

ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Септембар 2014.

ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Ова публикација настала је у оквиру пројекта „Развој оквира за праћење инклузивног образовања у Србији“ (Development of Comprehensive Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia), који су иницирали УНИЦЕФ и Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Фондације за отворено друштво, Србија.

Пројекат је реализовао тим Института за психологију Филозофског факултета у Београду (бр. 179018) који чине:

Тинде Ковач Џеровић
Драгица Павловић Бабић
Оља Јовановић
Витомир Јовановић
Тијана Јокић
Вера Рајовић
Ивана Бауцал

Рецезенти:

Сњежана Мрше
др Александар Бауцал
др Весна Радоман

Издавачи: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ

Уредник: Ирина Латиновић

Дизајн и припрема: Виолета Ђокић



ВЛАДА
РЕПУБЛИКЕ
СРБИЈЕ



ТИМ
ЗА СОЦИЈАЛНО УКЉУЧИВАЊЕ
И СМАЊЕЊЕ СИРОМАШТВА



FONDACIJA ZA OTVORENO DRUŠTVO, SRBIJA
OPEN SOCIETY FOUNDATION, SERBIA



Institut za
psihologiju



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

ПОДРШКА: Израда публикације омогућена је
средствима Швајцарске агенције за развој и сарадњу
у оквиру пројекта „Подршка унапређењу процеса
социјалног укључивања у Републици Србији“.

НАПОМЕНА: Ова публикација не представља званичан став Владе Републике Србије.
Искључиву одговорност за садржај и информације које се налазе у публикацији сносе
аутори текста. Такође, текст није писан родно сензибилисаним језиком, јер га званична администрација и
законодавство још увек не препознају.

ПРЕДГОВОР

Овај документ је резултат пројекта „Развој оквира за праћење инклузивног образовања у Србији”, који је припремио тим Института за психологију за потребе Тима за социјалну инклузију и смањење сиромаштва и УНИЦЕФ-а. Израду овог документа подржали су Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Фондација за отворено друштво – Србија.

Пројекат је покренут како би Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања добили подршку за објективно праћење напретка у области инклузивног образовања, а у циљу даљег спровођења и унапређења инклузивног образовања у Србији на основу прикупљених података.

Циљ пројекта је дефинисање методолошког оквира за праћење квалитета инклузивног образовања, који би омогућио увид у тренутно стање инклузивног образовања и предложио механизме за његово кориговање и унапређење. Израда оквира заснована је на анализама постојећих ресурса и предузетих активности усмерених на спровођење инклузивног образовања, на прегледу истраживања на тему инклузивног образовања у Србији и на компаративној анализи иностраних система за праћење квалитета инклузивног образовања. Наведене анализе указале су на потребу за свеобухватним, детаљним оквиром који има јасне циљеве, индикаторе и репере постављене на различитим нивоима (школски, општински и национални), а који ће омогућити систематско праћење различитих аспеката имплементације инклузивног образовања, и то на нивоу улазних, процесних и излазних параметара.

Документ садржи Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији, разрађен на три нивоа (националном, општинском и школском), дефинисане индикаторе и, где год је то било могуће, и садашње и/или очекivanе вредности индикатора; садржи и смернице за израду инструмената уз илустрацију неколико разрађених инструмената којима се региструје сплет индикатора. Поред самог оквира документ садржи и преглед ослонаца за израду Оквира – преглед развоја инклузивног образовања у Србији кроз пројекте, политике, институционални и законски оквир и ресурсе који су кроз разноврсне активности створени до сада и могу да се ставе у функцију ваљаног праћења инклузивног образовања и његовог даљег унапређивања. Такође, документ садржи и преглед досадашњих истраживања инклузивног образовања код нас, с посебним освртом на методологију употребљену у истраживањима. Детаљан преглед истраживања, укључујући и њихове резултате који указују на стање инклузивног образовања у Србији у периоду 2008–2013. дат је у седмом поглављу. Коначно, документ садржи и примере добре праксе проистекле из компаративне анализе начина на који се инклузивно образовање прати у пет одабраних земаља, у којима је и пракса инклузивног образовања и пракса редовног праћења образовања добро утемељена.

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР.....	3
САДРЖАЈ	4
РЕЗИМЕ.....	9
I ОСЛОНЦИ ЗА ИЗРАДУ ОКВИРА ЗА ПРАЋЕЊЕ РАЗВОЈА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ	12
1. Ослонци за израду Оквира за праћење развоја инклузивног образовања у Србији	12
Тинде Ковач Џеровић, Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић	12
1.1. Кратак преглед увођења инклузивног образовања	12
1.1.1. Период пре 2009. године	12
1.1.2. Период након 2009. године.....	16
1.1.2.1. Закони и други акти	16
1.1.2.2. Национални пројекти за подршку инклузивног образовања	17
1.1.2.3. Додатне активности Министарства просвете, науке и технолошког развоја на подршци инклузивном образовању и праведности система	18
1.1.2.4. Активности цивилног друштва на подршци инклузивном образовању	19
1.2. Институционални оквир за мониторинг образовања са посебним освртом на мониторинг инклузивног образовања	20
1.2.1. Инспекција	20
1.2.2. Стручно педагошки надзор	20
1.2.3. Спољашње вредновање	21
1.2.4. Самовредновање школа	21
1.2.5. Базе података о образовању	21
1.2.6. Шире базе које садрже и информације о образовању	22
1.2.7. Индикатори Националног просветног савета	22
1.2.8. Извештавање о напретку пројектата	23
1.2.9. Евалуација образовних постигнућа	23
1.2.9.1. Национална тестирања	23
1.2.9.2. Међународна истраживања	24
1.2.9.3. Завршни испит	24
1.2.9.4. Матура	25
1.2.10. Примењена научна истраживања и истраживања политика	25
1.3. Посебности мониторинга инклузивног образовања	25
1.3.1. Ресурси за даљи развој и имплементацију инклузивног образовања	26

1.3.2. Кратак приказ истраживања инклузивног образовања у Србији у периоду од 2008. до 2013. године	29
1.3.3. Упоредна анализа оквира за праћење инклузивног образовања.....	31
1.3.3.1. Институције укључене у процес праћења инклузивног образовања	32
1.3.3.2. Процедурални аспекти инспекције/вредновања	32
1.3.3.3. Оквири за праћење развоја инклузивног образовања.....	32
1.3.3.4. Извори информација	33
1.3.3.5. Извештавање	34
1.3.3.6. Усклађеност с Оквиром за праћење инклузивног образовања у Србији	35
1.4. Закључак о ослонцима Оквира за праћење инклузивног образовања	37
II ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА	38
2. Карактеристике Оквира за праћење инклузивног образовања.....	38
Тинде Ковач Церовић, Драгица Павловић Бабић, Вера Рајовић	38
3. Национални ниво праћења инклузивног образовања.....	43
Тинде Ковач Церовић, Тијана Јокић, Витомир Јовановић	43
3.1. Национални ниво – ресорни	44
Улазни индикатори	44
Процесни индикатори.....	47
Излазни индикатори	51
Преглед индикатора на националном нивоу	53
3.2. Национални ниво – државни/интерресорни.....	62
Улазни индикатори	62
Процесни индикатори.....	63
Излазни индикатори	64
4. Општински ниво	65
Витомир Јовановић, Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић	65
Улазни индикатори	66
Процесни индикатори.....	68
Излазни индикатори	69
Приказ инидикатора на нивоу општине	70
5. Школски ниво.....	79
Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић, Витомир Јовановић	79
5.1. А. Карактеристике педагошког рада у школи.....	80
Улазни индикатори	80
Процесни индикатори.....	82
Излазни индикатори	83
5.2. Б. Школски етос.....	84
Улазни индикатори	84
Процесни индикатори.....	85
Излазни индикатори	87

5.3. В. Подршка инклузивности образовања	88
Улазни индикатори	88
Процесни индикатори	89
Излазни индикатори	90
5.4. Г. Осигурање квалитета	92
Приказ индикатора на школском нивоу	93
6. Препоруке за коришћење Оквира за праћење инклузивног образовања	104
Тинде Ковач Џеровић, Драгица Павловић Бабић	104
7. Преглед истраживања инклузивног образовања у Србији у периоду од 2008. до 2013. године	109
Ивана Бауцал, Тијана Јокић, Тинде Ковач Џеровић	109
7.1. Увод	109
7.2. Методологија	111
7.2.1. Узорак	111
7.2.2. Дескриптивна статистика	112
7.2.3. Инструменти	113
7.2.4. Квантитативна методологија	113
7.2.5. Квалитативна методологија	114
7.3. Резултати истраживања	116
7.3.1. Дескриптивна статистика	116
7.3.2. Упис у први разред основне школе	117
7.3.3. Израда педагошког профиле и израда и евалуација ИОП	118
7.3.4. Ставови и уверења о ИО и о ученицима којима је потребна додатна подршка ...	119
7.3.5. Прилагођеност школе за инклузију	121
7.3.5.1. Физички и материјални предуслови	121
7.3.5.2. Компетенције (професионални предуслови)	122
Иницијално образовање наставника	123
Стручно усавршавање	124
7.3.6. Реализација ИО у настави	127
7.3.7. Рад ИРК и процес пружања додатне подршке у пракси	128
7.3.8. Сарадња и комуникација између актера ИО	130
7.3.9. Транзиција ученика којима је потребна додатна подршка на наредне нивое школовања	133
7.4. Закључак	135
8. Приказ оквира за праћење квалитета образовања у Аустралији (Држава Викторија), Новом Зеланду, Холандији, Шкотској и Велсу	149
Вера Рајовић, Тијана Јокић, Ивана Бауцал	149
8.1. Аустралија – Држава Викторија	149
Институционални оквир надзора – евалуације	149
Процедурални аспекти екстерне евалуације	149

Евалуациони оквири.....	151
Извори оних информација које подржавају донете закључке.....	152
Извештавање	153
8.2. Холандија.....	155
Институција	155
Процедурални аспекти инспекције/евалуације.....	155
Евалуациони оквири.....	155
Области и квалитативни аспекти основног и средњег образовања:	156
А. Показани резултати.....	156
Б. Процес преношења знања	156
Ц. Излажење у сусрет посебним потребама и правилно усмеравање (наводимо комплетан сет показатеља унутар ове области):.....	156
Д. Гаранција квалитета	157
Е. Статутарне регулативе	157
Извори информација	157
Извештавање	158
8.3. Нови Зеланд	160
Институционални оквири за надзор/евалуацију	160
Процедурални аспекти ревизије/евалуације	160
Евалуациони оквир	161
а. Исходи/резултати/продукти	163
б. Процес учења и подучавања.....	164
в. Излажење у сусрет посебним потребама и њихово правилно усмеравање	164
Извори информација	165
Протоколи извештавања.....	165
8.4. Шкотска	167
Институционални оквир за евалуацију	167
Оквир за евалуацију	168
Област: Успеси и постигнућа.....	168
Област: Рад и живот школе	169
Област: Визија и руковођење	170
Извори података	170
Извештавање	171
8.5. Велс	173
Институционални оквири за инспекцију образовања и обука	173
Процедурални аспекти инспекције	173
Евалуациони оквири.....	174
Област: Резултати/Продукти	174

Област: Излажење у сусрет потребама	175
Етос, равноправност и различитост	176
Физичко окружење	176
Извештавање	177
ПРИЛОЗИ.....	180
Прилог 1: Преглед пројекта који подржавају инклузивно образовање.....	180
Б. Пројекти организација цивилног друштва за подршку образовања деце из осетљивих друштвених група.....	184
Прилог 2: Списак објављених приручника из области инклузивног образовања	191
Прилог 3: Примери инструмената	192
A2 – ОПС: Квалитет наставе	193
A6 – ОБР: Апсентизам – образац за бележење разлога изостанка	197
Г1 – Ш: Осигурање квалитета.....	198
A4 – Н: Висока очекивања и мотивисање ученика	206
РЕФЕРЕНЦЕ	208

РЕЗИМЕ

Инклузивност образовања је дефинисана као стратешко опредељење образовног система Србије почевши од 2009. године (Закон о основама система образовања и васпитања). Развој инклузивног образовног система је подржан новом легислативом, успостављањем нових структура на националном, локалном и школском нивоу, обукама наставника и школа, додатним финансијским средствима усмереним на развој школе, развојем мрежа подршке, приручницима и јавним промоцијама. Ипак, праћење и процена ефективности ових решења је остало у другом плану, чemu је допринео низ околности (нпр. слабо развијен информациони систем у образовању, недовољно развијен систем спољашњег вредновања школа). Стога је у оквиру пројекта „Развој оквира за праћење инклузивног образовања у Србији“ развијен предлог система праћења заснован на свим релевантним контекстуалним околностима и доволно информативан за развој нових инклузивних образовних политика.

Оквир за праћење инклузивног образовања у Србији (у даљем тексту: Оквир) је вишефункционалан и свеобухватан тако да обухвата све нивое управљања (национални, општински и школски). Оквир уноси једну важну новину разликујући улазне, процесне и излазне индикаторе. Логика на којој почива овакво разликовање је веома релевантна, посебно на почетку увођења инклузивног образовања: ефекти инклузивног образовања (излазни индикатори) настају као резултат успешно обављеног процеса образовања (процесни индикатори), што пак може настати само као последица дејства улазних варијабли/индикатора. Стога највише смисла има да праћење у првих неколико година увођења инклузивног образовања буде фокусирано на улазне индикаторе, односно да идентификује да ли су све предвиђене мере доследно доспеле до корисника (школа, наставника, деце и родитеља), а тек потом на процесне, односно да се идентификује да ли се мере квалитетно спроводе. Коначно, након неколико година, има смисла усмерити се на праћење излазних индикатора.

Структура Оквира, као и индикатори постављени у Оквиру, инспирисани су вишеструким изворима: а) структуром и индикаторима идентификованим компартивном анализом система осигурања квалитета и спољашњег вредновања образовања у Аустралији, Холандији, Новом Зеланду, Шкотској и Велсу; б) областима истраживања инклузивног образовања у Србији, идентификованим прегледом великог броја истраживања објављених од 2009. године; в) мерама процеса из законодавног оквира инклузивног образовања у Србији; као и г) разговорима са члановима Мреже за подршку инклузивном образовању и другим стручњацима у овој области. На основу ова четири извора састављена је матрица области и подобласти праћења на сваком од горе описаних нивоа и сваком од три типа индикатора, након чега су генерисани или разврстани индикатори за сваку ћелију матрице. Овим је постигнуто велико богатство материјала у Оквиру – што је takoђe значајно за почетак увођења инклузивног образовања, с обзиром да омогућује вишеслојно праћење, али са уграђеном могућношћу поједностављења и фокусирања система праћења у каснијим годинама на оне аспекте који се показују посебно критичним или осетљивим, или пак нарочито успешним.

Оквир садржи и предлог вредности (упоредних критеријума) једног броја индикатора за различите временске интервале и на тај начин поставља очекивања од развоја система инклузивног образовања. Ове вредности су у садашњој итерацији Оквира додељене првенствено на основу логичке анализе и на основу индиректних сазнања о статусу појединих индикатора добијених из прегледа домаћих истраживања и представљају само квалификовану процену. Очекиване вредности индикатора које се налазе у Оквиру, без

обзира на горе поменута ограничења, могу послужити као користан путоказ већ сада, посебно у погледу праћења улазних индикатора. Они су по својој функцији важни за покретање процеса имплементације новина, а више су подложни логичкој него емпиријској анализи.

Оквир је припремљен имајући на уму потребу да буде вишефункционалан и да омогући генерисање информација за следеће потребе: а) израде годишњих или вишегодишњих националних извештаја о стању инклузивног образовања на основу одабраних улазних, процесних и излазних индикатора, б) израде општинских извештаја о стању инклузивног образовања, в) допуне оквира за спољашње вредновање школа новим индикаторима, г) подршке развоју самовредновања школа, као и за д) различите истраживачке сврхе и метаанализу већег броја истраживања.

На крају, битно је нагласити да употреба истог оквира од стране различитих актера и за различите потребе има, поред уређивања Оквира за праћење инклузивног образовања на прагматичан начин, још једну, скривенију, али истоветно важну функцију: осигурање концептуалне кохеренције, „заједничког језика“ кроз различите нивое и различите актере система образовања – они који припадају различитим професијама, и који су у различито време и под различитим околностима стекли своје квалификације и у различитој мери су до сада обраћали пажњу на поједиње аспекте инклузивног образовања. Заједнички језик је неопходан за разговор, без разговора нема конструктивне дискусије, а без ње нема ни развоја.

Листа скраћеница

EUROSTAT	Завод за статистику Европске уније
OECD	Организација за европску сарадњу и развој/ Organisation for Economic Co-operation and Development
ЗВКОВ	Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања
ЗОСОВ	Закон о основама система образовања и васпитања
ЗУОВ	Завод за унапређивање образовања и васпитања
ИО	Инклузивно образовање
ИОП	Индивидуални образовни план
ИПП	Индивидуални план подршке
ИРК	Интерресорна комисија
ЈИСП	Јединствени информациони систем просвете
ЛС	Локална самоуправа
МПНТР	Министарство просвете, науке и технолошког развоја
НПН	Наставник предметне наставе
НРН	Наставник разредне наставе
ОЕБС	Организација за европску безбедност и сарадњу
ОЦД	Организација цивилног друштва
ОШ	Основна школа
ПУ	Предшколска установа
РЗС	Републички завод за статистику
СТИО	Стручни тим за инклузивно образовање
УНИЦЕФ	Фонд за децу Уједињених нација/United Nations Children's Fund
ЦСР	Центар за социјални рад

I ОСЛОНЦИ ЗА ИЗРАДУ ОКВИРА ЗА ПРАЋЕЊЕ РАЗВОЈА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

1. Ослонци за израду Оквира за праћење развоја инклузивног образовања у Србији

Тинде Ковач Церовић, Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић

1.1. Кратак преглед увођења инклузивног образовања

1.1.1. Период пре 2009. године

Увођење инклузивног образовања у Србији ослањало се на: (1) низ међународних конвенција које је Србија потписала (нпр. Salamanca Statement, 1994¹; Декада инклузије Рома, 2004²; UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006³), (2) низ стратегија које су из различитих угла осветљавале потребу за укључивањем свих категорија популације у систем образовања (нпр. Стратегија за смањење сиромаштва, 2003⁴; Стратегија унапређења положаја особа са инвалидитетом у Републици Србији, 2006⁵), (3) анализе образовања, било кроз квалитативне анализе система или квантитативне показатеље различитих аспеката дисфункционалности система образовања (нпр. Свеобухватна анализа система образовања у Србији, УНИЦЕФ, 2002⁶, која идентификује специјалне школе које је похађало 80% Рома) и (4) низ пилот пројекта кроз које је разрађиван концепт инклузије, сензитизиран одређени део јавности и омогућено укључивање деце из осетљивих група у систем образовања кроз низ конкретних акција.

¹ UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Доступно на: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

² Доступно на: <http://www.romadecade.org/>

³ Доступно на: [http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/9515327CFCF84669802574C70032B07F/\\$File/NDAUN-EUSeminar.pdf](http://www.nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/9515327CFCF84669802574C70032B07F/$File/NDAUN-EUSeminar.pdf)

⁴ Влада Републике Србије (2003). *Стратегија за смањење сиромаштва*. Доступно на: <http://www.prsp.gov.rs/download/2.%20Strategija%20za%20smanjenje%20siromastva%20u%20Srbiji%20-%20Glavni%20tekst.pdf>

⁵ Доступно на: <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/category/dokumenta/page/2/?oblast=grupe&tip=propisi>

⁶ Доступно на: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/obrazovanje_srb-yug-srb-t05.pdf

Најбитније секторске или интерсекторске политике које су утицале на припрему за спровођење инклузивног образовања у Србији, као и на конкретне облике његове реализације, пре свега су:

- Јединствени акциони план за интеграцију Рома у систем образовања (припремљен за потребе Србије у Декади инклузије Рома), 2004⁷;
- Миленијумски циљеви развоја, 2005⁸;
- Национални план акције за децу, 2004⁹;
- Национални извештај за UNESCO, 2008¹⁰, у којем је партиципативно осмишљен и изложен нови концепт;
- Концепција развоја образовања, 2008: Праведност, Квалитет, Ефикасност.¹¹

Ове нове политике су имале својеврсну подршку насталу и кроз измене услове у Србији. Иако су многобројни, важно је споменути пет битних нових услова који су погодовали стварању позитивне атмосфере у односу на инклузивно образовање (у даљем тексту: ИО):

1. Демографски пад је постао веома видљив на нивоу образовног система (нпр. школске 2000/2001. основну школу је похађало 711.954 ученика, док је 2012/2013. тај број износио 565.199¹²); диспропорција измене све мањег броја деце и све видљивијег вишког наставника и школа довела је до акутне потребе за рационализацијом мреже. У таквој атмосфери могућност укључивања деце из осетљивих група погодовала је и самим наставницима и школама. У повећању обухвата деце и из ових група школе су виделе могућност да сачувaju број одељења и радних места, а наставници свој посао.
2. Под утицајем све јаснијег укључивања Србије у европске и светске токове размишљања о систему, функцији и важности образовања за развој друштва и привреде, образовање је и у Србији све чешће сагледавано као систем који доприноси развоју људских ресурса земље. Инклузивно образовање доприноси социјалној кохезији и привредном развоју тиме што не оставља део становништва у привредно пасивној позицији у будућности.
3. У првој декади 2000-их настало је и неколико битних нових институционалних структура, чији је делокруг рада институционално подстицао инклузивно образовање. То су, пре свега, институција Омбудсмана, Тим за имплементацију стратегије за смањење сиромаштва Владе Републике Србије (касније Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва – SIPRU¹³), Министарство за људска и мањинска права, које је у свом саставу имало Секретаријат за развој и имплементацију Стратегије за интеграцију Рома и Савет за права детета (који је, иако с времена на време није био у довољној мери активан, ипак допринео развоју Националног плана акције за децу и одиграо улогу промотора права детета).

