odgovornosti i opise posla, raspišete oglase za posao, kao i da unapredite proces regrutovanja i selekcije.

Online uputstvo daje primere opisa posla za pomoćno nastavno osoblje koje koristi standard. Takođe, ovo uputstvo vas upućuje na tela koja donose standarde za pomoćno osoblje koje nije direktno uključeno u nastavu i učenje, kao što su čistači/ce i osoblje koje priprema hranu.

Ocena učinka

Svako radi po nekoj vrsti standarda – svom sopstvenom, standardu preduzeća ili standardu svoje profesije. Ono što većina firmi i pojedinaca/ki žele je da steknu osećaj kompetentnog učinka, tj. nivoa učinka koji pokazuje da pojedinci/ke na najbolji mogući način koriste svoje znanje i veštine i da njihovi poslodavci/ke dobijaju dobar kvalitet po prihvatljivoj ceni.

Nacionalni standardi zanimanja (NSZ) su, prema tome, prirodna početna tačka procene učinka ljudi, oni im omogućavaju da razumeju šta se od njih očekuje da postignu, daju im povratnu informaciju o tome kako im ide, postavljaju nove izazove i određuju napredak i razvojne potrebe.

Naravno, vi možda već imate procese procene i razvoja, ali NSZ su fleksibilni i prilagodljivi i mogu se upotrebljavati selektivno ili kao celina i mogu služiti kao dopuna postojećim sistemima ocenjivanja učinka.

Obuka i razvoj

Standardi mogu poslužiti kao osnova za analizu potreba vezanih za obuku koja će vam pomoći da identifikujete oblasti razvoja. Ovo je važno, pošto

će članovi/ce pomoćnog nastavnog osoblja biti u različitim fazama u svojim karijerama, sa različitim potrebama, različitim veštinama koje im nedostaju i neophodnim oblastima razvoja. Standardi pružaju objektivno merenje kako bi se procenile postojeće veštine i znanje u odnosu na razvojne potrebe.

Oni takođe pomažu rukovodstvu škole da osmisli obuku skrojenu prema svojim specifičnim potrebama. Upotreba standarda kako bi se identifikovale razvojne potrebe znači da oni/e koji/e planiraju i izvedu obuku ili druge mogućnosti razvoja direktno mogu povezati plan i sadržaj sa potrebama pojedinca/ke. Standardi se takođe mogu koristiti kako bi se izmerio rezultat sprovođenja obuke i razvoja.



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Mark Schneider

Ko je osmislio nacionalne standarde zanimanja i online uputstvo za pomoćno osoblje u nastavi i učenju?

Nove standarde i prateće uputstvo osmislila je Agencija za obuku i razvoj škola (TDA), sektorsko telo za obrazovanje u Engleskoj. TDA je blisko sarađivala sa poslodavcima/kama, lokalnim vlastima, rukovodstvima škola, nastavnim osobljem i pomoćnim nastavnim osobljem širom Velike Britanije kako bi obezbedili da standardi odražavaju uloge pomoćnog nastavnog osoblja i načina na koji škole funkcionišu i, što je još važnije, kako bi obezbedili da standardi budu dostupni, praktični i da odgovaraju nameni.

Šta su to standardi i prateće online uputstvo?

Nacionalni standardi zanimanja su izjave o učinku koje opisuju šta neka osoba treba da radi, zna i razume u okviru posla koji obavlja. Zajedno sa online uputstvom, standardi pružaju sveobuhvatni okvir koji odslikava, usmerava i utiče na razvoj poslova i aktivnosti koje izvodi pomoćno nastavno osoblje u školama.

Da li se od pomoćnog nastavnog osoblja očekuje da ispuni sve standarde?

69(šezdeset i devet) tačaka Nacionalnih standarda zanimanja opisuju veštine i znanje koje pomoćno nastavno osoblje treba da poseduje kako bi efikasno obavljalo svoj posao. Od pojedinačnih članova/ica pomoćnog nastavnog osoblja ne očekuje se da ispune svih 69 tačaka, već samo one koji se odnose na njihovu ulogu.

Na šta se odnose standardi?

Nacionalni standardi zanimanja odnose se na svakog ko pruža direktnu podršku u nastavi i učenju u svakoj školi – osnovnoj, srednjoj ili specijalnoj.

69 tačaka obuhvataju veoma širok spektar uloga pomoćnog nastavnog osoblja, uključujući asistente/kinje u nastavi, nastavnike/ce na zameni, podršku usavršavanju emocionalnih i socijalnih veština učenika/ca, podršku izvođenju dvojezične nastave, podršku predmetnoj nastavi, podršku učenicima/ama kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Kada se upotrebljavaju kombinovano, standardi nude fleksibilnost koja je neophodna kako bi se obezbedila najbolja praksa čak i za one uloge koje su skrojene po meri pomoćnog nastavnog osoblja.

Kako su ovi standardi povezani sa standardima za nastavnice i asistente/kinje u nastavi višeg nivoa?

Nacionalni standardi zanimanja za pomoćno nastavno osoblje u školama sastavni su deo kohezivnog i holističkog paketa Agencije za obuku i razvoj za podršku školama. Oni, na primer, dopunjuju standarde znanja, veština i sposobnosti nastavnica, podršku kontinuiranom usavršavanju nastavnica i stručne standarde asistenata/kinja u nastavi višeg nivoa.

Agencija za obuku i razvoj škola pruža sveobuhvatan i koordinisan okvir koji odlikava i utiče na razvoj radne prakse i niza uloga koje obavlja osoblje u školama.

Da li će ovo stvoriti više očekivanja za obuku pomoćnog nastavnog osoblja?

U cilju uspešnog razvoja i unapređenja standarda nastave i učenja, škole moraju da razvijaju kapacitet, sposobnost i fleksibilnost za promene kao i da nastave da se dugoročno menjaju. Ključ ovoga je u jačanju kapaciteta i sposobnosti pomoćnog nastavnog osoblja.