⁷ Министарство просвете и спорта Републике Србије (2005). *Јединствени акциони план за унапређење образовања Рома у Србији (ЈАП)*.

⁸ Доступно на: <http://www.prsp.gov.rs/mcr/index.jsp>

⁹ Влада Републике Србије (2003). *Национални план акције за децу*. Доступно на: <http://www.dils.gov.rs/documents/filesEducation/jun2011/Nacionalniplanakcijezadecu.pdf>

¹⁰ Доступно на: <http://www.erissee.org/downloads/2012/libraries/rs/rr/National%20report%20on%20development%20and%20status%20of%20education%20and%20adult%20learning.pdf>

¹¹ МПНТР, 2008, интерни материјал

¹² Званична страница РЗС (<http://webrzs.stat.gov.rs>). Последњи пут приступљено: 27.02.2014.

¹³ Social Inclusion and Poverty Reduction Unit

4. Нова легислатива – Закон о забрани дискриминације (2009)¹⁴ је умногоме олакшао да и други секторски закони прихвате и укључе одредбе којима се спречава дискриминација, нарочито у односу на оне групе које су до тада биле стереотипизиране.
5. Коначно, неколико горе наведених важних свеобухватних стратегија ступило је у фазу у којој су планирање, припреме, почетна сензитизација и прикупљање критичне масе људских ресурса могли и морали бити замењени правом акцијом, односно стварним корацима укључивања до тада искључене деце у систем образовања. Моментум и синергија ових стратегија су допринели лакоћи концептуализације инклузивног образовања у Србији и релативној брзини његове имплементације.

У овом периоду започето је и спровођење низа озбиљних пилот пројекта који се баве инклузивним образовањем. С обзиром на то да су ресурси и праксе створени кроз ове пројекте умногоме допринели даљим активностима на системском нивоу, наводимо их у кратким цртама појединачно.

Главни пилот пројекти инклузивног образовања:

- „Индекс инклузије”¹⁵ (2003–2009) је пројекат који се односио на укључивање деце са сметњама у развоју у редовни систем образовања. Он се развијао кроз две фазе. У првој фази је учествовао Save the Children у партнерству са Министарством просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2003–2008), а активности су се реализовале прво у два града и две школе. Потом је 30 школа у осам градова користило Индекс, адаптиран на основу сличног материјала који се користи у Великој Британији. У овој фази је велика пажња посвећена и истраживању о ставовима родитеља и наставника у односу на укључивање деце са сметњама у развоју у редован систем образовања. У другој фази (2009) партнерству се прикључио и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (у даљем тексту: ЗВКОВ), урађена је ревизија приручника (уз партиципацију око 500 наставника), пројектне школе су се укључиле у поступак за школску интерну евалуацију и у спољну евалуациону мрежу. Но, без обзира на веома посвећен рад унутар пројектом обухваћених школа, проблем овог пилот пројекта је остала ниска видљивост, мали број школа и недовољно коришћење подршке Министарства надлежног за образовање за евентуалне процедуралне или законске измене.
- Пројекат „Инклузија: од праксе ка политици” (2005–2009)¹⁶, подржан од стране Фондације за отворено друштво, Србија, други је важан и дугорочан пилот пројекат који заслужује пажњу. У првој фази његове реализације учествовала је организација цивилног друштва (у даљем тексту: ОЦД) „Реформски образовни кругови” (2005–2007), која је у десет градова успоставила мрежу од 150 наставника – они су у школама у којима су запослени прихватали децу са сметњама у развоју, укључивали их у редовно образовање, међусобно се подржавали и развијали добру праксу. У оквиру овог пројекта настао је и Приручник са примерима добре праксе прикупљених од ових наставника, који је још увек у употреби и код нас и у иностранству. У другој фази пројекта (2007–2009) Центар за интерактивну педагогију у сарадњи са Савезом учитеља у истих десет градова је развио мрежу подршке инклузивном образовању и формирао локалне тимове за ИО. Овај пројекат је током четири године спровођења поред приручника оформио и стабилну мрежу

¹⁴ Народна скупштина Републике Србије. Закон о забрани дискриминације. Службени гласник Републике Србије бр. 22/2009. Доступно на: http://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_zabrani_diskriminacije.html

¹⁵ Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе (употреба Индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе)*. Београд: ЗВКОВ. Доступно на: <http://www.dils.gov.rs/documents/filesEducation/mart2012/Prirucnik%20za%20Inkluzivni%20razvoj%20skole.pdf>

¹⁶ Доступно на: <http://www.inkluzija.org/index.php/mini-kursevi/33-drugi-projekti/opta/9-inkluzivno-obrazovanje-od-prakse-ka-politici>

посвећених наставника и стручњака који су потом битно утицали на развој државне политике. Међутим, у реализацију овог пројекта није било укључено Министарство просвете, науке и технолошког развоја (у даљем тексту: МПНТР).

- **Ромски асистенти¹⁷** – од 1999. уз подршку Фондације за отворено друштво, Србија, а од 2005. уз подршку ОЕБС-а и Министарства задуженог за просвету започело је укључивање ромских асистената у наставу у оним школама у којима је био већи број ромске деце. У почетку се овај програм реализовао у пет школа у које је, уз сарадњу са локалним ОЦД, укључен ромски асистент за подршку деци. Од 2005. у програм се укључило 25 асистената, а потом још 50, при чему је и МПНТР узело учешће у одабиру школа, избору асистената и надгледању њиховог рада. Овај програм је надаље концепцијски развијен и проширен кроз ИПА пројекат „Образовање за све"¹⁸ и кроз њега је пилотирана нова професија педагошких асистената, која је потом и законски регулисана. У овом тренутку су 174 педагошка асистента запослена у школама широм Србије.
- **Стипендије и менторство за ромске ученике средњих школа¹⁹** – овај пројекат је реализован уз подршку Ромског образовног фонда из Будимпеште у сарадњи са Секретаријатом за образовање Војводине (почев од 2007). Динамичким моделом контингентног стипендирања (тј. уз могућност замрзавања/одмрзавања стипендије као последицу одсуства са наставе и оцена) и уз подршку наставника–ментора обухваћено је више стотина ученика (у првом тренутку њих 350). Евалуација је указала да је овом врстом динамичке подршке стопа осипања смањена на испод 5%. Упркос изузетном успеху главни проблем овог пројекта је одрживост због високих трошкова његове реализације.
- **Образовни развојни центри²⁰** – пројекат који је УНИЦЕФ реализовао у партнерству са Друштвом за развој ромских насеља у периоду 2002–2012. Пројекат је пружио непосредну подршку ромској деци у једанаест општина које су међу најсиромашњима и у којима је висок проценат ромског становништва. Током пројекта 6.025 деце је добило подршку у припреми за школу и учењу, а њихови родитељи су мотивисани и финансијски подржани. Пројекат је такође укључио обуку наставника у погледу развоја њихових компетенција за рад са децом из вулнерабилних група.

Поред наведених, многи други пројекти, као и многе школе, бавили су се инклузивним образовањем пре његовог законског увођења 2009, налазећи подршку из сопствених средстава и захваљујући заинтересованим појединцима. Посебно је значајно истаћи да је, нарочито у мањим местима и у селима у којима нису постојале специјалне школе, редовна школа често укључивала по које дете са инвалидитетом или са сметњама у развоју у одељење и радила са њима без обзира на чињеницу да то није била легитимна пракса. У многим случајевима би организације цивилног друштва ступиле у везу са школом и пружиле јој подршку за укључивање деце из осетљивих група, а неке специјалне школе (нпр. Школа за основно и средње образовање „Милан Петровић“, Нови Сад) су пак развиле, такође самоиницијативно, систем подршке деци са сметњама у развоју која похађају редовне школе. Наравно, у свим овим случајевима, из разумљивих разлога, недостајала је видљивост и међусобна координација.

¹⁷ Видети детаљнији преглед у Daiute, C., Kovač-Cerović, T. (in press). *Roma Pedagogical Assistants' Narratives*.

¹⁸ Енгл. „Education for All“

¹⁹ Доступно на:

http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1104&PHPSESSID=cffq93eijn95vba16frn9sofi2

²⁰ Видети детаљније у: UNICEF (2009). *A review of Roma Education Initiatives in Central and South-East Europe*.

1.1.2. Период након 2009. године

1.1.2.1. Закони и други акти

Закон о основама система образовања и васпитања²¹ (у даљем тексту: ЗОСОВ) је усвојен крајем августа 2009. У њему су постављене основе инклузивног образовања, које су даље разрађиване кроз низ подзаконских аката и кроз посебне законе усвојене 2010. и 2013. године²². Најбитнији елементи законски регулисане политике инклузивног образовања у Србији су следећи:

- забрана дискриминације, сегрегације и свих облика издвајања која нису у интересу детета;
- нова уписна политика: уместо тестирања пред полазаку школу, испитивање оних који су уписаны и идентификација деце којој је потребна посебна/додатна подршка;
- нова програмска политика: могућност образовања кроз индивидуализацију начина рада или по индивидуалним образовним плановима – ИОП1 (рад по прилагођеном програму), ИОП2 (рад по изменјеном програму) и ИОП3 (обогаћивање и проширивање програма за талентовану децу);
- нова политика у области оцењивања и вредновања: формативно оцењивање, оцењивање по ИОП-у, завршни испит по прилагођеној процедуре, екстерна евалуација по стандардима квалитета на основу дефинисаних индикатора;
- нова кадровска политика: увођење педагошких аистената, постављање стандарда компетенција за професију наставника и директора, формулисање приоритета стручног усавршавања међу којима је и ИО;
- нова политика управљања школама: формирање стручних тимова за инклузивно образовање (у даљем тексту: СТИО), укључивање представника родитеља деце из осетљивих група у Савет родитеља; нова политика подршке: локалне интересорне комисије (у даљем тексту: ИРК) за процену потреба за образовном, здравственом и социјалном подршком, које укључују школу, Центар за социјални рад и здравствену установу којима припада дете и додатне чланове који добро познају дете; припрема индивидуалног образовног плана подршке чије финансирање тече из општинског буџета са извесним изузетима, рад ИРК је надгледан од стране Заједничког тела;
- нова улога специјалних школа: укључивање деце са вишеструким сметњама, деце која су до сада била невидљива и ван образовног система због тежине сметњи, мултифункционалне школе (уместо специјализације на једну врсту сметњи/инвалидитета, пружање подршке редовним школама по захтеву);
- нова финансијска политика: финансирање школа по броју деце („паре прате дете”), уз додатни коефицијент и за децу из осетљивих група.

Сви горе наведени елементи су законски и подзаконски уведени почев од школске 2010/2011. године, која се стога сматра првом годином увођења инклузивног образовања у Србији, а 2009/2010. последњом годином пре системског почетка инклузивног образовања. Изузетак чини финансијска реформа која је одложена до 2014/2015, као и мултифункционалност специјалних школа и њихова нова улога као ресурс центара, за шта одговарајуће законске, подзаконске и управне одредбе још увек нису довршене.

Увођење инклузивног образовања потпомогнуто је низом пројекта и другим акцијама системске подршке за припрему имплементације и за саму имплементацију инклузивног

²¹ Народна скупштина Републике Србије. Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009.

²² Посебно су битни Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010, Закон о основном образовању и васпитању, 2013. и Закон о средњем образовању и васпитању, 2013.

образовања.

1.1.2.2. Национални пројекти за подршку инклузивног образовања

Више националних пројекта је пружило подршку увођењу инклузивног образовања. Најбитнији од њих су следећи:

- Пројекат **DILS**²³ се бавио следећим активностима почев од 2009. године:
 - Разрада свих процедура за ИО на школском нивоу током 2009. године (Развој функционалног модела инклузивног образовања – 9 школа, Оснаживање школа за ИО – 18 школа);
 - Национална обука за све школе у првој половини 2010. (по пет учесника из сваке школе, два дана);
 - Грантови за школске инклузивне пројекте (укупно око 300 школа, распоређено тако да је у свакој општини барем једна школа – само у 12 општина се ниједна школа није укључила);
 - Обука запослених у грант школама (4–5 модула по три дана, од тога половина са представницима школа, а половина са целом школом);
 - Мониторинг грант школа (прикупљање и анализа извештаја);
 - Грантови за 56 општина за пројекте укључивања ромске деце у систем образовања (општинска руководства, барем пола школа из општине, ромске ОЦД, ментор за сваку општину, најчешће Ром);
 - Мониторинг општинских грантова;
 - Обука сталних чланова ИРК-а (око 600 особа);
 - Обука специјалних школа и грантови за 20 специјалних школа за пилотирање нових улога специјалних школа;
 - Приручници и водичи (припрема, штампа, дистрибуција);
 - Успостављање и координација мреже подршке за ИО;
 - Истраживања: национално истраживање инклузивног образовања;
 - Предвиђена је и набавка асистивних технологија и возила за превоз ученика, али још није реализована.

Пројекат ИПА „Образовање за све“ бавио се следећим активностима у периоду 2009–2011:

- Избор и иницијална обука 170 педагошких асистената (даља обука финансирана је из различитих донаторских фондова);
- Обука свих школа и вртића који су у пројекту (у којима ради педагошки асистент);
- Опремање свих школа и вртића (око 10.000 евра по установи) који су укључени у пројекат;
- Подршка разради подзаконских аката који се односе на рад педагошких асистената.

Пројекат ИПА „Развој предшколског васпитања у Србији – IMPRES“²⁴ се од 2010. бави

²³ Delivery of Improved Local Services (DILS), Пружање унапређених услуга на локалном нивоу пројекат подржан кредитом Светске банке, обухвата здравство, социјалну подршку и образовање <http://www.dils.gov.rs/>

²⁴ <http://www.impres.rs/o-projektu/>

проширењем мреже предшколских установа у 15 општина, што укључује:

- Монтажне објекте;
- Путујући вртић;
- Возила за превоз деце;
- Обуке општинских служби за добро планирање повећања обухвата деце из вулнерабилних група предшколским васпитањем и образовањем;
- Разраду нових флексибилних курикулума и обуку васпитача.

Пројекат ИПА „**Друга шанса**”²⁵ се од 2010. бави проширењем мреже школа која нуде дообразовање одраслима који су напустили систем образовања пре завршетка основне школе, што укључује:

- 80 основних школа, више десетина средњих школа, око 4.000 полазника (великим делом млади Роми);
- Израду нових програма и обуку наставника;
- Укључивање андрагошких асистената у рад са полазницима.

Пројекат **SDC**²⁶ у који су укључени Црвени крст, УНИЦЕФ и ОЦД „Помоћ деци“ – пројекат се од 2005. бави проширењем обухвата предшколским образовањем и пружањем подршке учењу деци из вулнерабилних група, највише ромској деци. Укључује:

- Вртиће Црвеног крста у 63 општине у близини ромских насеља;
- Целовите услуге деци и родитељима за подршку образовању на југу Србије.

Детаљнији преглед свих националних пројеката и других мањих пројеката који се баве инклузивним образовањем налази се у Прилогу 1.

1.1.2.3. Додатне активности Министарства просвете, науке и технолошког развоја на подршци инклузивном образовању и праведности система

Сви наведени пројекти реализовали су се уз подршку и учешће Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Поред њих, МПНТР се бави и следећим активностима, битним са становишта инклузивног образовања:

- Афирмавтивна акција за упис Рома у средње школе (почев од 2003. број ромских ученика који се путем ове мере уписују расте из године у годину, 2012/2013. године се преко афирмавтивних мера уписало око 360 ученика);
- Координатори за интеграцију Рома и ИО у школским управама – свака школска управа има особу задужену за праћење свих обука, која учествује у избору и праћењу школа, служи као контакт особа за питања и дилеме, а која се током година профилисала као ресурс особа за ову област образовања;
- Реализација спољашњег вредновања које у своје стандарде укључује и подршку ученицима, као и низ релевантних индикатора за ИО. До сада је свега 50 школа процењено по новом систему, процену обављају саветници из школских управа, а обједињени извештај припрема ЗВКОВ. Сви саветници у школским управама обучени су за обављање спољашњег вредновања.

У Министарству надлежном за образовање не постоји формално именован „focal point“ за инклузивно образовање, али запослени у различитим секторима министарства

²⁵ <http://drugasansa.rs/>

²⁶ <http://www.swiss-cooperation.admin.ch/serbia/sr/Home>

неформално, на више начина, обезбеђују подршку инклузивном образовању, укључујући и давање одговора на питања наставника и родитеља електронским путем преко сајта МПНТР.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја финансира педагошке асистенте, односно њихова плата тече као плата свих наставника.

Почетком децембра 2011. године основано је Заједничко тело за подршку у раду и координацију надзора над радом ИРК-а за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и/или социјалне подршке детету и ученику. Заједничко тело чине представници министарства задужених за послове образовања, здравља и социјалне заштите, представници Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштва, независни стручњаци за ИО, представници цивилног сектора и родитеља. Предвиђено је да у раду Заједничког тела могу да учествују представници других органа и организација, као и стручњаци из различитих области. Заједничко тело има два задатка, и то да: (1) пружа подршку у раду ИРК-а, посебно у погледу организације обука, подршке координаторима у ресорним министарствима и других видова експертске и техничке помоћи, као и да (2) усклађује послове вршења надзора над радом ИРК-а и утврђује план спровођења надзора. Засто у раду постојао је од априла 2012. до новембра 2013. године.

1.1.2.4. Активности цивилног друштва на подршци инклузивном образовању

Организације цивилног друштва су веома активне у подршци инклузивном образовању, па велики број ОЦД фокусира своје активности на она подручја у којима национална или општинска подршка изостаје. ОЦД често пружају материјалну подршку деци из вулнерабилних група (одећу, исхрану, књиге, итд.); организују продужени боравак, предшколске групе, клубове, ваншколске активности; организују заједничке активности деце из вулнерабилних група и из већинске популације, у којима учествују и њихови родитељи; раде са родитељима и наставницима у циљу развијања њихових компетенција; пружају подршку у прикупљању докумената; организују информационе кампање, окружле столове, конференције за промоцију укључивања ученика у систем образовања.

Ове активности су најчешће подржане од стране донатора као што су Фондација за отворено друштво, Србија, Ромски образовни фонд, УНИЦЕФ и други, а у неким случајевима и из општинских издвајања.²⁷

²⁷ Детаљан преглед активности ОЦД и донатора у подршци инклузивном образовању и образовању сиромашне деце дат је у публикацији *Анализа ефеката политика: Пружање подршке деци из вулнерабилних група у предуниверзитетском образовању*, УНИЦЕФ, у штампи.

1.2. Институционални оквир за мониторинг образовања са посебним освртом на мониторинг инклузивног образовања

Упркос многим реформама у различитим областима образовања, питање мониторинга образовања је у Србији остало концептуално, институционално и законски најмање разрађена област. Та неразрађеност је допринела и мултиплекцији недовољно координисаних активности на овом пољу и чињеници да, иако скоро свака установа која се бави образовањем (и свака јединица сваке установе) има свој систем праћења сопствених активности, а некада и резултата – обједињених извештаја Министарства надлежног за образовање о стању у образовању нема. На наредним страницама ћемо навести постојећа институционална задужења, типове процедуре и продуката и указати на њихове мањкавости.

1.2.1. Инспекција

Инспекција се бави провером и надгледањем законитости рада образовних установа. Она је првенствено усмерена на преглед школских правилника, документације, регуларности рада (и избора) школских одбора, директора и наставника. Инспекција реагује и на жалбе и представке, пристигле од родитеља или било које друге оштећене странке, реагује у случају насиља или других ексцесних ситуација.

Она је организована на општинском (или градском) нивоу као првостепена инспекција, а на републичком као другостепена. Због мањка општинских инспектора републичка инспекција често обавља и послове првостепеног органа.

Инспекција у Србији још не користи регулисану електронску базу података и извештаји инспекције нису јавни – достављају се само министру надлежном за образовање.

1.2.2. Стручно педагошки надзор

Стручно педагошки надзор обављају просветни саветници школских управа. Стручно педагошки надзор је концепцијски наслеђен вид надзора који је испуњен низом недовољно јасно дефинисаних послова. Наводимо најбитније:

- иста особа даје савете за унапређивање рада наставника и игра улогу надзорника који региструје проблеме, прописује мере за исправљање недостатака, надзира њихово спровођење; очекује се да овај рад буде предметно организован, а истовремено се често посматра и целокупан рад школе, пре свега приликом годишњег прегледа школа почетком сваке школске године, када се рад саветника веома приближава и делокругу послова инспекције; поред тога, структура саветника по школским управама не покрива све предмете;
- школске управе имају низ других задатака, укључујући и повремену координацију имплементације различитих нових политика (нпр. превенција насиља, инклузивно образовање, интеграција Рома, итд.) и обављање спољашњег вредновања, те је њихов професионални идентитет многоструко, а често и контрадикторно, фрагментиран.

Правилник о стручно-педагошком надзору²⁸ разрађује кораке поступања приликом прегледа школа; међутим, не спецификује начин извештавања о стању на локалном и националном нивоу. Извештаји су по правилу административни (колико је предмета обрађено), али не и функционални (који проблеми су најчешће нотирани, који део/сегмент или која област у којој мери напредује).

²⁸ „Службени гласник РС”, бр. 34/2012. Доступно на: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/podzakonski-propisi/obrazovanje-i-vaspitanje/873-pravilnik-o-strucno-pedagoskom-nadzoru-sluzbeni-glasnik-rs-br-34-12-od-18-04-2012-godine>

Саветници школских управа су задужени и за прикупљање и агрегирање разноврсних циљаних података, због чега њихова улога у праћењу инклузивног образовања може да буде кључна.

1.2.3. Спљашње вредновање

Од средине 2012. године примењује се и нова процедура вредновања школа на основу стандарда и индикатора²⁹ развијених од стране ЗВКОВ, усвојених од стране Националног просветног савета 2011. године (чиме је настао национални оквир квалитета рада школа) и регулисаних посебним правилником.³⁰ Значајан број стандарда и индикатора у свим областима квалитета омогућава праћење инклузивног образовања.

Спљашње вредновање спроводе просветни саветници и стручњаци из ЗВКОВ-а који су прошли програм обуке за ову врсту/ову тип вредновања. Њихову вишемодуларну обуку, уз подршку SICI организације (The Standing International Conference of Inspectorates) обавили су стручњаци из Холандије, Велике Британије и Немачке. Извештаји екстерне евалуације стижу у МПНТР, а потом у ЗВКОВ, који је задужен да састави национални извештај на основу пристиглог материјала. С обзиром на то да је спљашње вредновање школа започето са 50 школа 2012. године, током 2014. би требало очекивати публикацију првог националног извештаја који садржи преглед процена квалитета за око четвртину школа у Србији.

1.2.4. Самовредновање школа

Самовредновање школа на основу национално постављених индикатора за кључне области уведено је у праксу почетком 2000-их. Користећи шкотски модел „Колико је добра наша школа“³¹ израђен је приручник и велики број школа је обучен за његово коришћење, укључујући и један број просветних саветника по школским управама. Међутим, током година, иако се самовредновање одржало као пракса, због недостатка даље подршке оно није било у функцији развојног плана школе. С обзиром на то да области и индикатори спљашњег вредновања у великој мери кореспондирају са ранијим системом, очекује се интензивирање рада школа у овом подручју, што је даље могуће ставити и у функцију праћења инклузивног образовања.

1.2.5. Базе података о образовању

Најслабија карика у ланцу је национална база података о образовању. Министарство надлежно за образовање има једну велику, али дисфункционалну и неажурирану базу података (Едукативни информациони систем – ЕИС), која је успостављена у периоду 2002–2006. Та база је требало да буде замењена новим Јединственим информационим системом просвете (у даљем тексту: ЈИСП), који још увек није израђен.

Ступањем на снагу Закона о заштити података³² базе података морају бити регулисане у складу са важећом легислативом – измене и допуне ЗОСОВ (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013), као и сви посебни закони већ укључују дефинисање типа података који имају и законски легитимитет за прикупљање; међу њима су подаци о деци и ученицима, родитељима, старатељима и хранитељима, као и запосленима, којима се одређује њихов идентитет, образовни, социјални и здравствени статус и потребна образовна, социјална и здравствена подршка.

²⁹ Правилник о стандардима квалитета рада установе „Службени гласник РС“, бр. 7/2011 и 68/2012..

³⁰ Правилник о вредновању квалитета рада установе, „Службени гласник РС“, бр. 9/2012. Доступно на: www.ceo.edu.rs

³¹ Енгл. „How good is our school“.

³² Народна скупштина Републике Србије. Закон о заштити података о личности. Службени гласник Републике Србије бр. 97/2008. Доступно на:
<http://www.minrzs.gov.rs/doc/porodica/ostali/Zakon%20o%20zastiti%20podataka%20o%20licnosti.pdf>

У недостатку националне обухватне и мултифункционалне базе различите јединице министарства или са њим повезаних институција праве своје сопствене **пригодне базе**. Најбитније од њих су следеће: база уписа у средње школе (МПНТР), регистар лиценци наставника, васпитача и стручних сарадника (МПНТР), база деце са сметњама у развоју у систему образовања (Завод за унапређивање образовања и васпитања), база стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника (Центар за професионални развој запослених у образовању, Завод за унапређивање образовања и васпитања). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања такође има своје базе (база података о резултатима завршних испита почевши од школске 2010/2011, база података са националног тестирања образовних постигнућа ученика трећег разреда основне школе, база података о постигнућима ученика на националном тестирању ученика четвртог разреда основне школе, базе података о постигнућима ученика на пилотирању образовних стандарда за крај обавезног образовања и за крај општег средњег образовања, као и друге базе настале у процесима истраживања извршених ради предлагања мера за унапређивање система образовања).

1.2.6. Шире базе које садрже и информације о образовању

Републички завод за статистику (у даљем тексту: РЗС) редовно на почетку школске године (предшколске установе) или на почетку и на крају школске године (установе основног и средњег образовања) прикупља податке о образовном систему у Србији. Прикупљање података се врши путем упитника које попуњавају све предшколске установе, основне и средње школе и високошколске установе на основу административних података којима располажу. Тако прикупљени подаци (*Статистика образовања*) су демографског карактера; разлагање на субпопулације се врши по узрастима и полу ученика и типовима образовања и установа, али, као што је већ поменуто, не и по другим варијаблама битним за праћење обухвата, напредовања и завршавања образовања. Подаци о самим школама такође не укључују битне одреднице квалитета образовања (нпр. стручно усавршавање наставника, укљученост родитеља, итд.). Једна новина уведена од школске 2012/2013. јесте прикупљање информација о броју ученика који се образују по ИОП-у и броју ученика за које је донето мишљење ИРК. Резултати се публикују у годишњим саопштењима, Статистичком годишњаку Србије, публикацији „Општине у Србији“ и на званичној интернет страници РЗС (<http://webrzs.stat.gov.rs>).

Републички завод за статистику такође одржава и пуни ДЕВИНФО базу³³, у којој су обједињене информације битне за праћење постизања Миленијумских циљева развоја, у чему образовање, укључујући и предшколско образовање, има значајну улогу. Од укупно 32 индикатора који се односе на образовање, њих 12 се односи на предшколско образовање. Међутим, пошто се база пуни подацима из пописа и из статистике образовања, горе наведена ограничења се у пуној мери односе и на податке у ДЕВИНФО бази. Такође, ДЕВИНФО садржи званичне статистичке податке за праћење стања и развоја у Србији, при чему су подаци расположиви до нивоа општина.

1.2.7. Индикатори Националног просветног савета

Национални просветни савет је 2010–2011. године израдио и усвојио документ *Индикатори праћења стања у образовању и васпитању у Србији*³⁴, који се ослања на типове индикатора које користе OECD и EUROSTAT, кореспондира са базом РЗС, а обухвата и оне области и теме које су битне за праћење образовних реформи у Србији. Битно је напоменути да је опис индикатора сачињен тако да обухвата дезагрегисане податке битне за праћење инклузивног образовања, по квинтилима социоекономског статуса и по вулнерабилним групама (Роми, избегли, расељени, деца са посебним потребама, деца без родитељског старања, мигранти). Такође је битно напоменути да је овај документ сачињен

³³ http://devinfo.stat.gov.rs/diSrbija/Baze_DI.aspx

³⁴ Текст Индикатора је доступан на: <http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/01/NPS-INDIKATORI.pdf>

имајући на уму настајућу базу података МПНТР – ЈИСП, с намером да се осигура да база садржи све податке неопходне за генерисање горепоменутих индикатора. Међутим, овакав начин прикупљања података технички још није могућ: с једне стране, укрштање података по наведеним групама и по вредностима индикатора на школском нивоу се не обавља, те РЗС не прикупља дезагрегиране податке од школа, а с друге стране, пошто ЈИСП још није изграђен, подаци по овим индикаторима још не постоје. Ипак, битно је нагласити да овај документ оквирно дефинише шта је важно прикупљати од података и истовремено даје смернице како даље развијати систем прикупљања података.

1.2.8. Извештавање о напретку пројеката

Већи број националних, регионалних и локалних пројекта се бави подршком образовања у Србији (видети Прилог 1). Сви пројекти прате своје активности и постигнућа – међутим, не постоји системска пракса интеграције ових података, а због различите методологије различитих аутора, различитих захтева извештавања различитих донатора, а пре свега због непостојања заједничког оквира мониторинга, евентуални покушај интеграције резултата и закључивања о различитим аспектима система образовања је веома отежан. Најпоузданји и најрелевантнији подаци се добијају из праћења DILS и ИПА пројекта. Ограниччење ових података је у томе што се односе само на онај подскуп школа које су укључене у интервенцију.

Пројекат DILS прати спровођење школских и општинских грантова, и административно и преко података о ефектима интервенције које школе/општине саме прикупљају; прати и спровођење обука (број укључених наставника и извештаје о евалуацији семинара од стране учесника, али не и ефекте тренинга и примену наученог у пракси). DILS је за потребе Министарства, а и за потребе пројекта обавио један популацијски снимак укључености деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, проблемима у учењу и из нестимулативних средина у 2011. години. Такође, за потребе пројекта 2012. обављена је евалуација обука финансијираних из DILS-а. У току је свеобухватна евалуација пројекта у целини.

ИПА пројекти прате активности (на нивоу инвестиција или активности), а повремено обављају и евалуацију ефеката (нпр. ИПА пројекат *Друга шанса*³⁵).

1.2.9. Евалуација образовних постигнућа

Евалуација образовних постигнућа је најелабориранији начин закључивања о ефектима свих интервенција спроведених у циљу унапређивања образовања. Србија је почетком 2000-их приступила евалуацији образовних постигнућа кроз различите модалитете и истраживања које наводимо у даљем тексту. Овој одлуци је претходила Анализа ефеката основног школовања, коју је крајем осамдесетих спровео Институт за психологију под руководством проф. Хавелке³⁶, и формулисање реформске политике у образовању 2001³⁷.

1.2.9.1. Национална тестирања

Национална тестирања обавља ЗВКОВ. До сада су обављена национална тестирања постигнућа у трећем и у четвртом разреду основног образовања, оба пре 2005. године. Резултати и методологија ових истраживања су доступни у публикацијама „Образовна постигнућа ученика трећег разреда основне школе“ (2006)³⁸ и „Национално тестирање

³⁵ <http://drugasansa.rs/>

³⁶ Хавелка, Н. и сар. (1990). *Ефекти основног школовања*. Београд: Институт за психологију

³⁷ Министарство просвете и спорта (2001). *Квалитетно образовање за све: Пут ка развијеном друштву*. Ковач-Церовић, Т. и др. (2004). *Квалитетно образовање за све: Изазови реформе образовања у Србији*. Београд, Министарство просвете и спорта.

³⁸ Бауцал, А., Павловић Бабић, Д., Гвозден. У., Плут, Д. (2006). *Образовна постигнућа ученика трећег разреда основне школе*. Београд: ЗВКОВ.

ученика четвртог разреда основне школе” (2007)³⁹. Постигнућа су анализирана по полу, по региону и с обзиром на социоекономски статус породице ученика. Посебно су анализирана постигнућа ученика из неких осетљивих група (избеглички статус, расељени, Роми), ученика који похађају наставу у издвојеним и комбинованим одељењима, као и оних који се школују на мађарском језику; издвојене су карактеристике успешних одељења. После ових истраживања образовних постигнућа, на националном нивоу су рађена и тестирања за потребе формулисања образовних стандарда за крај обавезног образовања (2009)⁴⁰ и за крај општег средњег образовања (2013)⁴¹, али на основу ових података нису рађене анализе постигнућа ученика из осетљивих група.

1.2.9.2. Међународна истраживања

Институт за психологију од 2001. године спроводи PISA истраживање. Осим основних и компаративних анализа постигнућа ученика, реализују се и секундарне анализе односа постигнућа ученика и њиховог социоекономског статуса, родних разлика у различитим областима постигнућа, праведности приликом преласка из основног у средње образовање, итд., као и анализе ефикасности образовног система, нпр. улагања у образовање и постигнућа ученика, плате наставника и постигнућа ученика или однос броја ученика по наставнику и постигнућа.⁴²

Институт за педагошка истраживања спроводи TIMSS истраживање од 2001, а резултати су саопштени после истраживачких циклуса 2003, 2007. (у оба циклуса тестирање је спроведено са ученицима осмог разреда) и 2011. (истраживање спроведено с ученицима IV разреда). Укључене су анализе разлика у постигнућима дечака и девојчица, расподела ученика према међународним референтним вредностима, а резултати су резимирали и са становишта подударања наставних планова и програма у Србији и резултата TIMSS теста⁴³.

1.2.9.3. Завршни испит

Екстерни завршни испит је први пут спроведен на крају основног образовања школске 2010/2011. године. Важно је напоменути да је тада откривен већи број неправилности у току самог спровођења тестирања и оцењивања резултата. Ове неправилности су делом отклоњене приликом следеће примене завршног испита, али су и наредне примене завршног испита наишле на проблеме – 2013. године резултати завршног испита нису ни узети у обзир за упис ученика у средње школе. За сада, док се примена завршног испита не уреди и стабилизује у потпуности, постигнућа ученика на њему се не могу користити за даље анализе као поуздана ослонац. Публикације о резултатима објављује ЗВКОВ. Једна од битних секундарних анализа резултата ових испита је и анализа додате педагошке вредности, односно процена постигнућа ученика када се узме у обзир њихов социоекономски статус. Ова анализа дозвољава могућност да се издвоје школе код којих је остварена натпресечна педагошка дodata вредност. Овом методологијом је са првог завршног испита издвојено педесетак школа чија би пракса у подршци деци из вулнерабилних група (пре свега из породица са ниским социоекономским статусом) могла

³⁹ <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/NacionalnoTestiranjeIV.pdf>

⁴⁰ Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, ЗВКОВ. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*.

⁴¹ Доступно на: <http://goo.gl/tDrZZG>

⁴² Бауцал, А. и Павловић-Бабић, Д. (2010). *Квалитет и праведност образовања у Србији: образовне шансе сиромашних*. МПНТР Републике Србије и Институт за психологију, Београд; Бауцал, А. и Павловић-Бабић, Д. (2011). *Научи ме да мислим, научи ме да учим. PISA 2009 у Србији*. Београд: Институт за психологију и Центар за примењену психологију; Павловић-Бабић, Д. и Бауцал, А. (2013). *Подржи ме, инспириши ме, PISA 2012 у Србији Први резултати*. Београд: Институт за психологију и Центар за примењену психологију.

⁴³ Гашић Павишић, С. & Станковић, Д. (2012). Образовна постигнућа ученика из Србије у истраживању TIMSS 2011. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 44(2), 243-265

детаљније квалитативно да се истражује. Поред анализе резултата остварених на тестовима из математике и материјег језика, резултати су анализирани и на нивоу округа, узимајући у обзир и ниво развијености општина којима школа припада; анализирана су постигнућа дечака и девојчица, као и резултати ученика који су завршни испит полагали на језицима националних мањина.

1.2.9.4. Матура

Екстерна матура у Србији још не постоји. Концепт и инструменти се разрађују од стране ЗВКОВ-а, ослањајући се на пројекат „Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном нивоу у основном и средњем образовању”⁴⁴.

1.2.10. Примењена научна истраживања и истраживања политика

Истраживања која се односе на стање у систему образовања и праћење његовог напретка такође представљају релевантан извор података о образовању. Школе и систем образовања један је од најчешћих истраживачких локација, продукција података о образовању је импресивна, а посебно је атрактивно обављати истраживања у време када се дешавају образовне промене таквих размера као што је увођење инклузивног образовања у Србији након 2009. године. Међутим, употребна вредност истраживачких података за потребе образовне политике је ограничена многим чиниоцима, између остalog и недостатком функционалне повезаности истраживачке заједнице са доносиоцима одлука. На отклањању ових недостатака од 2012. је ангажован пројекат ИПА „Развој људских ресурса и истраживања у Србији”⁴⁵.

Да би се поменути недостатак функционалне повезаности барем привремено премостио, за потребе пројекта Института за психологију „Развој оквира за праћење инклузивног образовања у Србији” обављен је преглед и покушај обједињеног тумачења свих истраживања спроведених у периоду 2008–2013, која се односе на ИО у Србији; он ће бити приказан у следећем поглављу.⁴⁶

1.3. Посебности мониторинга инклузивног образовања

Општи недостаци мониторинга образовања појачано се рефлектују и на мониторинг инклузивног образовања.

Пре свега, то се односи на недостатак обједињене базе података, чије је успостављање услов за прибављање дезагрегисаних података за циљане субпопулације, на основу чега би се тек могао пратити напредак субпопулација или упоредити вредност индикатора за субпопулацију са вредношћу за целу популацију.

Затим, битни аспекти праћења инклузивног образовања нису на транспарентан начин и у довољној мери интегрисани у постојеће фрагментисане системе мониторинга, с обзиром на то да сами системи нису на јасан начин регулисани, те није ни било могућности да се у њих нешто ново на систематичан начин интегрише. Тако, на пример, нема могућности да се из базе професионалног усавршавања наставника издвоји податак о учесталости обука за инклузивно образовање које су наставници у одређеној општини или региону прошли, да се из инспекцијских извештаја издвоји проценат жалби због дискриминације по основу различитости по физичким или социјалним карактеристикама, или да се из школске евиденције о насиљу у школи издвоји насиље према ромској деци. Што се насиља у школи тиче, на пример, проблем се јавља јер не постоји стандардизован формулар за

⁴⁴ „Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном нивоу у основном и средњем образовању”, <http://www.okni.edu.rs>

⁴⁵ <http://www.razvionica.edu.rs/>

⁴⁶ Детаљнији приказ анализираних истраживања дат у седмом поглављу.

евидентирање насиља, те и подаци добијени из различитих школа нису увек компарабилни и не омогућавају агрегирање на вишим нивоима.

Конечно, мањак вођења рачуна о резултатима, исходима, ефектима, који је карактеристичан за цео систем управљања образовањем, одразио се и на област инклузивног образовања, те у време увођења инклузивног образовања нису довољно јасно постављени оквири очекиваних резултата. Циљеви су дефинисани или само као напредак (нпр. „биће више деце у редовним школама“) или су дефинисани као жеља (нпр. „сва ромска деца ће бити у школи“ – у оба случаја без разраде механизма праћења, формулисања индикатора, постављања репера, одређивања врсте података који се морају прикупљати, као и без дефинисања начина извештавања. Овоме је допринела и чињеница да је увођење инклузивног образовања великом делом текло преко пројеката, те су пројекти бележили оно што се односило на њихов рад, на начин који је захтевао финансијер, те се извештавање махом односило на улазне параметре (нпр., „одржано толико семинара“, „додељено грантова или опреме за толико школа“), а не на процесне или излазне параметре.

Изузетак чини интеграција елемената везаних за инклузивно образовање у Стандарде квалитета рада образовно-васпитних установа (2010)⁴⁷, интеграција захтева за дезагрегисаним подацима у оквиру Индикатора Национално просветног савета, као и координација највећих финансијера (нпр. Фондација за отворено друштво - Србија, УНИЦЕФ) око националног праћења развоја инклузивног образовања. Ова координација је допринела стварању неколико важних студија које су приказане у одељку о примењеним научним истраживањима. Резултат поменуте координације је и захтев за израдом обједињеног оквира за праћење инклузивног образовања, који би допринео превазилажењу свих горе наведених мањкавости мониторинга образовања.

С друге стране, потребно је нагласити да се инклузивно образовање и његово праћење у Србији издвајају по свом значају за образовну политику и социјалну инклузију по широком консензусу који је успостављен између владиног и цивилног сектора, као и по људским ресурсима и другим ослонцима створеним током њеног више од десет година дугог увођења у образовни систем Србије. По свему судећи, образовне власти у Србији, због свега наведеног, показују спремност да приступе озбиљном праћењу и даљем развијању поједињих, до сада недовољно развијених, области инклузивног образовања. Снажан ослонац развоју оквира за праћење инклузивног образовања представља и чињеница да је инклузивно образовање честа тема интересовања истраживача у области образовања, као и чињеница да искуства других земаља у погледу система праћења (инклузивног) образовања могу дати вредне смернице за развој националног оквира.

У наредним одељцима детаљније ћемо приказати ове врсте ослонаца Оквира за праћење инклузивног образовања у Србији.

1.3.1. Ресурси за даљи развој и имплементацију инклузивног образовања

Упоредо са променом домаћег законодавства у правцу системског увођења и развоја инклузивног образовања, након 2009. године успостављени су бројни нови и ојачани постојећи формални и неформални механизми који представљају подршку развоју инклузивног образовања у Србији.

Један од значајних ресурса развијених кроз активности током припреме и увођења инклузивног образовања у Србији јесу људски ресурси који се баве инклузивним образовањем и на које се свака наредна акција, укључујући мониторинг, може ослонити. Институције и стручњаци који се у Србији баве инклузивним образовањем налазе се како унутар, тако и изван система образовања, и представљају формалне или неформалне групације различитих нивоа и облика – њих повезује заједничка брига за праведност

⁴⁷ ЗВКОВ (2010). *Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа*.

образовања и успешно спровођење политике инклузивног образовања у Србији.

Преглед категорија институција и особа које су се до сада бавиле инклузивним образовањем и представљају могући ресурс за даље акције приказује Табела 1.