Opisi tačaka

Stranice koje slede daju opis svake tačke. Neke tačke su preuzete iz seta drugih nacionalnih standarda zanimanja na tržištu rada obučenih za rad sa decom. Set standarda iz kojih potiče ova tačka obeležen je u zagradi u naslovu, a pun naziv seta standarda možete videti u tekstu ispod:

Šifra	Informacija
STL1	Podrška aktivnostima učenja: Ova tačka govori o podršci nastavnici i učenicima/ama u cilju obezbeđivanja efektivne nastave i učenja. Ona obuhvata saglasnost sa individualnom ulogom nastavnice u podršci planiranim aktivnostima učenja, pruženju podrške i davanju povratne informacije nastavnici o tome kako je protekla aktivnost. Aktivnosti učenja mogu biti namenjene pojedinačnim učenicima/ama, grupama učenika/ca ili celom razredu. Ipak, verovatnije je da doprinos podršci aktivnostima učenja podrazumeva samo rad sa pojedincima/ama ili manjim grupama. Aktivnosti učenja mogu se događati u učionici ili u bilo kom drugom kontekstu kao što je npr. terenska poseta, edukativna poseta, produžena nastava i dopunska nastava.
STL2	Podrška razvoju dece: (CCLD 203) Ova tačka govori o rutinskom posmatranju razvoja dece i omladine u svakodnevnom radu. Radi se o veštini koja zahteva znanje i razumevanje razvoja dece i mladih uzrasta do 16 godina kao i sposobnost rada sa decom/omladinom. Ona obuhvata posmatranje dece/mladih, razmenu zaključaka posmatranja, doprinos sprovođenju aktivnosti podrške razvoju i doprinos planiranju koje uzima u obzir potrebe dece i omladine.

STL3	Podrška bezbednosti dece: (CCLD 202) Ova tačka govori o ostvarivanju bezbednosti dece i omladine za vreme svakodnevnih radnih aktivnosti. Ona obuhvata reagovanje na nesrećne slučajeve, hitne slučajeve i slučajeve bolesti i zahteva poznavanje pojma bezbednosti kao i sposobnost pokretanja procedura koje se tiču ostvarivanja bezbednosti, zaštite i dobiti dece, u skladu sa politikama i procedurama koje važe u tom okruženju.
STL4	Doprinos pozitivnim odnosima: (CCLD 201) Ova tačka govori o interakciji sa decom i pozitivnim reagovanju na potrebe dece, mladih i odraslih. Ona zahteva veštine verbalne i neverbalne komunikacije u radu sa decom i mladima, uz važnost jednakog postupanja u radu sa odraslima. Ona uključuje veštine verbalne i neverbalne komunikacije u radu sa decom i mladima i u odnosu sa odraslim osobama, kao i važnost vrednovanja svih ljudi kao jednakih.
STL5	Pružanje delotvorne podrške kolegama/inicima: Ova tačka govori o tome kako biti efikasan član/ica školskog osoblja. To obuhvata efektivan rad sa kolegicama i preuzimanje aktivne uloge u razvoju veština i sposobnosti.
STL6	Podrška aktivnostima poznavanja maternjeg jezika i matematike: Ova tačka govori o pružanju pomoći deci da učestvuju u radu celog razreda, grupe kao i aktivnostima individualnog učenja u cilju unapređenja poznavanja maternjeg jezika i matematike. Aktivnost se obavlja pod nadzorom nastavnice. Ona obuhvata razgovor sa nastavnicom o tome kako će aktivnosti učenja biti organizovane i u čemu će se sastojati podrška učenicima/ama, pružanje podrške i davanje povratne informacije nastavnici o tome kako su protekle aktivnosti i kako su učenici/e reagovali/e na njih.
STL7	Podrška upotrebi informacione i komunikacione tehnologije u nastavi i učenju: U ovoj tački pomoćno nastavno osoblje vodi računa o tome da resursi informacione i komunikacione tehnologije (ICT) budu dostupni i spremni za upotrebu kada za tim postoji potreba i pomaže nastavnicima i učenicima/ama da te resurse koriste na bezbedan i efikasan način.
STL8	Upotreba informacione i komunikacione tehnologije u cilju pružanja podrške u učenju: Ova tačka govori o tome kako se koriste informacione i komunikacione tehnologije u cilju podrške učenju. Ona obuhvata pripremu za upotrebu ovih tehnologija u okviru programa nastave i učenja, pružanje podrške učenicima/ama u upotrebi ovih tehnologija i evaluaciju njihove efikasnosti.

STL10	Podrška dečijoj igri i učenju: (CCLD 206) Ova tačka govori o pružanju podrške učenju kroz igru. Iako je osmišljena za rad sa malom decom u predškolskom obrazovanju koje se zasniva na učenju kroz igru, može se primenjivati i u radu sa učenicima/ama nižih razreda osnovne škole.
STL11	Podrška učenicima/ama koji/e govore dva ili više jezika: Ova tačka govori o pružanju podrške učenicima/ama koji/e govore dva ili više jezika u cilju razvoja jezika i obezbeđivanja učenja na odgovarajućem drugom ili dodatnom jeziku. Ona se može primenjivati prilikom pružanja podrške učenicima/ama u učenju engleskog kao dodatnog jezika ili velškog ili galskog kao drugog jezika.
STL12	Podrška deci sa invaliditetom ili deci kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju: (CCLD 209) Ova tačka govori o obezbeđivanju brige i podrške deci ili mladim osobama, podsticaju za učešće u aktivnostima i podršci porodicama u skladu sa ulogom i procedurama koje se primenjuju u okruženju.
STL15	Podrška igri dece i mladih: (PW 2) Ova tačka govori o pružanju mogućnosti deci i mladima da isprobaju različita okruženja za igru koja ih stimulišu i da im se pruži mogućnost ličnog rasta i razvoja, kao i mogućnosti suočavanja sa rizicima i izazovima.
STL18	Podrška aktivnostima učenja: Ova tačka govori o pružanju podrške nastavnicima i učenicima/ama kako bi se osigurala delotvorna nastava i učenje. Ona obuhvata identifikovanje aktivnosti koje treba preduzeti u cilju pružanja podrške planiranju učenja i promocije samostalnog učenja, pružanja dogovorene podrške i davanja povratne informacije nastavnicima o napretku koji su ostvarili/e učenici/e. Aktivnosti učenja mogu se sprovoditi u učionici ili u bilo kom drugom kontekstu kao što je npr. terenska poseta, edukativna poseta, produžena nastava i dopunska nastava. Aktivnosti učenja mogu biti namenjene individualnim učenicima/ama, grupama učenika/ca ili celom razredu i mogu se odvijati bez prisustva nastavnice, npr. kada je angažovana nastavnica na zameni ili kada se radi sa učenicima/ama van učionice.
STL21	Podrška razvoju i efikasnosti radnih timova: Ova tačka govori o tome kako biti efikasan/na član/ica radnog tima. Ona podrazumeva preuzimanje aktivne uloge u podršci i razvoju delotvornosti tima.