Табела 1. Категорија институција и особа укључених у развој инклузивног образовања у Србији

	УНУТАР СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА		ИЗВАН СИСТЕМА (ОЦД, удружења)
	ИНСТИТУЦИЈЕ	ПОЈЕДИНЦИ	
Програмски руководиоци/ лидери	Јединице за имплементацију ИПА и DILS пројекта	Професори/докторанти на високошколским установама који се баве инклузивним образовањем (нпр. са Филозофског факултета у Београду, Педагошког факултета у Јагодини, итд.)	Руководиоци ОЦД активних у пројектима који се баве социјалном инклузијом
Едукатори	Тренери Савеза учитеља Републике Србије	Тренери DILS обука из школских управа и школа	Тренери ЦИП, МОСТ и других ОЦД
Мреже подршке	Мрежа подршке инклузивном образовању; Педагошки асистенти; Део локалних ИРК	Координатори за ИО из школских управа Ментори у општинама које су биле укључене у DILS пројекат СТИО на нивоу школа	Мрежа подршке инклузивном образовању
Неформалне групе за лобирање		Део школских психолога и педагога Део наставника из Савеза учитеља Републике Србије Контакт особе у министарствима (чланови заједничког тела за надзор ИРК-а)	Алијанса за ИО Лига за Декаду интеграције Рома Мрежа организација за децу Србије Удружења студената са хендицепом ОЦД „ВеликиМали”
Надзорна тела	Заједничко тело за надзор ИРК-а Саветници школских управа за екстерно вредновање		Лига за Декаду интеграције Рома
Добре школе	Школе идентификоване као школе са високом додатом педагошком вредношћу DILS пилот-школе; DILS грант школе евалуиране као успешне		Школе из пилот-пројектата спроведених преко ОЦД сектора

	УНУТАР СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА		ИЗВАН СИСТЕМА (ОЦД, удружења)
	ИНСТИТУЦИЈЕ	ПОЈЕДИНЦИ	
	Школе из DILS грант општина које су евалуиране као успешне Школе које имају педагошког асистента		
Наставници са више од три године искуства		Наставници активни у пилот пројектима и у локалним пројектима	Наставници ангажовани у ОЦД активностима или преко Црвеног крста (предшколске групе, допунска настава, израда домаћих задатака)
Наставници са 1-3 године искуства	DILS грант школе Школе које су биле укључене у ИПА пројекат „Образовање за све“ (Education for All – EFA)	Наставници који у својим одељењима имају децу којој је потребна додатна подршка Наставници који су прошли више обука за ИО	

ДРУГИ ОРГАНИ ИЛИ ИНСТИТУЦИЈЕ		
ДОНАТОРИ	ПОЛИТИЧКЕ УПРАВЕ	ИСТРАЖИВАЧКЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ
Образовни координатори Фондација за отворено друштво, Србија	Омбудсман за децу Повереник за равноправност Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Скупштински одбор за права детета Национални савет за ромску националну мањину	Институт за психологију Институт за педагошка истраживања ИПСОС Центар за интерактивну педагогију Центар за образовне политичке ЗВКОВ
УНИЦЕФ, Фонд за образовање Рома		
ОЕБС		

Како што је већ наведено, у области образовања и васпитања реализоване су бројне обуке и тренинзи са циљем развоја свести о значају инклузивног образовања и подизања компетенција релевантних актера. У периоду од 2010. до 2012. године обучено је преко 17.000 запослених у предшколским установама, основним школама и школама за ученике са сметњама у развоју. Обукама су обухваћени и други релевантни актери, укључујући чланове ИРК-а, просветне саветнице, педагошке асистенте и ромске менторе.⁴⁸

Поред горе наведених ресурса, током протеклих година, почевши од увођења инклузивног образовања штампани су и дистрибуирани бројни приручници и водичи (првенствено из средстава DILS-a), а који представљају значајан ресурс (листа приручника дата је у Прилог 2). Отворен је и портал www.inkluzija.org са материјалима, блоговима, форумом и курсевима на даљину, док је део званичне интернет странице министарства задуженог за просвету посвећен инклузивном образовању.

Такође, важно је напоменути да је једна база података која је релевантна за инклузивно

⁴⁸ Максимовић, Б. и Милорадовић, С. (2012). *Имплементација инклузивног образовања – постојећи ресурси, обухват, изазови* [Power Point презентација]. Доступно на: http://zadecu.org/?page_id=1333

образовање у настајању. На иницијативу Заједничког тела, 2011. године, уз подршку Тима за социјално укључивање и смањење сиромаштава и УНИЦЕФ-а, урађена је онлајн апликација за извештавање ИРК-а, пилотирана је база и урађена је правна анализа усклађености са Законом о заштити података о личности, а постављање система је технички решено. Апликација би требало да омогући прикупљање основних података о раду ИРК-а и подршкама које је ИРК предложила како би се омогућила друштвена укљученост детета и ученика кроз приступ правима, услугама и ресурсима. Основна сврха ове јединствене базе података је да омогући да се подаци агрегирају на општинском и на националном нивоу, као и да се на основу прикупљених података периодично прави анализа и процена препоручених подршки детету/ученику и породици како би се оне континуирано унапређивале. Очекује се да ће база бити оперативна почетком 2014. године, односно након наредног заседања и одлуке Заједничког тела.

1.3.2. Кратак приказ истраживања инклузивног образовања у Србији у периоду од 2008. до 2013. године

Истраживања инклузивног образовања су од недавно једна од најчешћих тема истраживања образовања. Са циљем да се сагледају употребљени истраживачки приступи, прикупљени инструменти, као и да се стекне увид у теме које су посебно интересовале истраживаче и тиме скренула пажња на њихову релевантност, објављен је детаљан преглед свих расположивих истраживања инклузивног образовања у Србији публикованих у периоду од 2008. до 2013. године. Сам преглед је дат у Поглављу 7 овог документа, док овде издвајамо само најважније закључке.

Прегледом су обухваћена истраживања спроведена за потребе Уницефа, ETF, Фонда за отворено друштво, Министарства надлежног за образовање, Покрајинског омбудсмана Аутономне Покрајине Војводине, затим истраживања спроведена од стране Института за педагошка истраживања, Центра за образовне политике, Друштва педагога, Савеза учитеља Републике Србије, као и дипломски и мастер радови студената Филозофског факултета у Београду.

У истраживањима се издвајају следеће групе тема којима је посвећена посебна пажња:

- Број деце из осетљивих друштвених група укључених у систем образовања
- Упис у први разред основне школе
- Ставови и уверења наставника, родитеља, стручњака и других релевантних актера у вези са инклузивним образовањем (у даљем тексту ИО) и ученицима из осетљивих друштвених група
- Физички и материјални услови за инклузију
- Компетенције за ИО, првенствено компетенције наставника
- Индивидуални образовни план – карактеристике израде и евалуација
- Карактеристике наставе у одељењима у која су укључена деца из осетљивих друштвених група
- Рад ИРК и процес пружања додатне подршке
- Сарадња и комуникација између актера ИО
- Транзиција ученика којима је потребна додатна подршка на наредне нивое школовања

Најчесталији предмети приказаних истраживања су професионални предуслови за инклузију (иницијално образовање и стручно усавршавање), и то најчешће квалитативних истраживања⁴⁹⁵⁰⁵¹⁵²⁵³, као и ставови и уверења о ИО и ученицима којима је потребна

⁴⁹ Јеремић, Ј., Лажетић, П., Петровић, Д., Радо, П. (2012). *Мониторинг инклузивних образовних пракси* (рукопис). Београд: Фонд за отворено друштво.

додатна подршка⁵⁴⁵⁵⁵⁶⁵⁷⁵⁸⁵⁹⁶⁰⁶¹. С друге стране, најређе се као предмети истраживања појављују индикатори укључености деце из осетљивих група (обухват редовним образовањем, напуштање школовања, активно учешће у школским и ваншколским активностима, успешност ученика из осетљивих група у процесу образовања)⁶²⁶³, израда, реализација и праћење индивидуалног образовног плана⁶⁴, као и настава⁶⁵ и сарадња различитих актера ИО⁶⁶⁶⁷, о чему налази говоре као о важним аспектима ИО које је потребно унапредити.

Методологија прегледаних истраживања је разнолика. Истраживања користе узорке различитих величина (квантитативна истраживања: од 44 испитаника у дипломском раду до 1.414 школа у истраживању Министратства надлежног за образовање; квалитативна истраживања: 3 до 9 фокус група са по осам учесника и од 8 до 31 интервју), стратификованих по различитим критеријумима, а најчешће пригодних. Највећи број анализираних истраживања користио је само квантитативну методологију (10), мањи број истраживања је користио комбиновану методологију (8), а најмање је оних која су користила само квалитативну (4).

⁵⁰ Петровић, Д., Живадиновић, И., Беара, М., Симић, Љ. (2012). *Брза евалуација стручног усавршавања запослених за инклузивно образовање* (рукопис). Београд: Центар за образовне политике.

⁵¹ СУРС (2010). *Процена капацитета и потреба учитеља за развој ИО*. Пројекат: Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем. Београд.

⁵² Маџура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). *Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе*. Зборник Института за педагошка истраживања, 43(2), 208-222.

⁵³ Радо, П. Лажетић, П. (2010). *Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији*. Београд: Уницеф.

⁵⁴ Стефановић, С. и сар. (2013). *Грађанско друштво за инклузивно образовање – образовање по мери детета: Извештај о резултатима праћења образовања по инклузивним принципима (инклузивног образовања) у установама образовног система*. Ниш: Друштво за развој деце и омладине – отворени клуб.

⁵⁵ Меселција, Б. (2012). *Социјална дистанца учитеља према деци са посебним потребама у односу на њихово знање о инклузији*. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.

⁵⁶ Маџура-Миловановић, С., Печек, М. (2012). *Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању*. Настава и васпитање, 61(2), 247-265.

⁵⁷ Костовић, С., Зуковић, С., Боровица, Т. (2011). *Инклузивно образовање и школски контекст*. Настава и васпитање, 60(3), 406-418.

⁵⁸ Колић, М. (2012.). *Самоефикасност наставника разредне наставе и став према инклузивном образовању*. Београд: Филозофски факултет, мастер рад.

⁵⁹ Јовановић, О. (2009). *Ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању деце са посебним потребама*. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.

⁶⁰ Ђевић, Р. (2009). *Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју*. Зборник Института за педагошка истраживања, 41(2), 367-382.

⁶¹ Арсеновић-Павловић, М., Јолић, З., Буха-Ђуровић, Н. (2008). *Социјална близост и опис особина Срба деце Рома која су интегрисана у редовне школе*. Настава и васпитање, 57(2), 165-174.

⁶² Baronijan, H., et al. (2011). *Analysis of drop out from compulsory education: role of institutions and processes on local level*. IPSOS Strategic Marketing, Belgrade.

⁶³ МПНТР Републике Србије. (2012). *Мониторинг реализације инклузивног приступа у образовном систему у Србији*. Београд.

⁶⁴ Исто као 45.

⁶⁵ Исто као 45.

⁶⁶ Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине (2011). *Инклузија – између жеље и могућности*. Нови Сад.

⁶⁷ Исто као 45.

Поред уочене неконзистентности методологије, и истраживање теме се разликују током анализираног периода - то доприноси немогућности упоређивања и праћења напретка ИО, односно немогућности поређења резултата у оквиру релевантних аспеката, међу различитим нивоима образовног система, као и кроз време, па самим тим и планирања и унапређења спровођења ИО. Ниједно од анализираних истраживања се не бави поређењем стања у образовању, пре и после 2010. године, када је отпочело спровођење ИО, већ се о разликама једино може закључивати на основу поређења резултата различитих истраживања спроведених у ова два периода. До примене Закона о основама система образовања и васпитања најчесталији предмет истраживања били су ставови различитих актера образовног система према ИО, док се од почетка примене акценат ставља на евалуацију и процену имплементације Закона о основама система образовања и васпитања. Такође, није нађен ниједан рад који се бави ИО даровите деце, као ни инклузивношћу предшколских и високообразовних установа. Битно је нагласити да непостојање јединственог оквира за праћење и евалуацију инклузивног образовања често доводи до оцене да инклузивно образовање у Србији не даје резултате. Због тога је, између остalog, важно успоставити оквир који ће дефинисати на шта се као систем обавезујемо и у ком временском периоду.

Резултати истраживања указују на подручја која се морају унапређивати, нарочито у погледу прилагођености школе за инклузију (физичка и професионална), изради, реализацији и евалуацији индивидуалног образовног плана и сарадњи различитих актера ИО. Овакви резултати су делом последица стања у образовном систему уопште, где су тачке спотицања такође сарадња различитих нивоа образовног система и професионална припремљеност актера. Може се закључити да је потребно успоставити ефикасан систем усавршавања, који би обухватио све наставнике и пружио им више практичне подршке. Преовлађујуће позитиван став различитих актера ИО према инклузији и упознатост са факторима успешности инклузије, као што су лидерство, хоризонтално учење, позитивна уверења о инклузији, професионална компетентност и сарадња различитих инстанци ИО, представљају погодне услове за даље унапређење спровођења инклузивног образовања.

Методолошке и тематске неконзистентности истраживања ИО у периоду од 2008. до 2013. године упућују на потребу за успостављањем оквира за евалуацију и праћење реализације инклузивног образовања и за извесном стандардизацијом методологије. С друге стране, прегледом је идентификован широк опсег тема које заслужују пажњу и могу постати релевантни аспекти праћења инклузивног образовања, као и један број инструментата који дају ослонце и за ширу употребу приликом праћења инклузивног образовања. Оквир за праћење инклузивног образовања који ће бити представљен у овом документу се ослонио на добити од досадашњих истраживања инклузивног образовања.

1.3.3. Упоредна анализа оквира за праћење инклузивног образовања

Упоредна анализа је спроведена с циљем да, на основу међународних искустава, пружи смернице за развој система праћења инклузивног образовања у Србији. Заснована је на документима који приказују оквир за праћење инклузивног образовања у Аустралији (Држава Викторија), Новом Зеланду, Холандији, Шкотској и Велсу, при чему је избор докумената начинио међународни консултант ангажован од стране Уницеф канцеларије у Србији.

При анализи је посебан нагласак стављен на институционалне структуре, стандарде и индикаторе карактеристичне за сваку од земаља, изворе информисања, као и структуру и динамику извештавања. Поред тога, покушали смо да информације прикупљене из доступних материјала „препакујемо“ и сместимо у оквир развијен са циљем да мапира систем праћења инклузивног образовања у Србији, које је тада још увек било у фази настајања. При креирању оквира пошло се од улазних, процесних и излазних индикатора на различитим потенцијално значајним нивоима (дете, одељење, школа, локална заједница, регионалне образовне власти, надлежне секторске и међу-секторске институције на националном нивоу), да би коначна верзија оквира садржала улазне, процесне и излазне индикаторе на три нивоа – школа, општина и национални ниво.

1.3.3.1. Институције укључене у процес праћења инклузивног образовања

У свим анализираним земљама постоје јасно дефинисане институционалне структуре које прате развој инклузивног образовања. У анализираним земљама институција која обезбеђује спољашње вредновање образовног система у целини⁶⁸ задужена је и за праћење инклузивног образовања. Ова институција истовремено представља и структуру задужену за прикупљање података, интеграцију прикупљених података у циљу вредновања квалитета (инклузивног) образовања, давање повратне информације школама (заједно са препорукама како да унапреде праксу, уколико је то потребно) и извештавање на националном нивоу. Све наведене институције су институције на националном нивоу, било да су независне (као што је случај у Велсу и Новом Зеланду) или чине саставни део министарства задуженог за просвету, задржавајући известан степен аутономије (као што је у Холандији и Шкотској).

1.3.3.2. Процедурални аспекти инспекције/вредновања

Наведене земље спроводе спољашње вредновање школа у циклусима од по неколико година (на пример, на сваке четири године у Холандији и Викторији, на сваких шест година у Велсу) или према потреби, за одређене школе где постоји висок степен ризика од академског неуспеха (процењен на основу образовних исхода на нивоу школе или на основу учесталости притужби на начин рада школе). Такође, постоји могућност за евалуацију целокупног система у погледу одређене теме или реализација тематске и/или наменски осмишљене евалуације за одређене подгрупе или појединачне школе (нпр. у Шкотској). С обзиром на анализиране документе, можемо закључити да је у случају свих земаља при информисању школа о резултатима спољашњег вредновања акценат стављен на конструктивне предлоге у циљу побољшања квалитета рада школа.

Сам процес спољашњег вредновања се првенствено ослања на анализу документације о самовредновању школе, на школске развојне планове или годишње извештаје о реализацији стратешких планова за развој школе, који су аналогни школским развојним плановима у Србији. У свим анализираним земљама кореспондирање између спољашњег вредновања и самовредновања школе је обавезно. Школе се детаљно припремају за спољашње вредновање прикупљањем података, обезбеђивањем статистичких података за школу по различитим критеријумима и областима, попуњавањем стандардних формулара за самовредновање, као и на друге начине.

1.3.3.3. Оквири за праћење развоја инклузивног образовања

Вредновање рада школа врши се у односу на индикаторе квалитета који су дати на националном нивоу. Оквир се састоји од ограниченог броја области квалитета, које су даље рашчлањене на специфичније стандарде или индикаторе, те је стога квалитет рада школе обично вреднован кроз неколико десетина индикатора.

Инклузивно образовање, односно квалитет образовања који се пружа свим ученицима без обзира на њихове различитости, у свакој од ових земаља процењује се на више различитих начина. У земљама које су обухваћене упоредном анализом, са изузетком једне (Викторија, Аустралија), инклузивност образовања истовремено представља засебну област вредновања, али је и интегрисана и пројима већину других области квалитета које су значајне за процес вредновања.

На пример, када се говори о инклузивном образовању у Велсу, најважније области вредновања се односе на начин на који школа осигурава да потребе деце којој треба додатна подршка буду задовољене, али се истовремено постојање високих очекивања од свих ученика или креирање изазовних задатака који излазе у сусрет потребама свих ученика (како оних са сметњама у развоју, тако и даровитих ученика), наводе у другим областима вредновања.

⁶⁸ The Education Review Office (Нови Зеланд), the Dutch Inspectorate of Education (Холандија), Estynin (Велс), HMIE (Шкотска), Department of Education and Early Childhood Development (Викторија).

У Холандији обезбеђивање подршке и давање смерница за учење ђацима који имају потребу за додатном подршком представља засебну област вредновања, док прилагођавање курикулума, инструкција, времена предвиђеног за савладавање одређеног дела градива и времена за наставу са циљем задовољавања различитих потреба ученика представљају индикаторе у оквиру друге области.

У Новом Зеланду вредновање инклузивног образовања представља засебну целину са индикаторима који су развијени за децу са сметњама и тешкоћама у развоју, као и за интеграцију маорских ученика. Међутим, неколико индикатора у областима које се односе на квалитет образовања у целини такође се фокусирају на различите аспекте инклузивног образовања (нпр. наставник демонстрира уверење да сви ученици могу остварити напредовање без обзира на њихову етничку припадност, социоекономски статус, пол, способности или потребе, или је индивидуални образовни план за ученике који имају изражену потребу за додатном подршком развијен у сарадњи са родитељима, стручњацима или стручним сарадницима).

У Викторији висока очекивања од свих ученика представљају засебну област вредновања, док су развој знања ученика и излашење у сусрет потребама и стиловима учења сваког појединачног ћака издвојени као друга област.

Треба напоменути да у свим земљама укљученим у упоредну анализу оквири вредновања/процене квалитета, поред процене учења, обухватају и процену добробити ученика и њихове укључености у живот школе. Другим речима, акценат није само на когнитивном напредовању, карактеристичном за традиционално виђење школе, већ и на социјалним и емоционалним аспектима развоја ученика.

Овакав вишеслојан приступ, карактеристичан за анализиране земље, гарантује да ће школа при планирању прилагодити свој начин рада у свим областима индивидуалним разликама међу ученицима, али и да ће бити у могућности да на основу прецизних информација извештава о развоју инклузивног образовања.

1.3.3.4. Извори информација

Институције које спроводе спољашње вредновање у процесу вредновања рада школе користе широк спектар различитих квантитативних и квалитативних података. Најчешче се, у фази која претходи спољашњем вредновању, прикупљају подаци о постигнућима ученика за сваку од школа, врши се поређење постигнућа школа, приказано кроз резултате на стандардизованим тестирањима или другим националним тестирањима у односу на социоекономски статус ученика, на постигнуће других сличних школа, као и у односу на општински и национални просек. Уз то, прикупљају се и административни подаци на националном нивоу и на нивоу школе о броју изостанака, стопи напуштања школовања, присуству ризика од академског неуспеха, упису националних мањина у школу, демографској структури, индикаторима који су повезани са сиромаштвом и слично, као и друге информације које се редовно прикупљају од стране саме школе у процесу самовредновања или од родитеља, ученика и наставника.

Школска документа која садрже податке о самовредновању рада школе, планови за развој или унапређење рада школе и извештаји такође се ревидирају од стране особа задужених за спољашње вредновање пре долaska у школу. Овај скуп података се потом употребљава и проверава информацијама које су школе прикупиле за потребе спољашњег вредновања или кроз посету инспектора школама.

Институције задужене за спољашње вредновање у свим анализираним земљама користе посебно дизајнирану и заштићену базу података или платформу за управљање подацима која олакшава прикупљање и анализу података, као и генерисање извештаја.

Преглед доступних докумената о анализираним земљама указао је на следеће изворе информација у процесу спољашњег вредновања: ученици, родитељи, наставници и други запослени у школама, школски одбори, фирме или организације које нуде праксу ученицима, припадници мањинских група у локалној заједници, локалне власти.

Такође, из наведених докумената су издвојене следеће технике за прикупљање података:

- Стандардизовани упитници за ученике, родитеље и друге актере релевантне за образовање;
- Интервјуи са ученицима (о безбедности, подршци, давању смерница, времену потребном за учење, дидактичким методама, учењу, школској клими и степену пажње коју им наставници посвећују); интервјуи са наставницима (о свим аспектима и индикаторима); интервјуи са другим запосленим у школи (о свим аспектима и индикаторима); интервјуи са члановима школског одбора (о свим аспектима и индикаторима); интервјуи са родитељима (на исте теме као са ученицима, уз додатна питања која се тичу њиховог укључивања у живот школе, начин комуникације са школом и других аспеката квалитета рада школе); интервјуи са представницима фирм у којима ученици имају практичну наставу.
- Опсервација наставе и других школских активности, чек-листе за посматрање наставе и других школских активности, итд.
- Анализе резултата тестова и испита, административних података;
- Извештаји локалних власти на тему образовања;
- Анализа докумената („деск анализа“).

Упоредна анализа упитника, интервјуа и чек-листа који се користе у наведеним земљама у процесу спољашњег вредновања рада школе пружила нам је увид у богатство питања и ставки за различите изворе информација у различитим областима, а које могу бити од значаја при креирању инструмената у нашем контексту.

1.3.3.5. Извештавање

Извештаји о стању у образовању, засновани на подацима прикупљеним и анализираним у процесу спољашњег вредновања школа, доступни су у различитим облицима:

Национално извештавање: У већини земаља које су обухваћене анализом објављује се периодични (најчешће годишњи) извештај на основу резултата спољашњег вредновања на нивоу целокупног образовног система. Ови документи обично садрже преглед позитивних и негативних трендова унутар образовног система у облику препорука за унапређење. Теме инклузије и допунског ученика који има потребу за додатном подршком пројимају целокупан извештај и представљају основу посебних поглавља какво је, на пример, *Сиромаштво и неједнакост у школама*. Годишњи извештаји обухватају анализу квантитативних и квалитативних података на основу којих се формирају закључци о образовном систему у целини.

Национални извештај може бити представљен у парламенту или у министарству надлежном за образовање (што је пракса у Холандији), а понекад може привући и велику медијску пажњу.

Периодични тематски извештаји су други тип извештавања. Избор теме студије је често одређен друштвеним контекстом, актуелним политичким питањима и променама у области образовања. Неки периодични извештаји фокусирају се искључиво на аспекте инклузије и примере добре праксе (на пример, *Рачунајте на нас* у издању НМІЕ Шкотске).

Значај извештавања о позитивним искуствима и примерима добре праксе, прикупљеним током спољашњег вредновања, наглашава се у свим анализираним земљама. У Велсу, на пример, ако пружалац услуга добије одличне оцене на бар једном индикатору квалитета, ревизорски тим ће мапирати један или више водећих пракси (SLP - Sector Leading Practice), које представљају узор у области образовања. Водећа пракса у области (SLP) може и на другим местима бити усвојена кроз реплицирање или прилагођавање специфичностима другог контекста. У Шкотској, уколико спољашње вредновање укаже на неки аспект иновативне праксе коју би вредело дубље истражити, у сарадњи са властима и локалном управом, радиће се на њеном бележењу и праћењу, као и на ширем промовисању те иновативне праксе.

Школски извештаји: Извештаји о квалитету појединачних школа су јавни и доступни преко сајта институције надлежне за ревизију и вредновање. Пре него што Инспекторат објави свој коначни извештај на званичној интернет страници, разматрају се коментари школе који су у вези са њим уложени. Родитељи/старатељи могу да добију копију сажетка извештаја (што је случај у Шкотској и Велсу).

1.3.3.6. Усклађеност с Оквиром за праћење инклузивног образовања у Србији

Како би оквир за праћење инклузивног образовања у Србији обогатили међународним искуствима, распоредили смо индикаторе квалитета који директно или индиректно евалуирају инклузивно образовање (а који се користе у анализираним земљама), у одговарајуће области по: (1) нивоима образовног система, и по (2) динамичној матрици индикатора који се односе на улазне, оних који се односе на процесне и оних који се односе на излазне параметре.

Збирно гледано, од индикатора који се користе у земљама обухваћеним овом студијом за нас су најинформативнији били индикатори на школском нивоу, али су се и индикатори на осталим нивоима показали као корисни. У следећој табели индикаторе издвојене упоредном анализом наводимо по нивоима.

Табела 2. Приказ индикатора квалитета инклузивног образовања који су издвојени упоредном анализом.

	УЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ	ПРОЦЕСНИ ИНДИКАТОРИ	ИЗЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ
Национални ниво	<ul style="list-style-type: none"> Национални прописи, уредбе, законски акти и подакти које регулишу ИО (Шкотска) Стандарди за иницијално образовање наставника – „Вреднује и исказује посвећеност друштвеној правди, инклузији, заштити и бризи о деци“ (Шкотска) 	Нисмо нашли на индикаторе који описују ову категорију.	<ul style="list-style-type: none"> Годишњи извештај о образовању (Холандија) Квантитативни показатељи (Холандија) Национална тестирања ученика (Аустралија) Подаци о постигнућу за сваку од школа (Велс) Национални извештаји (Велс)
Регионални ниво	Нисмо нашли на индикаторе који описују ову категорију.	Одлука о врсти диференцираног вредновања школе (вредновање од стране критичког пријатеља, континуирано напредовање, вредновање са циљем дијагностиковања области које је потребно унапређивати, обухватно вредновање са циљем дијагностиковања области које је потребно унапређивати) (Аустралија)	Извештај о вредновању рада школе представљен свим релевантним актерима (Аустралија)
Ниво локалне самоуправе	Нисмо нашли на индикаторе који описују ову категорију.	Коришћење других служби (Шкотска)	Широки спектар података који се односе на подршку у образовању и на постигнућа, а који су анализирани од стране локалних власти зарад упоређивања по

	УЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ	ПРОЦЕСНИ ИНДИКАТОРИ	ИЗЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ
			различитим критеријумима (Велс)
Ниво школе	<ul style="list-style-type: none"> Стратешки план школе (Аустралија) Годишњи план имплементације (Аустралија) Извештај о самоевалуацији (Велс) Статутарне регулативе (Холандија) Окружење за учење (Велс) Систем за праћење напредовања (Холандија) Доступност и учешће деце и родитеља у школи и животу локалне заједнице (Шкотска) 	<ul style="list-style-type: none"> Школска клима (Холандија) Смернице (Холандија) Додатна нега (Холандија) Нега, подршка и смернице (Велс) Добробит (Велс, Шкотска) Холистички приступ потребама ученика (Шкотска) Искуства учења (Велс) Курикулум као припрема за ученике (Холандија) Руковођење (Велс) Унапређење квалитета (Велс) Праћење имплементације кључних стратегија за унапређење и напредак ка остварењу једногодишњих циљева и стандарда постигнућа (Аустралија) Систем осигурања квалитета (Холандија) Партнерски модел сарадње (Велс) Управљање ресурсима (Велс) 	<ul style="list-style-type: none"> Достицање стандарда (Велс) Постигнућа и напредовање свих ученика (Шкотска) Перцепција безбедности (Холандија) Брига, подршка и усмеравање (Велс) Извештај о самоевалуацији (Аустралија) Годишњи извештај школе (Аустралија)
Ниво наставника /одељенске заједнице	<ul style="list-style-type: none"> Висока очекивања од сваког детета (Аустралија, Шкотска) Курикулум који је изазован и релевантан за свако дете (Шкотска) Алтернативне методе за процене знања (Шкотска) Окружење за учење (Велс) 	<ul style="list-style-type: none"> Настава оријентисана на потребе (Шкотска) Смислено учење које одговара потребама и стиловима учења сваког од ученика (Аустралија) Настава (обим/квалитет приступа настави и процена процеса учења и процена у функцији учења) (Велс) Ефикасно располагање временом за наставу/учење (Холандија) Подршка наставника у учионици (Холандија) Прилагођавање индивидуалним разликама међу ученицима (Холандија) Праћење напредовања (Холандија) Ваннаставне активности које се сматрају значајним (Шкотска) 	<ul style="list-style-type: none"> Остваривање постављених циљева (Шкотска) Евиденција о напредовању свих ученика (Шкотска)

	УЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ	ПРОЦЕСНИ ИНДИКАТОРИ	ИЗЛАЗНИ ИНДИКАТОРИ
Индивидуалн и ниво детета	Нисмо нашли на индикаторе који описују ову категорију.	<ul style="list-style-type: none"> • Добрбит детета (Велс) • Брига, подршка и смернице (Велс) 	<ul style="list-style-type: none"> • Учење ученика (Аустралија) • Образовни исходи (Холандија) • Достицање стандарда (Велс) • Присуство настави (Шкотска) • Стопа напуштања школовања (Шкотска) • Добрбит ученика и њихова укљученост у живот школе (Аустралија) • Транзиција ученика између образовних нивоа (Аустралија) • Стопе напредовања ученика и дестинација ученика који прекидају школовање (Шкотска)

1.4. Закључак о ослонцима Оквира за праћење инклузивног образовања

Детаљан преглед ослонаца за израду Оквира за праћење инклузивног образовања у Србији (ресурса ангажованих за увођење инклузивног образовања у Србији, постојећих или настајућих капацитета за праћење образовања, истраживања инклузивног образовања и упоредне анализе) пружио је низ корисних препорука који су директно или индиректно утицали на облик, структуру, садржаје и формулатију индикатора, информације наведене у Оквиру, као и на врсту предложених инструментата.

Из прегледа увођења инклузивног образовања и пројеката који су подржали овај процес проистиче уверење да Србија располаже са довољно људских ресурса (посебно на нивоу школа и школских управа, као и у цивилном сектору) који могу изнети захтеван и вишеслојан задатак праћења инклузивног образовања. Већ успостављене и настајуће структуре праћења образовања, као што је спољашње вредновање, индикатори за праћење стања образовања Националног просветног савета и слично, омогућили су да се приликом састављања Оквира узму у обзир постојећи стандарди и предвиђени индикатори и да се допуне прецизнијим формулатијама и јаснијим упућивањем на потребне инструменте за прикупљање података. Широк опсег садржаја укључених у Оквир, као и потреба за вишеструким изворима информација је инспирисана прегледом до сада обављених истраживања инклузивног образовања у Србији. Коначно, упоредна анализа нам је пружила ослонце у конкретној формулатији индикатора и дала за право да поред уобичајених статистичких индикатора укључимо и садржаје који се односе на добробит, задовољство, мотивисаност, висока очекивања, итд., односно индикаторе који се односе на доживљај образовања деце из осетљивих друштвених група.

II ОКВИР ЗА ПРАЋЕЊЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА

2. Карактеристике Оквира за праћење инклузивног образовања

Тинде Ковач Церовић, Драгица Павловић Бабић, Вера Рајовић

Образовне реформе у Србији наилазе на бројне препреке које произилазе из неразвијености информационог система у образовању и система спољашњег вредновања школа и система образовања у целини, недостатка и неорганизованости информација на свим нивоима образовног система, брзог, али не сасвим уравнотеженог развоја образовно-политичке сцене у последњих неколико година. С друге стране, значајно је споменути да образовно-политичка сцена у Србији препознаје развој инклузивног образовања као један од приоритета, те је кроз различите активности до сада развила чврсте ослонаце за даље унапређивање инклузивног образовања. Због свега наведеног, оквир који је тим Института за психологију развио за потребе праћења инклузивног образовања у наредним годинама морао је да има неколико специфичних карактеристика релевантних у гореописаном контексту.

Оквир је развијен за све нивое управљања – национални, локални и школски ниво - који могу функционисати као целина или као појединачни нивои. Тиме је постигнуто да прикупљање и агрегирање информација са нижих ка вишим нивоима (уколико је реч о подацима) и дејство у обратном смеру (уколико је реч о политикама) буде конзистентно, чак и уколико се не врши мониторинг на сваком нивоу управљања истовремено. Постављање конзистентног оквира за све нивое управљања је посебно важно када систем прикупљања информација и мониторинга још није уходан и када се може очекивати да неки од актера још увек немају потпуно разумевање свих аспеката целокупног система инклузивног образовања.

С једне стране овакав приступ омогућава да се прати дејство националне образовне политike на нижим нивоима, односно на општинском, а још важније на школском нивоу. Логика овог приступа подразумева да образовна политика постављена на националном нивоу постаје функционална тек када се нижи нивои прилагоде, преуреде своје активности и организују на адекватан, понекад и креативан начин да би својим укупним деловањем постигли циљеве постављене на националном нивоу. Уколико се открије да нова политика није у потпуности развијена на вишim нивоима, има недоречености, контрадикторних елемената или напростио не садржи све што једна развијена политика мора да садржи (пре свега кроз добро постављен институционални, законски и финансијски оквир) или се открије да национална политика није пропраћена оним и онаквим акцијама које осигуравају да она „стигне“ до нижих нивоа (да је нпр. сам национални ниво „заборавио“ да ажурира политику, да је комуницира другима, или да тражи редовно извештавање о спровођењу нове политike са нижих нивоа) – јасно је да ни на општинском, нити на школском нивоу не може бити добро спровођена и неће дати очекиване резултате. Уколико су такви застоји

откривени на националном или општинском нивоу, неће бити потребно да се детаљније прикупљају и анализирају подаци са школског нивоа. Једноставно речено, у том случају реч је о „папирнатој политици” која се ни не може спроводити или је у питању тзв. *implementation gap*, како овај феномен назива стручна литература.

С друге стране, овај вишеслојан приступ даје могућност и за уређивање односа између различитих нивоа управљања у погледу прикупљања података на основу којих је могуће пратити нову политику – у овом случају политику инклузивног образовања. Логика прикупљања података налаже да се они прикупљају на најнижем, школском, одељењском, индивидуалном нивоу, али да се о подацима употребљивим за праћење нове политике може говорити само када се ови подаци на добар начин агрегирају у школи и неизоставно достављају на више нивоа управљања за даљу анализу. Уколико школски извор података затаји, уколико се на том нивоу не бележи све оно што би требало бележити или се то чини на проблематичан или непоуздан начин, или се пак не обави доволно прецизно прво агрегирање у школи, наравно да ни општински нити национални ниво неће располагати валидним подацима, неће моћи да прате развој образовања и неће бити у могућности да коригују, дотерају или унапреде релевантне политике. Тако се нужно стиче у другу врсту „ћорсокака” – у доношење политика без евиденције или на основу искривљене, непотпуне, лажне или погрешне евиденције. Стварањем мреже индикатора на сва три нивоа, који у великој мери међусобно кореспондирају, осигурали смо да Оквир за праћење инклузивног образовања допринесе превазилажењу горе поменутих двеју учесалих грешака јавних политика (видети Слика 1.).

Слика 1. Шематски приказ комуникације међу нивоима



- Оквир уноси једну важну новину – разликује улазне, процесне и излазне индикаторе. Иако је пажљиво „штеловање” индикатора у одговарајућу рубрику у овом погледу представљало највећи изазов за тим који је радио на припреми Оквира, овим разликовањем је омогућено да се прати динамика увођења иновација и да се на основу резултата мониторинга директније доносе закључци о извору/изворима идентификованих проблема. Логика на којој почива ово разликовање је веома релевантна, посебно на почетку увођења инклузивног образовања: ефекти инклузивног образовања (излазни индикатори, као нпр. повећање броја деце из маргинализованих група која успешно завршавају више нивое образовања) настају као резултат успешног обављеног процеса образовања (процесни индикатори, као

нпр. висока очекивања наставника од свих ученика), што пак може настати само као последица дејства улазних варијабли/индикатора (нпр. стипендије за ученика и обуке за наставника). Стога највише смисла има да се мониторинг у првих неколико година увођења инклузивног образовања фокусира на улазне индикаторе, односно да идентификује да ли су све предвиђене мере доследно доспеле до корисника (школа, наставника, деце, родитеља), а тек потом на процесне (односно да се идентификује да ли се мере квалитетно спроводе), и, коначно, тек након неких 5 до 6 година има смисла усмерити се на праћење излазних индикатора (када почиње да има смисла пратити и квантитативне податке о ефектима ИО). Ова логика кореспондира и са добро познатом непријатном чињеницом да образовне промене дају резултате одложено, да почетак увођења неке новине може довести и до привременог погоршања стања, а тек након стабилизације свих елемената и времена потребног и за лична и професионална прилагођавања свих оних који су укључени у промене резултати крећу узлазном путањом. Укључивањем ове димензије Оквира желели смо да омогућимо свим корисницима реалистично сагледавање стања инклузивног образовања и усмеравање подршке управо на она места на којима се открију мањкавости и, истовремено, јасну временску перспективу за очекивање пројектованих исхода образовне промене коју доноси инклузивно образовање.

- Структура Оквира, као и индикатори постављени у Оквиру, инспирисани су вишеструким изворима: а) структуром и индикаторима идентификованим компаративном анализом система осигурања квалитета и спољашњег вредновања образовања у Аустралији, Холандији, Новом Зеланду, Шкотској и Велсу; б) областима истраживања инклузивног образовања у Србији, идентификованим прегледом великог броја истраживања објављених у последње четири године, односно од 2009. године; в) мерама проистеклим из законодавног оквира инклузивног образовања у Србији; као и г) разговорима са члановима Мреже за подршку инклузивном образовању и другим стручњацима у овој области. На основу сва ова четири извора састављена је матрица области и подобласти мониторинга на сваком од горе описаних нивоа и сваком од три типа индикатора, након чега су генерисани (или разврставани) индикатори за сваку ћелију матрице. Овим је постигнуто велико богатство материјала у Оквиру – што је такође од значаја за почетак увођења инклузивног образовања, пошто омогућује вишеслојни мониторинг *in status nascendi*, или са угађеном могућношћу поједностављења и фокусирања мониторинга у каснијим годинама на оне аспекте који се показују посебно критичним или осетљивим, или пак нарочито успешним.
- Сви индикатори у Оквиру биће опскрбљени кратким инструментима који могу бити од помоћи да се о присутности или степену развијености индикатора суди на емпиријски заснован начин, што је посебно важно на почетку увођења ИО, док још није доволјно развијено „око“ и „мерило“ за њихову лаку процену. За већину индикатора се могу развити инструменти за различите кориснике (нпр. упитник за школе, за наставнике, за родитеље ученика из осетљивих група, за саме ученике, опсервациони протоколи или чек листе). У садашњем издању Оквира приказаћемо само ужи избор инструмената да бисмо илустровали приступ Оквира. Приликом конструкције тих инструмената коришћено је акумулирано искуство стручњака Института за психологију и обављена је мала провера једног броја операционализованих индикатора са мањим бројем школа. Инструменти су формулисани и организовани тако да их могу лако применити и особе из система образовања које не морају бити посебно обучене (наставници, директори, школски психологи/педагози, итд.), али ће их лако употребити и амбициознији и захтевнији истраживачи и стручњаци. Пратећи ову логику, следеће издање Оквира биће операционализовано у батерију инструмената који се могу користити појединачно, у различитим функционално повезаним скуповима или у целини, у зависности од потребе, односно циља мониторинга. Тако ће бити могуће издвојити поглед само једне интересне групе (нпр. наставника или родитеља) на више области, упоредити различите погледе различитих интересних група у вези са једним ужим бројем

кључних тема (нпр. квалитет ИОП-а) или правити комбинације по жељи и потреби.

- Важно је напоменути да ће стандардизовани инструменти бити погодни и лако употребљиви за сваки од могућих фокуса предвиђених индикаторима Оквира. Тиме ће се омогућити упоредивост података кроз систем и кроз време, као и смањити потреба за додатним финансирањем циљаних истраживања.
- Оквир садржи и предлог вредности једног броја индикатора за различите временске интервале и на тај начин поставља очекивања од развоја система инклузивног образовања. Ове вредности су у садашњој итерацији Оквира додељене првенствено на основу логичке анализе и на основу индиректних сазнања о статусу поједињих индикатора добијених из прегледа домаћих истраживања и представљају само квалификовану процену. У следећим корацима развоја Оквира биће неопходно пилотирати инструменте и одредити тренутно стање инклузивног образовања на основу података добијених применом инструментаријума, те доделити одговарајуће циљне вредности за сваки индикатор – на основу анализе очекиваног тренда развоја поједињих области инклузивног образовања, али и на основу широких консултација свих актера који доприносе развоју инклузивног образовања и оних који имају јасних очекивања од њега у циљу успешног праћења трендова у наредним годинама. Очекиване вредности индикатора које се налазе у садашњем издању оквира, без обзира на горе поменута ограничења, могу послужити као користан путоказ већ сада, посебно у погледу праћења улазних индикатора. Они су по својој функцији важни за покретање процеса имплементације новина, а више су подложни логичкој него емпиријској анализи.
- Уведена је још једна необичност у саме инструменте које приказујемо у Оквиру. Један подскуп инструмената који су намењени школама и наставницима и односе се на индикаторе процеса формулисани су на такав начин да истовремено моделују добро развијен облик функционисања инклузивног образовања – тиме, поред пружања детаљног ослонца за процену ИО, сами инструменти имају и инструктивну улогу, тј. скрећу пажњу онаме ко на основу њих процењује, ко одговара на питања и ко обраћује одговоре – дакле, свима у систему образовања на очекивано понашање у систему, које је истовремено и лако проверљиво. Психолози би рекли да су овим инструментима обухваћена понашања која су у „зони наредног развоја“ (ЗНР) система. Овакав приступ мониторингу сматрамо изузетно важним у почетним годинама увођења ИО. Поред ових инструмената у ЗНР, може се израдити и њихова паралелна верзија без описа пожељног понашања – ова верзија ће бити погодна за праћење ИО у каснијим фазама његове примене.
- Оквир је припремљен имајући на уму потребу да буде мултифункционалан и да омогући генерисање информација за следеће потребе:
 - Годишњи или вишегодишњи национални извештај о стању инклузивног образовања на основу одабраних улазних, процесних и излазних индикатора процењених на школском нивоу и агрегираних навише, ка националном нивоу. Одабир подскупа индикатора за национални извештај може делом да варира, у зависности од тренутног контекста, али за потребе праћења и идентификације трендова један део индикатора мора остати константан.
Предлог оптималног подскупа индикатора за национални извештај даћемо након пилотирања целокупног инструментаријума.
 - Општински извештаји о стању инклузивног образовања – по сличном обрасцу националном извештају. Одабир контекстуално битних индикатора је посебно погодна могућност на општинском нивоу.
 - Као допуна спољашњег вредновања школа у погледу нових индикатора, а посебно у погледу инструмената (упитника, опсервационих скала, чек листа, итд.). С обзиром на то да је Оквир инспирисан и начинима екстерног вредновања школа у погледу њихове инклузивности у различитим земљама, очекујемо лаку кореспонденцију са логиком спољашњег вредновања школа код нас. Посебност Оквира подразумева да је он усмерен само на инклузивно

образовање; међутим, скоро сви елементи Оквира на школском нивоу могу лако и без додатног прилагођавања да се употребе за обогаћивање система спољашњег вредновања школа у Србији, чиме би се осигурада најбржа примена Оквира и пружила велика помоћ стручњацима који обављају спољашње вредновање школа. У том смислу потребно је посебно истаћи вредност инструментаријума (и оног који је укључен у садашње издање, и оног који ће бити укључен у наредно издање).