STL23	Planiranje, držanje i evaluacija nastave i aktivnosti učenja pod nadzorom nastavnice: Ova tačka govori o planiranju i držanju nastave i aktivnosti učenja u cilju dopune, utvrđivanja i proširenja plana nastave i učenja koji je osmislila nastavnica. Ona takođe obuhvata i monitoring i davanje povratne informacije o učešću učenika/ca i njihovom napretku, kao i pojedinačnu evaluaciju njihovog doprinosa učenju. Aktivnosti nastave i učenja mogu biti namenjene pojedinačnim učenicima/ama ili malim grupama učenika/ca i mogu se odvijati pored ili u blizini nastavnice koja je odgovorna za ceo proces. Aktivnosti se mogu odvijati u učionici ili bilo kom drugom kontekstu kao što je npr. terenska poseta, edukativna poseta, produžena nastava i dopunska nastava. Planiranje, sprovođenje i evaluacija se mogu odvijati uz bilo koji oblik saradnje sa nastavnicom kao sastavni deo sveobuhvatnog plana lekcije, na primer kada se radi sa celim razredom na plenarnoj sesiji. Aktivnosti nastave i učenja bi trebalo da se dešavaju po uputstvu i pod nadzorom kvalifikovane nastavnice u skladu sa prethodno postignutim dogovorom sa direktorom/kom škole.
STL24	Doprinos planiranju i evaluaciji nastave i učenja: Ova tačka govori o podršci nastavnici prilikom planiranja načina na koji će se realizovati, sprovođenje nastave i učenje, uključujući ulogu pomoćnog nastavnog osoblja u podršci aktivnostima i razmeni mišljenja i stavova sa nastavnicom o tome u kojoj meri se realizovanim aktivnostima ostvaruju ciljevi učenja. Aktivnosti nastave i učenja mogu biti namenjene pojedinačnim učenicima/ama, grupama učenika/ca ili celom razredu. Aktivnosti nastave i učenja mogu se sprovođenje u učionici ili u bilo kom drugom kontekstu kao što je npr. terenska poseta, edukativna poseta, produžena nastava i dopunska nastava.
STL29	Posmatranje i unapređenje rada i razvoja učenika/ca: Ova tačka govori o sprovođenju i izveštavanju sa sistematskog posmatranja učenika/ca u cilju prikupljanja podataka o njihovom znanju, razumevanju i veštinama i radu pomoćnog nastavnog osoblja sa nastavnicama na planiranju podrške učenicima/ama u cilju unapređenja njihovog rada i razvoja.
STL30	Doprinos ocenjivanju u svrsi učenja: Ova tačka govori o upotrebi ocenjivanja kao strategije učenja, u dogovoru sa nastavnicom, u svrsi unapređenja učenja. Ona obuhvata pružanje podrške učenicima/ama da ocenjuju sopstveno učenje i identifikuju potrebe koje se javljaju u tom procesu.
STL31	Priprema i održavanje odgovarajućeg okruženja za učenje: U ovoj tački pomoćno nastavno osoblje vodi računa o tome da su okruženje za učenja, resursi i materijali za učenje dostupni i spremni za upotrebu kada se za tim ukaže potreba. Ona obuhvata uspostavljanje odgovarajućeg okruženja za učenje, pripremu materijala za planirane aktivnosti učenja kao i pomoć u održavanju odgovarajućeg okruženja i resursa za učenje za vreme i između predavanja lekcija.

STL36	Pružanje podrške u nastavi i učenju koji se odvijaju na dva ili više jezika: Ova tačka govori o upotrebi prvog jezika učenika/ca kako bi se ispitale njihove obrazovne sposobnosti i potrebe, pružanju podrške u procesu nastave i učenja koje se odvija na dva ili više jezika i povezivanju sa porodicama u cilju unapređenja učešća i napretka učenika u procesu učenja. Ona obuhvata podršku učenicima/ama u učenju engleskog kao dodatnog jezika ili velškog ili galskog kao drugog jezika.
STL38	Pomoć deci sa invaliditetom ili učenicima/ama kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i njihovim porodicama: (CCLD 321) Ova tačka govori o pružanju pomoći deci ili mladima sa invaliditetom i/ili deci ili mladima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Ona obuhvata rad pod nadzorom nastavnice u cilju određivanja snaga i potreba dece i mladih u partnerstvu sa njihovim porodicama i u saradnji sa drugim službama ako je neophodno. Ona takođe uključuje i identifikovanje i upotrebu resursa kako bi se obezbedila inkluzija i puno učešće učenika/ca sa invaliditetom.
STL39	Podrška učenicima/ama sa teškoćama u komunikaciji i interakciji: Ova tačka govori o podršci pomoćnog nastavnog osoblja učenicima/ama koji/e imaju ozbiljne i/ili kompleksne teškoće u komunikaciji i interakciji kako bi ti/e učenici/e ostvarili/e maksimalni potencijal u učenju i ostvarili/e odnos da drugom decom. Teškoće u komunikaciji učenika/ca kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju mogu biti raznovrsne i veoma složene. Učenicima/ama su možda potrebni pomoć i podrška u sticanju veština poznavanja maternjeg jezika; upotrebi različitih vidova augmentativne i alternativne komunikacije; razvoju jezika u različite svrhe i organizovanju i koordinaciji pisanog i govornog jezika.
STL40	Podrška učenicima/ama sa kognitivnim teškoćama i teškoćama u učenju: Ova tačka govori o podršci pomoćnog nastavnog osoblja učenicima/ama sa kognitivnim teškoćama i teškoćama u učenju kako bi se ti/e učenici/e osposobili/e da učestvuju u aktivnostima učenja i razviju efektivne strategije učenja. Iako se njihove pojedinačne potrebe razlikuju, većini učenika/ca sa kognitivnim teškoćama i teškoćama u učenju je potrebna pomoć da usavrše jezičke veštine i veštine pamćenja i rezonovanja; organizacione i veštine povezivanja rečenica; razumevanje brojeva; veštine rešavanja problema i razvoja koncepta; kao i da razviju fine i krupne motoričke sposobnosti.
STL42	Podrška učenicima/ama sa senzornim i/ili fizičkim invaliditetom: Ova tačka govori o podršci učenicima/ama sa senzornim i/ili fizičkim invaliditetom kako bi se ti učenici/e osposobili/e da ostvare svoj maksimalni potencijal za učenja u individualnim, grupnim i razrednim aktivnostima. Ova tačka obuhvata i obezbeđivanje struktuiranih programa koji odgovaraju potrebama ovih učenika/ca.
STL44	Rad sa decom i mladima sa zahtevima za dodatnim podrškom u cilju ispunjavanja njihovih ličnih potreba: (HSC 315) Ova tačka govori o doprinosu u proceni i razvoju planova koji odgovaraju na lične potrebe dece i mladih kojima je potrebna dodatna podrška, kao i o njihovom sprovođenju i evaluaciji.