- Као ослонац за самовредновање школа. Оквир је посебно погодан за ову сврху, тиме што омогућује упоређивање информација из различитих извора, даје могућност за фокусирање на поједине области или подобласти у зависности од контекста и развојног плана школе. Питања која су формулисана у „зони наредног развоја“ могу такође да покрену фину рефлексију унутар школа и да послуже руководству школе да изоштри поглед, добије релевантне информације и донесе одлуке о наредним развојним корацима на основу података. У истом смислу Оквир може послужити и као ослонац за самовредновање сваког наставника. Прегледом Оквира, сагледавањем целог богатства индикатора који је укључен у њега, чак и без формалне примене, или још боље након примене, наставник може сам закључивати о јаким и слабим странама сопствене наставне праксе, у раду са одељењем као целином, у раду са поједином децом, њиховим родитељима, итд. Такав поглед ће, надамо се, помоћи наставнику да унапреди своју праксу и изгради себе као рефлексивног практичара инклузивног образовања.
- И, коначно, Оквир свакако може послужити за различите истраживачке сврхе и омогућити паметну метаанализу већег броја истраживања.

По нашем мишљењу, употреба истог оквира од стране различитих актера и за различите потребе има, поред уређивања Оквира за праћење инклузивног образовања на прагматичан начин, још једну, нешто скrivенију, али истоветно важну функцију: осигурање концептуалне кохеренције, „заједничког језика“ кроз различите нивое и различите актере система образовања – они који припадају различитим професијама, у различито време и под различитим околностима су стекли своје квалификације и у различитој мери су до сада обраћали пажњу на поједине аспекте инклузивног образовања. Заједнички језик је неопходан за разговор, без разговора нема конструктивне дискусије, а без ње нема ни развоја.

3. Национални ниво праћења инклузивног образовања

Тинде Ковач Церовић, Тијана Јокић, Витомир Јовановић

Великим делом (мада не искључиво) квалитет инклузивног образовања у школама и одељењима зависи од оријентације целог система образовања ка праведности и квалитету, односно ка вредностима и циљевима инклузивног образовања. Ова оријентација се, пак, експлицитно нуди, промовише или захтева најчешће на националном нивоу. Степен присутности и квалитет те понуде, захтева и подршке представља „улаズни параметар“ инклузивног образовања на националном нивоу, док се квалитет функционисања може сматрати „процесним параметром“.

Исто тако, о стању у систему образовања се великим делом (мада не искључиво) просуђује на основу показатеља који су агрегирани из школских извештаја о мониторингу ИО по понуђеном Оквиру на националном нивоу, а проистичу из података које редовно прикупљају националне институције као РЗС или ЗВКОВ (у будућности и кроз ЈИСП) у оквиру својих надлежности, или су генерисани кроз посебна истраживања на узорку школа и ученика. Отуда су индикатори инклузивног образовања целе земље свакако „излазни параметри“ на националном нивоу.

Улаズни и процесни индикатори су у предлогу Оквира груписани у области. Ове области кореспондирају са областима које се по правилу посматрају приликом процене достигнутости било ког развојног/стратешког циља и по правилу су генерисане на националном нивоу. То су базичне претпоставке за реализацију једне развојне политике, у овом случају инклузивног образовања: постојање адекватне институционалне структуре, стратешког и законског оквира, ресурса (људских и финансијских), као и одговарајућег начина извештавања и осигурања квалитета. Понуђени Оквир процењује постојање ових претпоставки преко улазних параметара, а њихову функционалност преко процесних параметара. Сматрамо да задржавање препознатљиве структуре уз њену прецизну артикулацију за потребе мониторинга инклузивног образовања може значајно да олакша употребу понуђеног Оквира и потпомогне извештавање по њему.

Поред улазних и процесних параметара генерисаних на националном нивоу, за опис ИО је у цеој земљи неопходно користити и циљане податке генерисане на школском или општинском нивоу, па их агрегирати на националном у индикаторе. Такви индикатори би говорили о следећем: а) на који начин се националне иницијативе перципирају на школском или општинском нивоу, нпр. колико су наставници упознати са законским одредбама који регулишу ИО (тада би постали национални процесни индикатори); б) на који начин се реализује инклузивно образовање у школама у цеој земљи, нпр. колики је обухват деце из вулнерабилних група системом афирмтивне акције (у том случају представљали би националне излазне индикаторе); и в) који су ефекти ИО у целини система, тј. које су вредности и трендови релевантних статистичких података који се могу прикупљати на нивоу школе, као што су напуштања школовања, апсентизам, академски успех, итд. (они би представљали посебну категорију националних излазних индикатора).

Параметри који указују на заокруживање националне оријентације ка инклузивном образовању и индикатори који указују на напредак, стагнацију или промену ове оријентације су у понуђеном Оквиру разврстани у две групације: у оне који се односе првенствено на образовну сферу, односно садрже претпоставке, активности и резултате ресора просвете, и у оне који сведоче о ширем државном консензусу у погледу важности социјалне инклузије (па и инклузивног образовања) и по природи су међуресорни.

Улаズни и процесни параметри ослањају се претежно на квалитативне индикаторе, док су излазни индикатори претежно квантитативни.

3.1. Национални ниво – ресорни

Мониторинг на овом нивоу целисходно је обављати у двогодишњим циклусима. Као резултат се очекује да се редовни двогодишњи извештај о напретку инклузивног образовања представља на високом нивоу, публикује и буде доступан јавности.

Текст у наставку описује области чије праћење је предвиђено Оквиром и даје индикаторе формулисане као таргете, односно циљне индикаторе.

Предложене вредности индикатора и циљне године њиховог постицања наведене су у посебној табели, на крају текста који се бави праћењем националног нивоа.

Улазни индикатори

Односе се на базичне структурне ослонце које целина образовног система мора имати да би се ИО спроводило на успешан начин.

Целисходно је да мониторинг улазних параметара на овом нивоу обавља независни монитор/организација, ангажован/а од стране владе, парламента или владине агенције.

Монитор ће користити следећу методологију:

- деск истраживања (анализа законских аката, документата и извештаја продуктованих од стране институција, као и независних извештаја и истраживања);
- циљани интервјуи са мањим бројем добро одабраних информаната (укључујући и неке ОЦД).

Поред овог механизма, ОЦД могу организовати додатни мониторинг из угла корисника.

1. Институције: Структура националних институција уређена је на начин да ИО има одговарајући институционални оквир.

Индикатори:

1.1. Постоји посебна национална институција чији је главни задатак унапређивање и праћење инклузивног образовања.

1.2. У оквиру свих, или готово свих, националних институција постоји јединица или редовни годишњи програм чији је главни задатак унапређивање и праћење инклузивног образовања.

1.2.1. У Министарству задуженом за просвету;

1.2.2. У Заводу за унапређивање образовања и васпитања или у Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања;

1.2.3. У другим институцијама (нпр. истраживачке организације, агенције, коморе...).

1.3. Посебна институција или посебне јединице имају институционално регулисану сарадњу са другим јединицама (кроз систематизацију, протоколе, итд.).

2. Политике, стратегије, закони укључују инклузивно образовање и стварају адекватан стратешки и законски оквир за спровођење ИО.

Индикатори:

2.1. Постоје образовне политike/стратегије виде инклузивно образовање као један од приоритета националног развоја.

2.2. Постоји посебна образовна политика/стратегија о инклузивном образовању.

2.3. Постојећи законски оквир подржава инклузивно образовање и предвиђа отклањање баријера у погледу уписа, похађања, постигнућа и напредовања све деце.

2.3.1. Законски оквир за ИО је стабилан и доследан.

2.3.2. Законски оквир за ИО је заокружен и умрежен (сви подзаконски акти постоје), тако да обезбеђује систем ИО.

Индикатори се документују навођењем конкретне политike и периода.

3. Људски ресурси у образовању рефлектују инклузивни приступ у образовању.

Индикатори:

3.1. Постоји афирмативна акција за запошљавање у области образовања.

3.2. Постоји национална политика/документи којима се захтева и обезбеђује да наставници/директори/запослени у установама која се баве образовањем имају знања, вештине и мотивацију за инклузивно образовање (нпр. Стандарди за компетенције наставника укључују компетенције за ИО).

3.3. Постоји захтев и подршка за то да постојеће институције које образују запослене у образовним институцијама укључе програме за стицање компетенција за ИО (нпр. Стандарди за акредитацију програма за образовање наставника укључују стицање компетенција за ИО).

3.4. Постоји регулатива по којој наставници/директори који активно или пасивно врше дискриминацију или насиље над ученицима/студентима могу да изгубе посао или лиценцу.

3.5. Постоји систем аистената/медијатора (за ромску популацију и друге осетљиве групе). Документује се навођењем броја педагошких аистената/медијатора и њиховог статуса.

4. Постоје процедуре подршке образовању деце и ученика којима је потребна додатна подршка, регулисане критеријумима који одговарају ИО.

Индикатори:

4.1. Постоји системско решење за процену потреба за подршком и за пружање подршке по основу припадности осетљивој групи.

4.2. Постоји системски регулисана АА за приступ предшколском/средњем/високом образовању по основу припадности осетљивој групи; критеријуми су транспарентни и јасно рефлектују припадност осетљивој групи.

4.3. Постоји системски регулисана АА за стипендије/кредите и смештај у домовима за ученике/студенте; критеријуми су транспарентни и јасно рефлектују припадност осетљивој групи.

5. Финансирање из буџета Републике Србије намењено за подршку ИО

Индикатори:

5.1. Проценат БНД-а и проценат планираног буџета просвете који се користи за подршку инклузивног образовања расте у односу на издавање за исту сврху 2012.

5.2. Финансирање подршке за ИО је предвидљиво, стабилно и у складу са растом процента БНД-а (агрегирано са националног и са општинског нивоа).

6. Пројекти: Пројекти подржавају ИО

Индикатори:

6.1. Постоје национални пројекти за унапређење инклузивног образовања. Документује се навођењем назива пројекта, периода његове реализације и донатора који га финансијски подржава.

6.2. Сви пројекти у области образовања барем у неком сегменту воде рачуна о укључености осетљивих група и о доброј координацији и синергији утицаја.

6.3. Инклузивно образовање је укључено као приоритет у документа на основу којих се прибављају донације.

7. Подаци и извештавање: Постоји национални систем прикупљања података који обухвата и инклузивно образовање и редовно годишње извештавање о напретку

Индикатори:

7.1. Постоји посебна професионална јединица за прикупљање података, анализу и редовно извештавање.

7.2. Национални систем прикупљања образовних података постоји, ажурира се редовно и укључује податке о ИО.

7.3. Постоје систем/процедуре прикупљања података који су дезагрегисани по различитим варијаблама и врстама вулнерабилности.

7.4. Постоје подаци о развоју ИО на годишњем нивоу који се користе се за унапређивање образовних политика.

7.5. Дефинисан је минимални скуп података о стању ИО и обавеза њиховог прикупљања из школа („Г индикатори” на нивоу школа).

7.6. Дефинисан је Оптимални скуп података из школа о стању ИО и обавеза њиховог прикупљања.

7.7. Прикупљају се подаци о диспаритетима између различитих школских управа, општина и између различитих школа.

8. Осигурање квалитета

Индикатори:

8.1. Постоји регулатива по којој је ИО укључено у редовно самовредновање школа.

8.2. Постоји регулатива по којој је ИО укључено у редовно спољашње вредновање школа.

Процесни индикатори

Описују начине на које се национални ниво брине о томе да улазни параметри буду адекватни, да буду праспартентни на нивоу целине система и да се стварно спроводе. Такође, описују се и начини на које се на националном нивоу осигурува даљи развој улазних индикатора у складу са повратном информацијом са нижих нивоа.

Целисходно је да мониторинг процесних индикатора на овом нивоу обавља независни монитор/организација, ангажована од стране владе, парламента или владине агенције.

Монитор ће користити следећу методологију:

- деск истраживање (анализа докумената и извештаја продуктованих од стране институција, независни извештаји из истраживања);
-
- циљани интервјуи са мањим бројем добро одабраних информаната (укључујући и информанте са локалног нивоа, као и неке ОЦД);
- агрегација неких података са нижег нивоа;
- употреба података добијених посебним циљаним емпиријским истраживањима.

1. Институције

Индикатори:

Посебна институција или јединице за ИО успешно функционишу, имају извештаје, званичну интернет страницу.

Практичари знају за институцију/јединицу/програм и користе њихове услуге (агрегирано из Г индикатора на школском нивоу).

Посебна институција или посебне јединице у току обављања свог посла активно сарађују са другим јединицама унутар система образовања - навести доказе.

2. Политике, стратегије, закони

Индикатори:

2.1. Политике/стратегије се примењују и периодично ревидирају.

Постоје акциони планови, извештаји о примени и евентуалне ревизије.

2.2. Политике/стратегија о ИО су искомунициране са општинама и школама.

Практичари знају за стратегије и њихове ревизије (агрегирано из Г индикатора на школском нивоу).

2.3. Законске одредбе које се односе на ИО доследно се примењују.

2.3.1. Постоји податак о интервенцији националног нивоа у случају непоштовања закона (потребно емпиријско истраживање).

2.3.2. Практичари знају за законске и подзаконске одредбе које регулишу ИО (агрегирано из Г индикатора на школском нивоу).

3. Људски ресурси у образовању рефлектују инклузивни приступ образовању

Индикатори:

3.1. Примењује се афирмативна акција за запошљавање у области образовања.

3.1.1. Број запослених особа из маргинализованих група у односу на које се примењује АА (особе са инвалидитетом, Роми) у министарству, школским управама, школама;

3.1.2. Број школа у којима је спроведена АА у запошљавању (особе са инвалидитетом, Роми) (агрегирано на школском нивоу);

3.1.3. Број жалби због непримењивања АА.

3.2. Наставничке компетенције за ИО се користе као референтна вредност и унапређујују.

3.2.1. Наставници знају за ИО компетенције наставника и њихово значење (агрегирано на школском нивоу).

3.2.2. Поручују се истраживања од стране министарства или завода барем сваке две године у којима се прати развој наставничких компетенција за ИО.

3.3. Програми за стицање компетенција за ИО укључени су у иницијално образовање.

3.3.1. Стандарди акредитације програма за образовање наставника укључују захтев за образовањем за ИО.

3.3.2. Постоји траг о томе да је национални орган реаговао ако програм за ИО није укључен или није благовремено укључен.

3.4. Програми обуке за ИО су акредитовани.

3.4.1. У каталогу акредитованих програма се објављују програми обуке за ИО.

3.4.2. Школе су информисане да су ИО програми приоритетни (агрегирано на школском нивоу).

3.5. Дискриминација доводи до губитка посла или лиценце у образовању.

Број жалби на дискриминацију: број губитка посла/лиценце (административни податак прибављен од инспекције).

3.6. Асистенти/медијатори за ромску популацију су запослени, редовно плаћени, обучавају се. Документује се навођењем доказа.

4. Системи подршке функционишу.

Индикатори:

4.1. Систем ИРК-а функционише.

4.1.1. Постоје годишњи извештаји о раду ИРК-а (генерисати на општинском нивоу).

4.1.2. Стварају се годишњи извештаји о реализованој подршци на основу препоруке ИРК-а (генерисати на општинском нивоу).

4.1.3. Школе знају за ИРК-а и комуницирају са њима (генерисати на школском нивоу).

4.2. АА за приступ предшколском/средњем/високом образовању.

4.2.1. Постоје годишњи извештаји на националном нивоу.

4.2.2. Број предшколских установа које примају по АА (генерисати из

општинског нивоа или посебног истраживања).

4.2.3. Постоји доказ о реаговању са националног нивоа у случајевима непоштовања АА (потребан емпириски податак).

4.3. Стипендије, кредити, домови се додељују ученицима/студентима из осетљивих група.

4.3.1. Постоје годишњи извештаји.

4.3.2. Постоји доказ о реаговању са националног нивоа у случајевима непоштовања критеријума.

5. Финансије: финансирање намењено за ИО се користи на целисходан начин.

Индикатори:

5.1. Разрађени су транспарентни механизми приступања буџетским средствима.

5.2. Средства се повлаче по предвиђеној динамици и без застоја.

6. Пројекти за инклузивно образовање добро функционишу.

Индикатори:

6.1. Пројекти функционишу, не постоје застоји већи него са другим пројектима (податак прибавити од министарства и контактирањем проектних јединица), дефинисани су механизми одговорности, нефункционисање пројекта повлачи последице.

6.2. Постоји база пројекта која омогућује координацију и синергију, видљивост ИО пројекта је иста или већа него у случају других пројекта, процена пројекта од стране корисника је позитивна.

6.3. Припремају се инклузивни пројекти сваке године.

7. Подаци и извештавање: национални систем прикупљања података који обухвата и инклузивно образовање функционише.

Индикатори:

7.1. Јединица или задужене особе за прикупљање података, анализу и редовно извештавање адекватно функционишу.

7.2. Национални систем прикупљања образовних података постоји, ажурира се редовно и укључује податке о ИО.

7.2.1. Постоји редовна потражња података о ИО.

1. Национални ниво је активан у тражењу података од нижих нивоа.

2. Национални ниво помаже нижим нивоима да обезбеде податке (припрема инструменте, даје обуке, помаже у изналажењу решења у случају застоја или проблема).

3. Национални ниво се брине о повериљивости података у складу са законом.

4. Национални ниво је разрадио валидне и осетљиве критеријуме за податке о осетљивим групама у складу са најбољим ЕУ праксама (како се региструје припадност ромској популацији, другим осетљивим групама, СЕС).

5. Школе редовно добијају информације о начинима прикупљања података о ИО (аггрегирати из области Осигурање квалитета на школском нивоу).

7.2.2. Подаци се редовно и без застоја дају, доступни су јавности у складу са законским оквиром и етичким принципима руководња подацима.

1. Истраживачке организације имају приступ дезагрегисаним подацима на захтев у складу са законом (податак од узорка истраживачких организација).

2. Јавност има приступ агрегисаним подацима у редовним интервалима и на захтев, у складу са законом.

7.2.3. Подаци се користе за унапређење система.

Документовати навођењем доказа.

7.3. Подаци су дезагрегисани.

Може се пратити осипање и образовна трајекторија појединачне деце.

7.4. Врши се редовно извештавање о напретку ИО.

7.5. Минимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно („Г индикатори”).

7.6. Оптимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно.

8. Осигурање квалитета

Индикатори:

8.1. Самовредновање школа укључујући ИО утиче на развојни план.

Постоје докази са нивоа школске управе.

8.2. Спомашње вредновање школа укључујући ИО утиче на развојни план.

Постоје годишњи извештаји о томе, ИО је посебно поглавље у њима.

Излазни индикатори

У Оквир су укључене три врсте излазних индикатора.

Прву групу чине индикатори који директно кореспондирају са појединим улазним и процесним индикаторима. Односе се на поједине веома важне области инклузивног образовања због којих је било смислено и релевантно распаковати индикатор у све три верзије. Ови индикатори сведоче о ефикасности акција националног нивоа у појединим областима ИО.

Другу чине индикатори који представљају заједничке ефекте свих улазних и процесних индикатора на националном нивоу и указују на укупни напредак ИО у земљи. Ови индикатори су разврстани у два подскупа, „минимални скуп” и „оптимални скуп”. Оба се генеришу на школском нивоу, а агрегирају на националном.

Трећу групу чине индикатори који указују на уравнотеженост развоја ИО међу регионима, општинама или школама, као и на диспаритетете које је важно регистровати да би се усмерила пажња и пружила подршка њиховом отклањању.

Целисходно је да одговорност за координацију мониторинга ИО преко излазних параметара понуђеног Оквира буде додељена специјализованој јединици лоцираној уз националну институцију или унутар ње (министарства, ЗВКОВ, Националног просветног савета или неког другог договореног тела са мандатом за питања социјалне инклузије). Овој јединици би била осигурана аутономија, планирано финансирање на основу вишегодишњег плана и од ње би се захтевало редовно и јавно извештавање у виду извештаја о напретку ИО на дво(тро)годишњем нивоу, уз ослонац на поновљено прикупљање података по истим индикаторима. Ова динамика би важила у првим годинама имплементације ИО, а касније би било оправдано и да извештавање на нивоу популације буде четворогодишње, а само на нивоу репрезентативног узорка школа двогодишње.

Глобална методологија мониторинга излазних параметара ИО састоји се из:

1. Прибављања школских извештаја о мониторингу ИО по понуђеном Оквиру на националном нивоу и агрегирању релевантних података (са посебним освртом на „Г индикаторе” школа);
2. Прибављања општинских извештаја о мониторингу ИО по понуђеном Оквиру на националном нивоу и агрегирању релевантних података;
3. Прибављања и обраде података које редовно прикупљају националне институције као РЗС или ЗВКОВ;
4. Коришћења података из ЈИСП-а (у будућности) – то истовремено значи да а) приликом дизајнирања ЈИСП-а мора се консултовати Оквир за мониторинг ИО, и б) након функционалног оспособљавања ЈИСП-а биће потребно прерасподелити одговорности и могуће изворе података;
5. Прибављања података из емпиријских истраживања других организација на узорку популације школа и ученика;
6. Организовања (самосталног или уз ангажовање друге институције) посебних истраживања на узорку популације школа и ученика у областима за које се подаци не могу прибавити из других извора.

- 1. Индикатори који указују на ефикасност националног система у појединим аспектима**

Индикатори:

- 1.1. Број запослених по АА је сразмеран њиховом проценту у популацији квалификационе структуре (у табели: 3.1.).
 - 1.2. Наставничке компетенције за ИО се унапређују (расте проценат запослених који су по самопроцени унапредили компетенције за ИО) (у табели: 3.2.).
 - 1.3. Број запослених у образовању који су стекли компетенције за ИО расте (у табели: 3.4.).
 - 1.4. Висока ефикасност система аистената–медијатора (у табели: 3.6, 3.6.1, 3.6.2. и 3.6.3.).
 - 1.5. Расте проценат реализације подршке (у табели: 4.1.).
 - 1.6. Број деце/ученика уписаног по АА расте до адекватног степена (у табели: 4.2.).
 - 1.7. Број ученика/студената који по АА примају стипендије/кредит/дом расте до пуног обухвата (у табели: 4.3.).
2. Минимални скуп индикатора указује да постигнућа (академска и неакадемска) деце/ученика којима је потребна додатна подршка стабилно расту и да школе редовно извештавају (у табели: 7.5.)

Индикатори:

- 2.1. Обухват деце из осетљивих група образовањем расте (на предшколском, основношколском и средњошколском нивоу).
 - 2.2. Школски успех деце из осетљивих група расте (на свим нивоима образовања).
 - 2.3. Стопа осипања ученика из осетљивих група опада (на свим нивоима образовања).
 - 2.4. Успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте.
 - 2.5. Образовање по ИОП-у има позитивне ефекте.
 - 2.6. Извештавање о ИО из школа расте.
3. Оптинални скуп индикатора указује да постигнућа (академска и неакадемска) деце/ученика којима је потребна додатна подршка стабилно расту (у табели: 7.6.)

Индикатори:

- 3.1. Обухват деце из осетљивих група образовањем расте (на предшколском, основношколском и средњошколском нивоу).
- 3.2. Школски успех деце из осетљивих група расте (на свим нивоима образовања).
- 3.3. Стопа осипања ученика из осетљивих група опада (на свим нивоима образовања).
- 3.4. Успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте.
- 3.5. Образовање по ИОП-у има позитивне ефекте.
- 3.6. Извештавање о ИО из школа расте.
- 3.7. Апсентизам ученика из осетљивих група није већи од других (на свим нивоима образовања).
- 3.8. Мотивисаност ученика из осетљивих група за школу и њихово задовољство школом је високо (на свим нивоима образовања).
- 3.9. Насиље према ученицима из осетљивих група опада.
- 3.10. Дискриминација ученика из осетљивих група опада.

- 3.11. Партиципација ученика из осетљивих група у школским телима расте.
 - 3.12. Партиципација родитеља деце из осетљивих група расте.
 - 3.13. Управа школе успешно спроводи ИО и решава проблеме.
4. Диспаритети у погледу успешности ИО између школских управа, општина и школа се смањују (у табели 7.7.)

Индикатори:

- 4.1. Диспаритети између школских управа по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају.
- 4.2. Диспаритети између општина по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају.
- 4.3. Диспаритети између школа по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају.

Преглед индикатора на националном нивоу

У табели су наведени улазни, процесни и излазни индикатори, вредности репера и временска динамика њиховог остваривања, као и предлог институција које би биле задужене за прикупљање података на националном нивоу.

Табела 3. Приказ индикатора на националном ресорном нивоу

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
1.		Институције које се баве инклузивним образовањем		
1.1.	У ⁶⁹	Постоји посебна национална институција чији је главни задатак унапређивање и праћење инклузивног образовања.	+2017	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД Агрегисање информација из Г индикатора школа врши институција/јединица описанапод 1.1. и 1.2.
	П	Посебна институција или јединице за ИО успешно функционишу, имају извештаје, званичну интернет страницу.	+2020	
	И	/		
1.2.	У	Постоје јединице националних институција или редовни годишњи програми чији је главни задатак унапређивање и праћење инклузивног образовања: 1.2.1. У Министарству задуженом за просвету; 1.2.2. У Заводу за унапређивање или у ЗВКОВ; 1.2.3. У другим институцијама (нпр. истраживачке организације, агенције, коморе...)	+2015	Агрегисање информација из Г индикатора школа врши институција/јединица описанапод 1.1. и 1.2.
	П	Практичари знају за институцију, јединицу, програме који се реализују и користе њене услуге (агрегирано из	2015: 50% школа	

⁶⁹ У= улазни индикатор, П= процесни индикатор, И= излазни индикатор

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
		информација Г на школском нивоу).	2017: 80% школа	
	И	/		
1.3.	У	Институционална сарадња међу институцијама/јединицама је регулисана.	+2015	
	П	Посебна институција или посебне јединице у току обављања свог посла активно сарађују са другим јединицама унутар система образовања.	+2015	
	И	/		
2.		Политике, стратегије, законски акти инклузивног образовања		
2.1.	У	Постојеће политике/стратегије виде ИО као један од приоритета националног развоја.	+2015	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД Агрегисање информација из Г индикатора школа врши институција/јединица описана под 1.1. и 1.2.
	П	Политике/стратегије се примењују и периодично ревидирају.	+2017	
	И	/		
2.2.	У	Постоји посебна образовна политика/стратегија о инклузивном образовању.	+2015	
	П	Политика/стратегија о ИО је искомуницирана ка општинском и школском нивоу (школе знају за њу, агрегирано из информација Г на школском нивоу)	2015: 70% школа 2017: 100%	
	И	/		
2.3.	У	Законски оквир подржава ИО. 2.3.1. Законски оквир за ИО је стабилан и доследан. 2.3.2. Законски оквир за ИО је заокружен и умрежен (сви подзаконски акти постоје), тако да обезбеђује постојање ИО.	+ ⁷⁰	
	П	Законске одредбе које се односе на ИО доследно се примењују. 2.3.1. Постоје подаци о интервенцији националног нивоа у случају непоштовања закона. 2.3.2. Практичари знају за законске и подзаконске одредбе које регулишу ИО (агрегирано из Г на школском нивоу).	+ 2015 Потребан емпириски податак 2015: 100% школа зна	

⁷⁰ „+“ = индикатор је већ остварен

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	И	/		
3.		Људски ресурси		
3.1.	У	Постоји афирмативна акција за запошљавање у области образовања.	+2015	Независни монитор, ОЦД Податке достављају школске управе, ЗУОВ, ЗВКОВ, републичка инспекција
	П	Афирмативна акција за запошљавање у области образовања се примењује: 3.1.1. Број запослених особа из маргинализованих група у односу на које се примењује АА (особе са инвалидитетом, Роми) у министарству, школским управама, школама; 3.1.2. Број школа у којима је спроведена АА у запошљавању (особе са инвалидитетом, Роми – агрегирано из Г на школском нивоу); 3.1.3. Број жалби због непримењивања АА.	Расте број запослених по АА	Агрегирање информација из Г индикатора школа врши институција/јединица описана под 1.1. и 1.2.
	И	Број запослених по АА је сразмеран њиховом % у популацији квалификационе структуре.	+2020	
3.2.	У	Постоји национална политика/документи по којима се захтева и подржава да наставници/директори/запослени у установама које се баве образовањем имају знања, вештине и мотивацију за ИО.	+2015	
	П	Наставничке компетенције за ИО користе се као референтна вредност при извештавању и унапређују. 3.2.1. Наставници знају компетенције за ИО и њихово значење. 3.2.2. Поручују се истраживања од стране министарства или завода барем сваке две године у којима се прати развој наставничких компетенција за ИО.	+2015 +2015, 2017	
	И	Наставничке компетенције за ИО се унапређују (расте проценат запослених који су по самопроцени унапредили компетенције за ИО) (агрегирано из Г индикатора на школском нивоу).	50% 2015 70% 2017	
3.3.	У	Постоји регулатива и подршка за то да постојеће институције које образују запослене у образовању укључује програме за стицање компетенција за ИО.	+2015	
	П	Програми за стицање компетенција за ИО укључени су у иницијално образовање. 3.3.1. Стандарди акредитације програма за образовање наставника укључују захтев за образовањем за ИО. 3.3.2. Постоји податак о томе да је национални орган реаговао ако програм за ИО није укључен или није	30% 2017 50% 2020 установа образује и компетенције за ИО	

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
		благовремено укључен.		
	И	/	/	
3.4.	У	Постоји захтев и подршка за то да постојеће институције које обучавају наставнике/директоре укључује програме за стицање компетенција за ИО.	+2015	
	П	Програми обуке за ИО су акредитовани. 3.4.1. У каталогу акредитованих програма се објављују програми обуке за ИО. 3.4.2. Школе су информисане да су програми за ИО приоритетни (навести доказ).	+2015	
	И	Број запослених у образовању који су стекли компетенције за ИО расте (агрегирано из Г на школском нивоу).	25% 2015 50% 2017 запослених је прошло барем један семинар о ИО	
3.5.	У	Постоји регулатива по којој наставници/директори који активно или пасивно врше дискриминацију или насиље над ученицима/студентима могу да изгубе посао или лиценцу.	+	
	П	Прате се последице дискриминације преко односа броја жалби на дискриминацију према броју губитка посла/лиценце (административни податак прибавити од општинске инспекције).	+ 2015	
	И	/		
3.6.	У	Постоји систем асистената/медијатора (А/М) за ромску популацију (и друге осетљиве групе), систем се проширије до оптималног нивоа.	+ 2015: ширење за 50%	
	П	Прати се систем: асистенти/медијатори (А/М) за ромску популацију су запослени, редовно плаћени, обучавају се.	+ 2015	
	И	Висока ефикасност система асистената/медијатора (А/М). 3.6.1. Задовољство школа радом и ефектима рада А/М. 3.6.2. Задовољство родитеља радом и ефектима рада А/М. 3.6.3. А/М се осећају прихваћени од стране установа и клијената.	Потребан емпириски податак	
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
4.		Регулисана додатна подршка		
4.1.	У	Постоји системско решење за процену потреба за подршком и за пружање подршке.	+ 2015 у свим општинама	Независни монитор, ОЦД Податке о реаговању на кршење права доставља општинска инспекција и Омбудсман. Агрегисање информација из индикатора школа и општина врши институција/јединица описана под 1.1. и 1.2.
	П	Систем ИРК-а функционише. 4.1.1. Постоје годишњи извештаји о раду ИРК-а (генерисан на општинском нивоу, индикатор 4). 4.1.2. Постоје годишњи извештаји о реализованој подршци на основу препоруке ИРК-а (генерисан на општинском нивоу, индикатор 4). 4.1.3. Школе и родитељи знају за ИРК и комуницирају са њом (генерисати на школском нивоу).	+ 2015: у свим општинама	
	И	Расте проценат реализације подршке (генерисати из извештаја општина, индикатор 4)	Потребан емпириски податак	
4.2.	У	Постоји системски регулисана АА за приступ предшколском/средњем/високом образовању по основу припадности осетљивој групи.	+ 2015	
	П	АА на свим нивоима функционише добро. 4.2.1. Постоје годишњи извештаји на националном нивоу. 4.2.2. Број установа које примају на основу АА расте. 4.2.3. Постоје записници и докази о реаговању са националног/општинског нивоа у случајевима непоштовања АА.	+ 2017 Потребан емпириски податак	
	И	Број деце/ученика уписаных по АА расте до нивоа потребног за адекватан обухват деце/ученика из осетљивих група одређеним нивоом образовања.	Потребан емпириски податак	
4.3.	У	Постоји системски регулисана АА за доделу стипендија, кредита и смештаја у дому по основу припадности осетљивој групи, која укључује упис, стипендије, кредите, а критеријуми јасно рефлектују вођење рачуна о СЕС и осетљивости.	2015: пилотирање критеријума + 2017	
	П	АА функционише добро. 4.3.1. Постоје годишњи извештаји. 4.3.2. Постоје записници и докази о реаговању са националног/општинског нивоа у случајевима непоштовања критеријума.	+ 2017 Потребан емпириски податак	

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
--	--	-------------------------------------	-----------	-------------------------------------

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	И	Број ученика/студената који по АА примају стипендије/кредите и дом расте до пуног обухвата.	Потребан емпириски податак	
5.		Финансирање из буџета Републике Србије намењено инклузивном образовању		
5.1.	У	Проценат БНД-а и проценат планираног буџета просвете који се користи за подршку инклузивном образовању расте у односу на издвајање за исту сврху у 2012.	2015: за 10% 2017: за 20%	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ресорно министарство, ОЦД.
	П	Разрађени су транспарентни механизми приступања буџетским средствима.	+ 2015	
	И	/		
5.2.	У	Финансирање подршке за ИО је стабилно и у складу је са порастом процента БНД-а и процента планираног буџета.	+ 2015	
	П	Средства се повлаче по предвиђеној динамици и без застоја.	+2015	
	И	/		
6.		Пројекти подржавају ИО		
6.1.	У	Постоје национални пројекти за ИО.	+ 2015	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ресорно министарство, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, ОЦД.
	П	6.1.2. Пројекти функционишу, не постоје застоји већи него на другим пројектима. 6.1.3. Дефинисане су процедуре одговорности, застој у функционисању пројекта повлачи последице.	+ 2015	
	И	/	/	
6.2.	У	Сви пројекти у образовању воде рачуна о укључености осетљивих група и о координацији и синергији утицаја.	+ 2015	
	П	6.2.1. Постоји база пројекта која омогућује координацију. 6.2.2. Видљивост аспекта пројекта за ИО је иста или већа него у случају других карактеристика. 6.2.3. Процена корисника је позитивна.	+ 2015	
	И	/		
6.3.	У	Инклузивно образовање је укључено као приоритет у документа на основу којих се прибављају донације.	+	
	П	Припремају се инклузивни пројекти сваке године.	+ 2015	
	И	/		
7.		Подаци и извештавање		

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
7.1.	У	Постоји посебна професионална јединица или особе задужене за прикупљање података, анализу и редовно извештавање.	+2015	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), Национални просветни савет, ресорно министарство, ОЦД
	П	Јединица или особе задужене за прикупљање података и анализу редовно извештавају.	+2015	
	И	/	/	
7.2.	У	Национални систем прикупљања образовних података постоји и укључује податке о ИО.	+2015	+ 2017
	П	Национални систем прикупљања образовних података који укључује податке о ИО ажурира се редовно. 7.2.1. Постоји редовна потражња података о ИО. 7.2.1.1. Национални ниво је активан у тражењу података од низких нивоа. 7.2.1.2. Национални ниво помаже низним нивоима да обезбеде податке. 7.2.1.3. Национални ниво се брине о поверљивости података у складу са законом. 7.2.1.4. Национални ниво је разрадио валидне и осетљиве критеријуме за податке о осетљивим групама у складу са најбољим ЕУ праксама. 7.2.1.5. Школе редовно добијају информације о начинима прикупљања података о ИО. 7.2.2. Подаци се пружају редовно и без застоја, доступни су јавности у складу са законским оквиром. 7.2.2.1. Истраживачке организације имају приступ дезагрегисаним подацима на захтев, у складу са Законом о заштити података. 7.2.2.2. Јавност има приступ агрегисаним подацима у редовним интервалима и на захтев. 7.2.3. Подаци се користе за унапређење система.		
	И	/	/	
7.3.	У	Постоји систем/процедуре за прикупљање дезагрегисаних података по различitim варијаблама и врстама осетљивости.	+ 2017	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД
	П	Прикупљају се дезагрегисани подаци.	+ 2017	
	И	/	/	
7.4.	У	Постоје подаци о развоју ИО на годишњем нивоу који се користе за унапређивање образовних политика.	+ 2015 и надаље	+ 2017
	П	Врши се редовно извештавање о напретку ИО.	+ 2017	
	И	/	/	

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
7.5.	У	Дефинисан је Минимални скуп података из школа о стању ИО и обавеза њиховог прикупљања.	+2015	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД
	П	Минимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно.	+2017	
	И	<p>Минимални скуп индикатора указује да постигнућа (академска и неакадемска) деце/ученика којима је потребна додатна подршка стабилно расту* и да школе редовно извештавају.</p> <p>7.5.1. Обухват деце из осетљивих група образовањем расте (на предшколском, основношколском и средњошколском нивоу).</p> <p>7.5.2. Школски успех деце из осетљивих група расте* (на свим нивоима образовања).</p> <p>7.5.3. Стопа осипања ученика из осетљивих група опада до нивоа просека за општу популацију (на свим нивоима образовања).</p> <p>7.5.4. Успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте*.</p> <p>7.5.5. Образовање по ИОП-у има позитивне ефекте.</p> <p>7.5.6. Извештавање о ИО из школа постаје редовно.</p>	+ почев од 2015 Потребан емпириски податак – Г индикатор, школски ниво 2015: 50% школа 2017: 75 % школа	Агрегирање Г индикатора и других података из школа и општина врши институција описана под 1.1 и 1.2 и РЗС
		* Очекиване границе тренда раста постигнућа одредиће се након прикупљања података 2015.		
7.6.	У	Дефинисан је Оптимални скуп података из школа о стању ИО и обавеза њиховог прикупљања.	+ 2017	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД
	П	Оптимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно.	+ 2020	
	И	<p>Оптимални скуп индикатора указује да постигнућа (академска и неакадемска) деце/ученика којима је потребна додатна подршка стабилно расту.</p> <p>7.6.1. Обухват деце из осетљивих група образовањем расте (на предшколском, основношколском и средњошколском нивоу).</p> <p>7.6.2. Школски успех деце из осетљивих група расте (на свим нивоима образовања).</p> <p>7.6.3. Стопа осипања ученика из осетљивих група опада (на свим нивоима образовања).</p> <p>7.6.4. Успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте.</p> <p>7.6.5 Образовање по ИОП-у има позитивне ефекте.</p> <p>7.6.6. Извештавање о ИО из школа расте.</p> <p>7.6.7. Апсентизам ученика из осетљивих група није већи од других (на свим нивоима образовања).</p> <p>7.6.8. Мотивисаност ученика из осетљивих група за школу и њихово задовољство школом је висока (на свим нивоима образовања).</p>	Почев од 2020 Потребан емпириски податак генерисан на школском нивоу	Агрегирање података из школа и општина врши институција описана под 1.1 и 1.2 и РЗС

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
		7.6.9. Насиље према ученицима из осетљивих група опада. 7.6.10. Дискриминација ученика из осетљивих група опада. 7.6.11. Партиципација ученика из осетљивих група у школским телима расте. 7.6.12. Партиципација родитеља деце из осетљивих група расте. 7.6.13. Управа школе успешно спроводи ИО и решава проблеме.		
7.7.	У	Подаци о диспаритетима у погледу успешности ИО између школских управа, општина и школа се прикупљају.	+2017	Независни монитор (ангажован од стране владе, парламента или владине агенције), ОЦД Агрегирање података врши РЗС
	П	/		
	И	Диспаритети у погледу успешности ИО између школских управа, општина и школа се смањују. 7.7.1 Диспаритети између школских управа по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају. 7.7.2. Диспаритети између општина по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају. 7.7.3. Диспаритети између школа по излазним индикаторима из минималног скупа излазних индикатора се смањују и нивелирају.	+2017 Потребан емпириски податак	
8.		Осигурање квалитета		
8.1.	У	Постоји регулатива по којој је ИО укључено у редовно самовредновање школа.	+	Независни монитор, ОЦД Школске управе ЗВКОВ
	П	Самовредновање школа, укључујући ИО, утиче на развојни план (постоје докази са нивоа школских управа).	2015: 50% 2017: 80% 2020: 100% школа	
	И	/		
8.2.	У	Постоји регулатива по којој је ИО укључено у редовно спољашње вредновање школа.	+	
	П	Спољашње вредновање школа, укључујући ИО, утиче на развојни план.	2015: 50% школа 2017: 80% школа 2020: све	

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ (ТАРГЕТИ)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
			школе	
и	/			

3.2. Национални ниво – државни/интерресорни

Инклузивно образовање се може осигурати само координисаним деловањем више ресора који могу и треба да пруже подршку деци којој је то потребно. Најчешће је то, поред образовања, ресор социјалне заштите, здравља и/или људских или мањинских права. Кроз параметре излистане у овом поглављу посматрају се пре свега области заједничког деловања управо ових система: образовања, социјалне заштите, здравства, мањинских права. Индикатори су постављени на начин који олакшава праћење напретка инклузивног образовања.