STL53	Vođenje vannastavnih aktivnosti: Ova tačka govori o vođenju vannastavnih aktivnosti, kao što su klub, rekreativne aktivnosti, sportske i umetničke aktivnosti u skladu sa uputstvima, ali uz ograničen nadzor.
STL59	Pratnja i nadgledanje učenika/ca u toku edukativnih poseta i vanškolskih aktivnosti: Ova tačka govori o obezbeđivanju zdravlja, sigurnosti i sveopšte dobrobiti učenika/ca kada su u vanškolskom okruženju.
STL60	Povezivanje sa roditeljima, starateljima i porodicama: Ova tačka govori o uspostavljanju i održavanju delotvornih odnosa i komunikacije sa roditeljima, starateljima i porodicama u vezi sa obrazovanjem i brigom o njihovoj deci.
STL62	Razvoj i održavanje poslovnih odnosa sa drugim profesionalcima/kama koji/e rade sa decom: Ova tačka govori o efektivnoj saradnji sa drugim profesionalcima/kama, podršci njihovom radu i primeni njihovih snaga i iskustava u procesu pružanja podrške i razvoja individualnih radnih praksi i procedura.

Skraćenice

Skraćenica	Set nacionalnih standarda zanimanja	Organizacija odgovorna za sprovođenje standarda
CCLD	Zaštita, učenje i razvoj dece	Veštine u oblasti zaštite i razvoja
HSC	Zdravstvena i socijalna zaštita	Veštine u oblasti zaštite i razvoja
PW	Rad kroz igru	Aktivne veštine
IL	Usluge informisanja i biblioteke	Doživotno učenje VB
OP	Sadržaji u prirodi	Aktivne veštine
CHS	Veštine u oblasti kliničkog zdravstva	Veštine u oblasti zdravlja
YW	Rad sa mladima	Doživotno učenje VB
LDSS	Učenje, razvoj i usluge podrške namenjene mladima i onima koji se o njima brinu	Veštine u oblasti zaštite i razvoja
M&L	Upravljanje i liderstvo	Centar za standarde upravljanja
MV	Upravljanje volonterima/kama	Čvorište radne snage VB
L&D	Učenje i razvoj	Doživotno učenje VB

Aneks 4

Asistentkinje nastavnica u inkluzivnim školama³⁷

Michael F. Giangreco i Mary Beth Doyle

³⁷ Giangreco, M.F., & Doyle, M.B. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*.

U zavisnosti od toga u kojoj državi živite, osoblje koje škola zapošljava da pomaže nastavnicama i specijalnim edukatorima/kama u njihovim nastojanjima da obrazuju učenike/ce sa invaliditetom, naziva se različitim imenima kao što je npr. asistentkinja u nastavi, asistentkinja za podršku u nastavi, pomoćnica nastavnice, saradnica u nastavi i asistentkinja učenika/ca kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U ovom poglavlju, namerno ćemo koristiti naziv *asistentkinja nastavnice* pre nego *asistentkinja u nastavi* jer u svim ovim slučajevima identifikovanim širom sveta ove osobe *pomažu nastavnicama* mada ne uvek *u nastavi*.

Svrha ovog poglavlja je da sumira odabranu literaturu koja se odnosi na angažovanje asistenata/kinja nastavnica za podršku obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom u razredima inkluzivnog redovnog obrazovanja. Prvo, pružićemo kratak pregled trendova istraživanja i sumiraćemo ono što znamo o asistentima/kinjama nastavnica. Drugo, ovo poglavlje bavi se trima savremenim pitanjima:

Koja je odgovarajuća uloga asistentkinja nastavnica koje pružaju podršku u obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom u inkluzivnom sistemu pružanja usluga?

Kakva je uloga razredne nastavnice u odnosu na učenike/ce sa invaliditetom i asistenta/kinje?

Na koji način zadaci asistenata/kinje nastavnica utiču na lične/ socijalne aspekte školovanja učenika/ca sa invaliditetom?

Poglavlje se završava opisom implikacija na praksu i buduća istraživanja.

Sadržaj poglavlja prvenstveno je izvučen iz literature objavljene između 1990-ih i 2004. godine. Većina izvora je iz SAD i Engleske, a manjim delom iz Australije, Italije i Švedske.

Metaforički posmatrano, pitanja koja se tiču asistenata/kinje nastavnica su kao vrh ledenog brega, deo iznad vode koji se može lako videti. Ipak, većina potencijalnih opasnosti vrebja ispod površine u obliku nerešenih pitanja uopšte i specijalnog obrazovanja i saradnje. Upravo ove veze između pitanja koja se tiču asistenata/kinja nastavnica i pravičnosti u obrazovanju, odgovarajućih modela i pitanja kvaliteta su ono o čemu želimo da razmišljate dok čitate ovo poglavlje.

Istraživački trendovi

Izgleda da na odluke o korišćenju usluga asistentkinja nastavnica utiče više faktora kao što su politika, lokalna istorijska praksa i javno zastupanje, zatim istraživanja o obrazovanju i teorijske osnove. U literaturi ne postoje ubedljivi argumenti da je u obrazovnom smislu razumno angažovati najmanje kvalifikovano osoblje da drži osnovnu nastavu učenicima/ama sa najsloženijim teškoćama u učenju. Nasuprot tome, smatra se da su takvi scenariji nelogični i da odlikavaju devalvirajuće dvostruke standarde koji se verovatno ne bi smatrali prihvatljivim kada bi se primenili na učenike/ce koji/e nemaju invaliditet (Giangreco, 2003). Ipak, trend angažovanja asistentkinja nastavnica koje drže nastavu učenicima/ama sa invaliditetom ne samo da opstaje, nego i raste (Pickett i Gerlach, 2003). Opterećenja u obrazovnom sistemu kao što je nedovoljan broj nastavnica, veliki broj učenika/ca u razredima, veliki broj učenika/ca sa kojima rade edukatori/ke za specijalno obrazovanje i nedovoljna pripremljenost nastavnica za rad učenicima/cama sa invaliditetom predstavljaju najverovatnije razloge sve češćeg korišćenja usluga asistentkinja nastavnica.

Postojeća istraživanja nude ograničena uputstva kreatorima/kama javnih politika i profesionalcima/kama jer nude samo najosnovnije opisne rezultate (vidi tabelu 32.2) koji su praktično lišeni podataka o efikasnosti. Ona nude studije o različitim podtemama bez koherentne linije istraživanja i ne obrađuju veliki broj tema od vitalnog značaja. Neke od tih tema su: (a) uticaj podrške asistentkinja nastavnica na akademske, funkcionalne i socijalne rezultate učenika/ca; (b) efektivno donošenje odluka i okolnosti njihove primene; (c) uticaj obuke na učinak; i (d) alternativne strategije podrške (na primer, vršnjačka podrška; unapređenje uslova rada nastavnika/ca; smanjenje broja učenika/ca sa kojima rade edukatori/ke za specijalno obrazovanje).

Većina istraživanja o asistentima/kinjama nastavnica sastoji se od kvantitativnih i kvalitativnih opisnih studija (na primer, Chopra i French, 2004; Wallace, Shin, Bartholomay i Stahl, 2001), osim nekoliko eksperimentalnih projekata sa jednim subjektom (na primer McDonnell, Johnson, Polychronis i Risen, 2002; Werts, Zigmond i Leeper, 2001). Postoji mala grupa evaluacionih istraživanja o temama kao što su npr. modeli timskog rada nastavnica i asistenata/kinja i planiranja unapređivanja podrške od asistenata/kinja nastavnica u svim školama (Cremin, Thomas i Vincett, 2003; Giangreco, Edelman i Broer, 2003).

Tematski posmatrano, nekoliko opisnih studija bave se pitanjima zapošljavanja, uloge, obuke i interakcije sa učenicima/ama (Marks, Shrader i Levine, 1999; Minondo, Meyer i Xin, 2001; Riggs i Mueller,

2001; Tillery, Werts, Roark i Harris, 2003). U istraživanjima koja se bave perspektivama asistentkinja nastavnica (na primer o njihovim ulogama, potrebama za obukom), najčešće su same asistentkinje ispitanice i njihov broj više nego dvostruko premašuje broj profesionalaca/ki ispitanika/ca (na primer nastavnica, edukatora/ki za specijalno obrazovanje). Istovremeno, kao ispitanici/e u istraživanju učenici/e sa invaliditetom su bili/e minimalno zastupljeni/e. Identifikovane su samo tri studije koje se bave perspektivama učenika/ca sa invaliditetom o njihovim direktnim iskustvima sa asistentima/kinjama (Broer, Doyle i Giangreco, 2005; Hemmingsson, Borell i Gustavsson, 2003; Skar i Tamm, 2001).

Do danas se u literaturi nije pojavila nijedna veća eksperimentalna studija koja se bavi efikasnošću asistenata/kinja nastavnica u podršci obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom u inkluzivnim razredima. Ipak, velika studija o *asistentima/kinjama nastavnica u redovnom obrazovanju* ukazuje na uglavnom nepovoljne rezultate njihovog uticaja na uspeh učenika/ca (Gerber, Finn, Achilles i Boyd-Zaharias, 2001). Mala grupa istraživanja pokazuje da asistenti/kinje nastavnica imaju pozitivan uticaj na ranu pismenost kada su eksplicitno obučeni da podučavaju učenike/ce koristeći stručno isplanirane programe i kada su pod stalnom supervizijom. (Miller, 2003; Vadasy, Sanders i Peyton, 2002).

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić



Tabela 32.2 Šta znamo o asistentima/kinjama nastavnica?

Glavne teze u stručnoj literaturi	Izabrani izvori
Velika većina asistenata/kinja nastavnica su žene koje žive u zajednicama u kojima i rade.	(Balshaw i Farrell, 2002; Pickett i Gerlach, 2003; Riggs i Mueller, 2001)
Kvalifikacije asistentkinja dosta variraju. Većina asistentkinja nije fakultetski obrazovana i zaposlena je bez prethodne obuke ili iskustva u obrazovanju ili u specijalnom obrazovanju.	(Balshaw i Farrell, 2002; Riggs i Mueller, 2001)
Asistentkinje nastavnica su među najslabije plaćenim radnicama u školama i imaju ograničene mogućnosti napredovanja.	(Bernal i Aragon, 2004; Tillery i drugi/e, 2003)
Broj asistentkinja koje u školama pružaju podršku učenicima/cama sa invaliditetom značajno se povećao tokom poslednjih dvadeset godina.	(Clayton, 1993; Pickett, Likins i Wallace, 2003)
Asistentkinje nastavnica su bile posebno identifikovane kao podrška i pomoć u učešću učenika/ca sa invaliditetom u inkluzivnim razredima.	(Doyle, 2002; Farrell, Balshaw i Polat, 2000; Wolery i drugi/e, 1995; Marks, Schrader i Levine, 1999)
Asistentkinje nastavnica angažuju se za široki spektar uloga (na primer administrativni zadaci, supervizija učenika/ca, personalna negu i podrška pri kretanju, podrška učenicima/cama sa problemima u ponašanju, nastava).	(Downing, Ryndak i Clark, 2000; Minondo, Meyer i Xin, 2001)
Postoji kontinuirano neslaganje i konfuzija oko toga koje su odgovarajuće uloge asistentkinja nastavnica.	(Clayton, 1993; Riggs i Mueller, 2001)
Došlo je do promene u ulogama asistentkinja nastavnica od primarno nenastavnih do sve više nastavnih funkcija.	(Clayton, 1993; Cremin, Thomas i Vincett, 2003; Pickett i Gerlach, 2003)
Asistentkinje nastavnica obično ne dobijaju adekvatno usmeravanje, obuku i superviziju.	(French, 2001; Giangreco, Broer i Edelman, 2002)
Nastavnice imaju pomešane reakcije u vezi sa korišćenjem usluga asistentkinja. Neke ih prepoznaju kao dragoceni doprinos, dok su druge zabrinute zbog prisustva još jedne odrasle osobe u razredu.	(Clayton, 1993; Lacey, 2001; Mcvean i Hall, 1997)
Istraživanje je dokumentovalo da se korišćenje usluga asistentkinja nastavnica dovodi u vezu sa nenamernim, štetnim efektima (na primer zavisnost, izolacija, stigmatizacija, ometanje vršnjačke interakcije, ometanje rada nastavnica).	(Giangreco, Broer i Edelman, 2001; Giangreco i drugi/e, 1997; Hemmingsson, Borell i Gustavsson, 2003; Skar i Tamm, 2001)

Savremena pitanja i njihova složenost u vezi sa podrškom koju pružaju asistentkinje nastavnica

Delovi teksta koji slede, nude odgovore na tri međusobno povezana pitanja koja se tiču savremenih pitanja i njihove složenosti u vezi sa podrškom koju pružaju asistentkinje nastavnica.

Pitanje 1: Koja je odgovarajuća uloga asistentkinja nastavnica koji/e pružaju podršku u obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom u inkluzivnom sistemu pružanja usluga?

Pre četrdeset godina, mnogo pre nego što su učenici/e sa različitim vrstama invaliditeta bili/e uključivani/e u redovno obrazovanje, skroman broj asistentkinja nastavnica prvenstveno je bio angažovan u vannastavnim ulogama (npr. dočekivanje učenika koji autobusima dolaze u školu, obilazak školskih hodnika, nadgledanje kafeterija i igrališta, beleženje prisustva na času, priprema materijala, „održavanje kuće“). Kao odgovor na sve veći broj asistentkinja nastavnica, neki sindikati nastavnica i direktora/ki tog područja „izrazili/e su zabrinutost i protivljenje da one (asistentkinje) menjaju nastavnicu, drže nastavu ili obavljaju bilo kakve druge aktivnosti koje bi mogle da oslabe njihovu profesiju“ (Clayton, 1993, str. 33). U stvari, citirana je izjava jednog/e visoko rangiranog/e obrazovnog/e stručnjaka/inje u Engleskoj koji/a je izjavio/la da bi bilo „skandalozno“ ako bi se od asistentkinja tražilo da drže nastavu (Clayton, 1993, str. 34). Drugi/e su tvrdili/e da će uloga asistentkinja neizbežno obuhvatiti i držanje nastave,

Ako bi u velikom broju žene bile angažovane i poslate u škole bez prethodne pripreme da posluže kao „dodatni par ruku“, velika prilika bi bila propuštena... nije realno očekivati da bi uloga asistenata/kinja mogla da se ograniči na obavljanje „kućnih“ poslova u učionici i nadgledanje rada učenika/ca... oni/e zapravo drže nastavu svaki put kad nešto pokazuju deci, kad ih ohrabruju, pomažu im i hvale ih. (Clayton, 1993, str. 34).

U proteklih trideset godina rastući broj učenika/ca sa invaliditetom koji/e su uključeni/e u redovnu nastavu poklopio se sa porastom broja asistentkinja nastavnica i promenama u njihovim ulogama koje sve više postaju nastavne po prirodi. Uprkos stručnoj retorici koja neprekidno ističe politički korektnu poruku da bi asistentkinje nastavnice trebalo da dobiju odgovarajuću obuku i da rade pod nadzorom i prema uputstvu kvalifikovanih stručnjaka/kinja, istraživanja pokazuju suprotno (Giangreco, Edelman, Broer & Doyle, 2001). Veoma veliki broj asistentkinja nastavnica i dalje drži nastavu i sprovodi druge nastavne aktivnosti bez odgovarajuće obuke, stručno pripremljenog plana rada i odgovarajuće supervizije. U nekim

slučajevima, to se naročito odnosi na učenike/ce sa teškim oblicima invaliditeta kojima asistentkinje nastavnica služe kao primarne „nastavnice“ koje su često prepuštene same sebi. Uobičajen odgovor na ove dileme je da se fokus usmeri na bolju obuku i superviziju asistentkinja nastavnica; iako je poželjno, naivno je smatrati da će obuka i supervizija biti dovoljni kako bi se obezbedilo kvalitetno inkluzivno obrazovanje.

Neslaganje oko odgovarajuće uloge asistentkinja nastavnica i dalje je prisutno. Da li će asistentkinje dobiti obuku, da li će biti pod supervizijom nastavnice i da li će kao nagradu dobiti mogućnost da i same drže nastavu? Ili će njihova uloga biti više nenastavnog karaktera (na primer administrativni poslovi, lična nega učenika/ca, nadzor učenika/ca u grupnom okruženju kao što je kafeterija ili igralište) osmišljena s ciljem poboljšanja uslova rada nastavnica i specijalnih edukatora/ki kako bi ovi/e dobro obučeni/e profesionalci/ke mogli/e više vremena da posvete radu sa učenicima/kama? Šta je adekvatan balans između njihovih nastavnih i nenastavnih uloga i kako ga pronaći?

Jednim delom nedostatak slaganja proizlazi iz razlika u kulturnim normama, dostupnim resursima i kolektivnim ugovorima. Bez obzira na ove i druge razlike, tvrdimo da osnovni razlog konfuzije u vezi sa ulogama asistentkinja nastavnica opstaje zbog toga što je promenama koje utiču na asistentkinje nastavnica posvećena mnogo veća pažnja nego ispitivanju mogućih promena u širem sistemu podrške. Porast broja uključenih učenika/ca sa invaliditetom u redovno obrazovanje često dovode do nesistemskog pristupa pružanju podrške kojem nedostaju snažna afirmativna etička komponenta i jasna obrazovna logika. Pokušaji da se objasni uloga asistentkinja nastavnica i unapredi njihova obuka ostaće bezuspešni sve dok prvenstveno školama ne bude jasno šta su očekivane uloge asistentkinja i specijalnih edukatora/ki u inkluzivnim učionicama.

Pitanje 2: Kakva je uloga razredne nastavnice u odnosu na učenike/ce sa invaliditetom i asistentkinje?

Razredne nastavnice verovatno imaju potencijal da budu među najuticajnijim osobama koje utiču na mogućnosti, učenje i ostvarene rezultate učenika/ca sa invaliditetom koji idu u redovne škole. Razredna nastavnica je jedina profesionalno osposobljena nastavnica u učionici u toku školskog dana, rukovoditeljka nastave i osoba koja uspostavlja atmosferu razrednog zajedništva. Kada nastavnica figurira samo kao domaćica na času, mala je verovatnoća da će učenici/e sa invaliditetom na odgovarajući način biti podučavani/e i uključeni/e u nastavu. Uspešna inkluzija učenika/ca sa invaliditetom u redovne škole zahteva nastavnicu koja je angažovana na obrazovanju *svih* učenika/ca u razredu.

Nastavnice koje su angažovane na obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom preuzimaju odgovornost za obrazovanje svih učenika/ca bez obzira na njihova svojstva ili karakteristike (na primer, invaliditet). Ove angažovane nastavnice: (a) su svesne nivoa funkcionisanja i

očekivanih rezultata rada svih svojih učenika/ca, (b) podučavaju učenike/ce sa invaliditetom, (c) direktno komuniciraju sa njima, (d) u procesu donošenja odluka vezanih za obrazovanje učenika/ca sarađuju sa specijalnim edukatorima/kama i (e) direktno sarađuju sa asistentkinjama u svojim učionicama. Nastavnice u cilju planiranja nastave održavaju redovnu komunikaciju sa asistentkinjama i postepeno ukidaju podršku asistentkinja učenicima/ama kada ona više nije potrebna.

Nedavna istraživanja pokazuju da na stepen povezanosti, odnosno komunikaciju između nastavnice i učenika/ca s invaliditetom, koja je ključni faktor koji utiče na uspeh inkluzije, može uticati način rada asistentkinja (Giangreco, Broer, & Edelman, 2001). Nastavnice su manje angažovane u radu sa učenicima/ama sa invaliditetom kada ti/e učenici/e rade „jedan na jedan“ sa asistentkinjom nastavnice. Nastavnice su više angažovane u situacijama kada asistentkinje rade sa čitavim razredom pod njihovom supervizijom.

Drugi aspekti pružanja usluga takođe utiču na ulogu nastavnica. U nekim situacijama nastavnice i specijalni/e edukatori/ke zajedno drže nastavu, dok se u drugima od nastavnica traži da rade bez stalne podrške specijalnih edukatora/ki, a ponekad i u lošijim uslovima rada (npr. veliki broj učenika/ca u razredu). Jedan od najčešćih modela usluga uspostavlja specijalnog/u edukatora/ku kao vodećeg/u stručnjaka/inju odgovornog/u za obrazovanje učenika/ca sa invaliditetom u redovnim razredima. Specijalni/a edukator/ka služi kao konsultant/inja koji/a obilazi više nastavnica i kao menadžer/ka asistenata/kinja koji/e rade u različitim razredima. Iako ovaj model prepoznaje i oslanja se na jedinstveno znanje i veštine specijalnih edukatora/ki, njegova logika dovedena je u pitanje zbog toga što su se u toku primene tog modela javili problemi i to: (a) nastavnice koji primarno figuriraju kao domaćice učenicima/ama sa invaliditetom (a ne kao nastavnice), (b) ekstenzivno angažovanje nestručnih asistentkinja kao primarnih edukatora/ki, (c) izolacija, stigmatizacija ili marginalizacija učenika/ca sa invaliditetom u učionici, i (d) preopterećenost specijalnih edukatora/ki nastavnim obavezama (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Model angažovanja specijalnog/e edukatora/ke kao konsultanta/kinje koji/a obilazi više nastavnica u suštini nije problematičan. Pre će biti da je njegova primena u nekim državama u mnogo većoj meri usredsređena na mogući doprinos specijalnih edukatora/ki, dok se znatno manja pažnja posvećuje važnosti, ulozi i angažovanju nastavnika/ca; ove probleme bi trebalo rešiti u cilju unapređenja ove opcije. Na primer, u Italiji, „Stav države je da bi nastavnice za specijalno i redovno obrazovanje (pre nego asistentkinje) prvenstveno trebalo da se bave obrazovanjem učenika/ca sa invaliditetom “ (Palladino, Cornoldi, Vianello, Scruggs, & Mastropieri, 1999, str. 256). Osoba koja pruža podršku u specijalnom obrazovanju radi sa manjim brojem učenika/ca sa invaliditetom (ne više od četiri), broj učenika/ca u sa invaliditetom u razredu ograničen je na jedan dok ukupan broj učenika/ca u razredu ne prelazi dvadeset. Asistentkinje nastavnica



Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić

mного su manje zastupljene u Italiji i njihov angažman je uglavnom ograničen na one situacije u kojima je učenicima/ama sa invaliditetom potrebna personalna nega i pomoć (na primer, odlazak u toalet, ishrana) kao i podrška pri kretanju.

I na kraju, kako bi nastavnice mogle da ispune svoju važnu ulogu u obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom, njihova interakcija sa učenicima/ama mora prevazići ulogu domaćice i usredsrediti se na obrazovanje učenika/ca. Za neke nastavnice angažovanje na obrazovanju učenika/ca sa invaliditetom je skoro prirodno i predstavlja sve ono što jedan/a stručan/a edukator/ka treba da radi. Za neke druge, ipak, to može predstavljati određenu promenu u njihovim stavovima, očekivanjima ili podršci. Ta promena može biti npr. (a) razumna veličina i sastav razreda, (b) mogućnosti saradnje sa specijalnim edukatorima/kama, (c) vreme za rad sa asistentkinjama, i (d) pristup obuci skrojenoj po meri pojedinca (na primer, nastavni plan i nastava osmišljeni su tako da odgovaraju potrebama grupama učenika/ca sa i bez invaliditeta). Svi ovi slučajevi zahtevaju optimalne uslove rada za nastavnice tako da se dužnostima uključivanja učenika/ca koji/e poseduju široki spektar veština i potreba može pristupiti sa entuzijazmom koji će obogatiti iskustvo držanja nastave.

Pitanje 3: Na koji način zadaci asistentkinja nastavnica utiču na lične/socijalne aspekte školovanja učenika/ca sa invaliditetom?

Socijalni odnosi predstavljaju ključni aspekt školovanja kojem način na koji su asistentkinje nastavnica raspoređene može ili pomoći ili mu zasmetati. Paradoksalno zvuči da, iako su asistentkinje angažovane kako bi bile od pomoći učenicima/ama, njihovo prisustvo nenamerno može izazvati štetne posledice. Prevelika blizina asistentkinja nastavnica može ometati međusobnu interakciju učenika/ca, stigmatizovati učenike/ce, dovesti do njihove socijalne izolacije i, u nekim slučajevima, prouzrokovati probleme u ponašanju (Giangreco, Broer, & Edelman, 2001; Giangreco, Edelman, Luiselli, & MacFarland, 1997; Hemmingsson i dr., 2003; Skar & Tamm, 2001).

Istraživanja koja su se bavila perspektivom učenika/ca sa invaliditetom pokazuju da mnogi/e učenici/ce doživljavaju asistente/kinje u različitim ulogama kao: (a) majku/oca, (b) prijatelja/icu, (c) primarnog/u edukatora/ku, i (d) zaštitnika/cu od siledžijskog ponašanja drugih učenika/ca (Broer, Doyle, & Giangreco, 2005; Hemmingsson i dr., 2003; Skar & Tamm, 2001). Iako učenici/ce mogu doživeti prethodno spomenute uloge kao pozitivne ili negativne, sve one predstavljaju razlog za zabrinutost. Na primer, iako je sticanje prijatelja/ica pozitivna stvar, šta to govori o socijalnim odnosima učenika/ca sa invaliditetom ukoliko su njihovi prijatelji/ce plaćeni/e i odrasli/e pružaoci usluga, a ne njihovi/e vršnjaci/kinje? Iako je uvek dobro štititi učenike/ce od siledžijskog ponašanja, šta to govori o samoj školi kada inače dobra namera asistenta/kinje može nenamerno skrenuti pažnju sa problema siledžijskog ponašanja u njoj?

Podizanje svesti školskog osoblja o ovim mogućim problemima može

minimalizovati nenamerno izazvane štetne posledice podrške koju pružaju asistentkinje nastavnica. Istovremeno, nedavno istraživanje je pokazalo kako se asistentkinje nastavnica mogu obučiti da olakšaju proces međusobne socijalne interakcije učenika/ca sa invaliditetom i učenika/ca koji nemaju invaliditet (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005). Socijalne mogućnosti i iskustva učenika/ca sa invaliditetom mogu se unaprediti kada škole počnu proaktivno da primenjuju strategije kojima se minimalizuje potencijalno nenamerno izazvana štetna posledica ovog sistema podrške i zamene ga sistemom koji olakšava konstruktivnu interakciju i pomaže i građenju odnosa.

Implikacije na buduća istraživanja i praksu

Kao što je ranije navedeno, puko sprovođenje bolje obuke i supervizije asistentkinja nastavnica verovatno neće biti dovoljno da se obezbedi odgovarajuće obrazovanje učenika/ca sa invaliditetom u inkluzivnim učionicama. Tvrdimo da su zadovoljeni najbolji interesi učenika/ca sa invaliditetom ako škole: (a) obezbede odgovarajuću podršku postojećim asistentkinjama (na primer, poštovanje, pojašnjenje njihovih uloga, profesionalno usmerenje, obuku, nadzor); (b) uspostave logičnu i pravednu praksu donošenja odluka koje se odnose na zadatke i uloge asistentkinja; i (c) odaberu sistem pružanja usluga koji odgovara individualnim potrebama kao alternativu angažovanju asistentkinja nastavnica (na primer, vršnjačka podrška, poboljšani uslovi rada nastavnica i specijalni edukatora/ki, osnaženi kapaciteti nastavnika/ca) (Giangreco, Halvorsen, Doyle, & Broer, 2004). Zamišljeno je da taj sistem učenicima/ama omogući veći pristup nastavi koju drže stručni/e nastavnici/e i specijalni/e edukatori/ke, olakša razvoj vršnjačke interakcije i promoviše samoopredeljenje učenika/ca.

Pre nego što ove tri međusobno povezane komponente počnu da daju rezultate, škole moraju nedvosmisleno da omoguće pristup inkluzivnim okruženjima, odgovarajućem nastavnom planu, kompatibilnim obrazovnim strategijama i pristupima i očekivanim rezultatima. Tek kad se puna pažnja posveti ovim osnovnim oblastima, rukovodstvo škole će biti spremno da artikulise viziju zajednice koja se tiče sistema pružanja usluga u specijalnom i redovnom obrazovanju koji najbolje odgovara njihovom kontekstu. Primenom ovog koncepta, usluga asistentkinja nastavnica postaje poslednji a ne prvi komadić u slagalici sistema pružanja usluga.

I dok škole primenjuju prakse prilagođene kontekstu, buduća istraživanja mogu pomoći donosiocima odluka popunjavajući nepotpune podatke. Najvažniji među njima su: (a) uticaj podrške koju pružaju asistentkinje na akademski/funkcionalni uspeh i socijalne odnose između učenika/ca sa invaliditetom i učenika/ca koji nemaju invaliditet; (b) uzajamni uticaji školskih politika, odredaba o finansiranju i modela pružanja usluga na podršku asistentkinja nastavnica i postignuti uspeh učenika/ca; (c) istraživanje modela donošenja odluka osmišljenih kako bi ispitali potrebu i odgovarajuću primenu sistema podrške asistentkinja, i (d) istraživanje koje traži

ulazne informacije od osoba sa invaliditetom kako bi se unapredili samoopredeljenje učenika/ca i prakse kojima je porodica u fokusu.

Zaključak

Podrška asistentkinja učenicima sa invaliditetom u inkluzivnim učionicama nalazi se na prekretnici. Trenutno ne postoji međunarodni konsenzus u vezi sa obimom primene sistema podrške asistentkinja, okolnostima koje dozvoljavaju njihov angažman, odgovarajućim dužnostima asistentkinja ili sadržajem adekvatne obuke ili supervizije. Pošto je većina zemalja još uvek daleko od pravičnog uključivanja učenika/ca sa različitim vrstama invaliditeta u redovne razrede, sazrela je mogućnost lokalnog, nacionalnog i međunarodnog dijaloga o ovom pitanju. Nadamo se da će škole u državama koje se već snažno oslanjaju na podršku asistenata/kinja prilikom inkluzije učenika/ca sa invaliditetom pažljivo ispitati sopstvena iskustva kako bi obezbedile njihovu usaglašenost sa ciljevima inkluzije. U državama koje još uvek nisu usvojile model podrške koji se u velikoj meri oslanja na asistente/kinje, savetujemo školama da vode računa o nenamerno izazvanim problemima koji mogu nastati kada naponi u cilju uvođenja inkluzivnog obrazovanja počnu previše da zavise od asistenata/kinja nastavnika/ca. Podstičemo škole da proaktivno razmotre alternativne modele podrške koji osnažuju kapacitete unutar kontekstualno prilagođenog sistema redovnog obrazovanja koji radi za dobrobit svih učenika/ca.

Inicijativa za inkluziju VelikiMali,
foto Petar Opačić



CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.2/.5-056.26/.36-053.2(497.11)

371.14(497.11)

МИЛОЈЕВИЋ, Наташа, 1967-

Inkluzivno obrazovanje = uspešan
obrazovni sistem : profesionalne kompetencije
za inkluzivno obrazovanje / [publikaciju
priredile Nataša Milojević i Valentina
Zavišić ; ilustracije Milana Knežević, Nenad
Omasta ; fotografije Mark Schneider, Petar
Opačić]. - Beograd : Inicijativa za inkluziju
VelikiMali, 2011 (Beograd : Manuarta). - 72
str. : ilustr. ; 25 cm

“Ova publikacija nastala je u okviru projekta
“Organizacije civilnog društva kao
ravnopravni učesnici u razvoju inkluzivnog
društva u Srbiji”-->O projektu. - Tiraž 300.
- Napomene i bibliografske reference uz tekst

ISBN 978-86-906385-5-0

1. Завишић, Валентина, 1972- [аутор]

а) Деца са посебним потребама - Образовање

- Инклузивни метод - Србија б) Наставници -

Стручно усавршавање - Србија

COBISS.SR-ID 182909964