Текст у наставку представља илустрацију на који начин би праћење инклузивног образовања могло бити постављено и на овом нивоу, но Оквир за праћење инклузивног образовања не садржи детаљнију разраду овог нивоа – скуп овде предложених индикатора није прошао детаљнију дискусију и анализу, нити су постављене циљне вредности за индикаторе на овом нивоу.

На овом нивоу мониторинг је целисходно обављати у четврогодишњим циклусима. Као резултат се очекује редовни четврогодишњи извештај о напретку инклузивног образовања који се представља на високом нивоу, публикује и постаје доступан јавности.

Улазни индикатори

Пружају слику оних ослонаца које целина државног система мора имати да би се социјална инклузија спроводила на успешан начин.

Целисходно је да мониторинг на овом нивоу обавља независни монитор, ангажован од стране владе, парламента или битне међурдјавне институције.

Монитор ће користити следећу методологију:

- деск истраживање (анализа докумената и извештаја продукована од стране институција, независни извештаји из истраживања);
- циљани интервјуи са малим бројем добро одабраних информаната (укључујући и неке ОЦД – на тему толеранције, антидискриминације, ставови у односу на дискриминацију).

1. Институције: Постоје битне институције чији је мандат првенствено социјална инклузија (укључујући и инклузивно образовање)

Индикатори унутар области:

1.1. Постоји Канцеларија омбудсмана у чијем мандату је и питање права на образовање.

1.2. Постоје тела интересорне сарадње која се баве социјалном инклузијом (пре свега између образовања, здравства, социјалне политике и подршке, али делом укључујући људска и мањинска права и локалну самоуправу).

1.3. Постоје интересорна парламентарна тела која се баве социјалном инклузијом, укључујући и инклузивно образовање.

1.4. Постоји специјализовано тело за социјалну инклузију (или више њих) у чијем

мандату је и бављење инклузивним образовањем.

1.5. Постоји национално тело које надгледа рад интересорних тела на низим нивоима управљања (тј. ИРК-а).

2. Политике: Постоје државне политике/стратегије чији је главни фокус на социјалну инклузију (укључујући и инклузивно образовање)

Документовати навођењем назива политика/стратегија и од када су на снази.

3. Финансије: Постоји интерсекторска буџетска линија за финансирање заједничких програма намењених социјалној инклузији

Документовати навођењем процента БНД-а и процента планираног буџета.

4. Пројекти: Постоје велики национални кроссекторски пројекти за социјалну инклузију, укључујући подршку инклузивном образовању

Документовати навођењем који пројекти, од када, ко их финансира.

5. Подаци и извештавање: Постоји национални систем прикупљања података који обухвата и инклузивно образовање и редовно годишње извештавање о напретку

Индикатори:

5.1. Подаци који су релевантни за образовање су дезагрегисани по СЕС квинтилима и различитим врстама осетљивости.

5.2. Постоји годишње извештавање о напретку социјалне инклузије.

Процесни индикатори

Указују на функционалност, транспарентност и активност свих горенаведених улазних параметара, дакле на оне карактеристике које чине да претпоставке (уколико постоје) постану и делотворне.

Целисходно је да мониторинг на овом нивоу обавља независни монитор, ангажован од стране владе или битне међудржавне институције.

Монитор ће користити следећу методологију:

- деск истраживање (анализа докумената и извештаја продукована од стране институција, независни извештаји из истраживања)
- циљани интервјуи са малим бројем добро одабраних информаната (укључујући и неке ОЦД – на тему толеранције, антидискриминације, ставови у односу на дискриминацију)
- у неким областима користиће агрегирање податке са низих нивоа (ови индикатори ће бити обележени)
- у неким областима било би корисно да се ослони на емпиријска истраживања(ови индикатори ће бити обележени)

1. Институције: Институције (излистане у улазним параметрима) функционишу и баве се и инклузивним образовањем.

За сваку институцију користити следеће индикаторе за процену активности:

- а. продукција докумената (планови акција, препоруке, итд),
- б. видљивост (постоји доказ да је институција јавно делатна, нпр. конференције за штампу, јавна реакција на неки проблем, итд),
- в. званични извештаји о раду 1—2 пута годишње,

2. Политике су „живе”, постоје годишњи извештаји, периодично се ревидирају и иновирају

Документовати навођењем за сваку политику/стратегију посебно, истаћи оне које се односе на инклузивно образовање.

3. Финансије су осигуране

Индикатори:

3.1. Финансијски план за социјалну инклузију се доноси кроз кооперативни интерресорни аранжман.

3.2. Финансијски план за социјалну инклузију се реализације у целости, не бива укинут или смањен ребалансом буџета.

4. Пројекти постоје и добро функционишу

Индикатори

4.1. Пројекти се реализацију, не наступа фрагментација и дисбаланс између реализације по секторима.

4.2. Реализација пројекта је праћена заједничким интерресорним наступом.

5. Подаци се прикупљају и извештавање је редовно.

Индикатори:

5.1. Дизајн за прикупљање података рефлектује специфичности инклузивног образовања.

5.2. О подацима и извештајима се дискутује, утичу на побољшање националне политике.

5.3. Систем прикупљања података се унапређује у складу са ЕУ праксом, у складу са сагледаним нејасноћама, и у складу са новонасталим захтевима за информацијама.

Излазни индикатори

Главни излазни параметар је укупан напредак друштва у погледу социјалне инклузије. Међутим, за потребе мониторинга инклузивног образовања излазни параметри на интерресорном нивоу биће исти као на ресорном нивоу (погледати одељак 2.2.1.3.).⁷¹

⁷¹ Такође, табеларни приказ индикатора националног интересорног нивоа није дат у овом документу. Имајући на уму чињеницу да је већина индикатора на овом нивоу изведена са нижеих нивоа, те да опис националног ресорног нивоа већином кореспондира са интересорним, желели смо да избегнемо непотребна понављања.

4. Општински ниво

Витомир Јовановић, Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић

Општина је ниво с којег се координирају активности у реализацији законске и подзаконске регулативе, али и иницирају, финансирају и реализују различите мере којима се регулише квалитет спровођења инклузивног образовања. Законским и низом подзаконских аката регулисана су функције општине које имају непосредан или посредан ефекат на развој инклузивности, а најважније од тих функција јесу обезбеђивање услова за рад ИРК и финансирање индивидуалних планова подршке и обезбеђивање материјалних средстава за децу из осетљивих група како би се обезбедила њихова пуну партиципација у образовним активностима и социјална интеграција.

Значајан аспект подршке инклузивности образовања који долази с нивоа општине огледа се у омогућавању и подстицању међуинституционалне сарадње око подршке поједином детету или око подржавања пројекта и активности које доприносе инклузивности. Сарадња школе, интересорне комисије и Центра за социјални рад, или сарадња школе и Дома здравља неки су од примера увезивања и координације активности различитих актера на нивоу општине.

Служећи се истом логиком у дефинисању индикатора и начину агрерирања података која је примењена на националном нивоу, структуриран је и оквир праћења инклузивног образовања на нивоу општине. Када се погледа природа дефинисаних индикатора, види се да су улазни и процесни индикатори претежно одређени мерама и регулаторним механизмима који се спроводе с националног нивоа, док се излазни индикатори претежно ослањају на показатеље квалитета инклузивности који се агрегирају с нивоа појединачних школа. Оваква логика организације података омогућава компарацију према различитим критеријумима међу општинама, узимајући у обзир њихове специфичне карактеристике, да би се утврдили механизми који успешно функционишу и/или разменили модели добре праксе. На тај начин, инклузија у образовању постаје тема о којој може да се реферише и дискутује не само на нивоу конкретне општине, већ и да се користи као механизам међуопштинских размена, сарадње и усаглашавања.

Низ показатеља које систем прикупља на нивоу школе, који се агрегирају из школских извештаја о мониторингу инклузивног образовања или који се прикупљају на различите начине на нивоу школе (нпр. преко РЗС-а или преко ЗВКОВ) и коју служе као „излазни параметри“ на националном нивоу, заправо се могу агрегирати на нивоу општине и представљати „излазне индикаторе“ за општински ниво. Они представљају првенствено квантитативне индикаторе који се сакупљају на нивоу школе, односно ученика који има потребу за додатном подршком (апсентизам, школски успех, осипање, напредак). На тај начин, општине се могу међусобно поредити по квалитету рада на ИО, имајући у виду и конфундирајуће варијабле које утичу на „излазне индикаторе“, односно пожељне исходе инклузивног образовања. Под конфундирајућим варијаблама подразумевају се сви они чиниоци који говоре о угрожености општине имајући у виду повезаност СЕС-а и образовних постигнућа, као и опасност од осипања код веома сиромашних ученика из депривираних средина (заступљеност ромске популације, ниска просечна примања, низак индекс развијености општине), као и они који могу на исходе, односно „излазнепараметре“ позитивно утицати (број педагошких асистената на општини, број ромских ОЦД, број ромских координатора на општини). Међутим, поред ових „излазних параметара“, могуће је креирати „излазне параметре“ на општинском нивоу који би на непосреднији начин говорили о квалитету подршке који општина пружа школама у спровођењу ИО. Ови индикатори пружају слику о ефективном и ефикасном спровођењу мера као таквих на општинском нивоу и описују начине функционисања општинских механизама подршке инклузивном образовању. Они, поред тога што описују стање у спровођењу инклузивног образовања у општини, могу послужити као подршка у одређивању и проналажењу

фактора који доводе до успеха или до неуспеха у спровођењу одређених мера подршке.

Друге институције, као што је РЗС би биле укључене у прикупљање података о излазним индикаторима уз координацију Министарства просвете, науке и технолошког развоја у овом процесу и прецизирању који су подаци неопходни систему, који се односе на целокупан систем и који се пре свега прикупљају на нивоу школе, а агрегирају се на вишем нивоима, док би различите организације цивилног друштва или истраживачке институције могле да се баве проценом испуњености улазних и процесних индикатора који у већој мери захтевају квалитативну истраживачку методологију. На тај начин, стиче се слика шта је оно што општина ради када се гледа као посебна јединица анализе и шта се заправо дешава у општини и који су фактори успеха и неуспеха спровођења одређених мера образовне политике, али се такође и прати какав је ефекат општине на излазне индикаторе који захватају цео образовни систем као макросистем.

Улазни индикатори

1. Институције и међуинституционална сарадња

Индикатори:

- 1.1. ИРК је формирана у оквиру општине, чланови комисије знају своје надлежности, утврђена је динамика и процедуре рада комисије.
- 1.2. Успостављена је сарадња између општине, школе, дома здравља, центра за социјални рад и других институција од значаја за појединачно дете и његову добробит.
- 1.3. Општина сарађује са школским управама и просветном инспекцијом око тема које се тичу инклузивности образовања.

2. Локалне политики (локални акциони план –ЛАП)

Индикатори:

- 2.1. Општина има развијен ЛАП којим обухвата циљне групе инклузивног образовања.
- 2.2. Решења предложена ЛАП-ом, а односе се на инклузивност образовања, имају свеобухватни карактер, а циљеви су постављени и дугорочно; ЛАП користе одговарајућу методологију и имају јасно спецификоване циљеве који су у складу са циљевима ИО.
- 2.3. ЛАП дефинише улоге свих релевантних актера на нивоу општине, као и механизме њиховог координирања.

3. Људски ресурси

Индикатори:

- 3.1. На нивоу општине постоји особа или особе задужене за координацију и/или посебан рад са осетљивим групама (медијатори, асистенти).
- 3.2. Постоји афирмавтивна акција за запошљавање особа из осетљивих група у општинским службама; постоји афирмавтивна акција за запошљавање особа из осетљивих група на територији општине која подразумева сарадњу с последавцима и националном службом за запошљавање.
- 3.3. Општина из својих редова делегира чланове школских одбора; постоје критеријуми за њихово именовање који укључују разумевање питања инклузивности образовања и компетентност у одлучивању.
- 3.4. Општина сарађује са организацијама цивилног друштва и медијима у циљу промовисања инклузивног образовања; води се рачуна о етичности и заштити приватности при јавном извештавању о овим темама.

3.5. Општина подржава и планира едукације усмерене ка повећању осетљивости, професионалном развоју и компетентности запослених, родитеља, итд.

4. Подршка инклузивном образовању

Општина на систематски начин прати демографску распоређеност популације и број ученика из депривираних средина у односу на мрежу школа у општини. Истраживања показују да ученици који долазе из маргинализованих група имају боља образовна постигнућа ако иду у школе у којима има више деце из немаргинализованих група, па се мера „desegregation busing” користи како би се омогућило да, на пример ромска деца иду у удаљеније школе, али у којима нема толико много ромских ученика што заправо доприноси томе да сва ромска деца иду у школе у којима је већина ученика неромска и тако буду у прилици да постигну већи академски успех. Мере подршке требало би да имају на уму и ову важну димензију која има директан уплыв на образовна постигнућа и квалитет социјалне интеграције деце из осетљивих група.

Индикатори:

- 4.1. Општина редовно обезбеђује средства за превоз ученика, водећи посебно рачуна о сиромашнијим ученицима и онима који имају проблема с кретањем.
- 4.2. Ученици низег СЕС-а имају обезбеђене бесплатне оброке.
- 4.3. Ученици низег СЕС-а се стипендирају, а ефекат стипендирања је и превенција осипања из образног система. Општина информише родитеље и школе о могућностима стипендирања на транспарентан и свима доступан начин. Општина обезбеђује вршњачко и/или наставничко менторисање.
- 4.4. Општина води евидентију о деци која која имају бесплатне уџбенике. Општина обезбеђује уџбенике за све ученике, посебно водећи рачуна о млађим образовним узрастима и ученицима низег СЕС-а.
- 4.5. Општина помаже, на иницијативу школе или сопствену иницијативу, реализацију екстракуриуларних активности, посебно водећи рачуна о ученицима из осетљивих група (експкурзије, настава у природи, излети, позоришне представе...).
- 4.6. За децу низег СЕС-а обезбеђује се адекватна одећа и обућа.
- 4.7. Општинским плановима предвиђено је да се школама којима је то потребно обезбеде асистивне технологије и неопходна прилагођавања (нпр. рампе, тоалети).

5. Финансирање мера и активности од значаја за инклузивност образовања

Индикатори:

- 5.1. Буџетом општине су предвиђена средства за рад ИРК-а.
- 5.2. Планом општинског буџета предвиђено је финансирање мера и активности значајних за инклузивност образовања.
- 5.3. Постоје процедуре извештавања о финансирању ових мера и активности.

6. Подаци и извештавање

Индикатори:

- 6.1. Постоји особа/особе задужене за прикупљање података, анализу и редовно извештавање на нивоу општине.
- 6.2. Постоји систем прикупљања података релевантних за праћење инклузивног образовања на нивоу општине.
- 6.3. Минимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно.
- 6.4. Оптимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се прикупља редовно

7. Осигурање квалитета

7.1. ИО је укључено у редовно самовредновање школа.

Процесни индикатори

1. Институције и међуинституционална сарадња

Индикатори:

1.1. ИРК континуирано ради, постоје извештаји о раду и редовна комуникација са школом, родитељима, домовима здравља и центрима за социјални рад.

1.2. Општина проактивно подстиче сарадњу школе, центра за социјални рад и дома здравља. Општина проактивно тражи подршку од ОЦД у случајевима када одређене акције није у стању да изведе сама, а које имају за циљ промовисање инклузије или побољшање положаја деце којима је потребна додатна подршка у образовању. Општина одговара на захтеве ОЦД које пружају подршку деци којој је потребна додатна образовна подршка. Начелник за друштвене делатности има увид у податке који се односе на ромску или друге мањинске популације и који говоре о активности школе, центра за социјални рад и дома здравља у обезбеђивању социјалне и здравствене заштите. Сва ромска деца успевају да уз помоћ општине прибаве неопходну документацију за остваривање социјалне и здравствене заштите.

1.3. Просветни саветници у својим извештајима дају инструктивне савете школи како да унапреде инклузивност; извештаји просветних саветника инклузивност школе приказују као један од важних индикатора квалитетног образовања које је у складу са диференцираном и индивидуализованом наставом; извештаји просветних саветника промовишу коришћење најновијих података које школа поседује, као и адекватне материјале за успешно спровођење ИО.

2. Локалне политike (ЛАП)

Индикатори:

2.1., 2.2. и 2.3. Општина редовно ажурира и прати реализацију ЛАП-а и извештава релевантне институције на општини. Нове акције се планирају на основу резултата већ донесених и спроведених ЛАП-ова.

3. Људски ресурси

Индикатори:

3.1. Медијатори и асистенти у општини редовно сарађују с школама и непосредно раде с децом и родитељима из осетљивих група.

3.2. На нивоу општине редовно се прати запошљавање на нивоу афирмативне акције.

3.3. Општина, преко својих делегата у школским одборима, редовно прати потребе и активности на нивоу школе у погледу инклузивног образовања; информише се о активностима и иницијативама својих делегата.

3.4. Прате се медијска извештавања тема значајних за инклузивно образовање и заступљеност ових тема у медијима на локалном нивоу; представници општине се појављују у медијима као промотори инклузивног образовања.

3.5. На нивоу општине се реализују и/или финансирају едукације усмерене ка повећању осетљивости, професионалном развоју и компетентности запослених, родитеља, итд.

4. Подршка инклузивном образовању

Финансирање и реализација различитих мера подршке ученицима из осетљивих група спроводи се редовно; редовно се ажурирају потребе у овом погледу. Општина организује спортске активности које имају за циљ да укључе децу из маргинализованих група. Општина подстиче школе да дају идеје око активности које подстичу међусобно прихватање међу вршњацима. Општина организује рођендане за децу из депривираних средина. Општина даје грантове школи за активности које развијају солидарност и подстичу инклузивне вредности. Општина организује активности које промовишу солидарност (добротворне акције на нивоу општине и школе).

5. Финансирање мера и активности од значаја за инклузивност образовања

Индикатори:

- 5.1. Финансирање подршке на основу препоруке ИРК-а је стабилно; расте проценат који се у оквиру буџета издваја за потребе финансирања подршке на основу препоруке ИРК-а.
- 5.2. Финансирање активности општине значајних за развој инклузивног образовања је стално и стабилно.
- 5.3. Општина редовно извештава о намени, начину и ефектима финансирања активности значајних за развој инклузивног образовања; извештаји су јавни и доступни грађанима.

6. Подаци и извештавање

Индикатори:

- 6.1. Јединица за прикупљање података, анализу и редовно извештавање адекватно функционише .
- 6.2. База података на нивоу општине се редовно ажурира, о инклузивном образовању се извештава редовно, на годишњем и вишегодишњем нивоу; родитељи и ученици, школе, шира јавност се помоћу медија или на друге начине редовно информишу о стању у инклузивном образовању.
- 6.3. Минимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се редовно анализира и користи.
- 6.4. Оптимални скуп агрегисаних података из школа о стању ИО се редовно анализира и користи.

7. Осигурање квалитета

- 7.1. Резултати самовредновања школа у погледу инклузивности образовања утичу на развојни план школе.

Излазни индикатори

Излазни индикатори помоћу којих се анализира имплементација инклузивног образовања и процењује квалитет инклузивности у образовању у одређеној општини агрегирају се из података који се прикупљају на нивоу школе.

Предложена су два сета индикатора на основу којих може да се прати и закључује о квалитету инклузивног образовања:

1. Минимални сет укључује следеће индикаторе:

- 1) обухват деце из осетљивих група предшколским, основним и средњим образовањем на нивоу општине расте;
- 2) школски успех деце из осетљивих група расте (на свим нивоима образовања);

- 3) успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте;
- 4) образовање по ИОП-у има позитивне ефекте;
- 5) стопа осипања ученика из осетљивих група опада (на свим нивоима образовања);
- 6) ученици из осетљивих група имају исту проходност на више нивое образовања као општа популација.
2. Оптимални сет укључује, поред индикатора из минималног сета, и следеће индикаторе:
- 7) апсентизам ученика из осетљивих група није већи од других (на свим нивоима образовања);
- 8) мотивисаност ученика из осетљивих група за школу и њихово задовољство школом је виска (на свим нивоима образовања);
- 9) насиље према ученицима из осетљивих група опада;
- 10) дискриминација ученика из осетљивих група опада;
- 11) партиципација ученика из осетљивих група у школским телима расте;
- 12) партиципација родитеља деце из осетљивих група расте.

Приказ индикатора на нивоу општине

Табела 5. Приказ индикатора на нивоу општине.

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
1.		Институције и међуинституционална сарадња		
1.1.	У	ИРК је формирана у оквиру општине, чланови комисије знају своје надлежности, утврђена је динамика и процедура рада комисије.	+ 2015	Посебна јединица/ служба/ особа у општини задужена за ИО
	П	ИРК континуирано ради, постоје извештаји о раду и редовна комуникација са школом, родитељима, домовима здравља и центрима за социјални рад.	2017: ИРК функционише добро.	
	И		Расте проценат реализације подршке.	
1.2.	У	Формализована је сарадња између општине, школе, дома здравља, центра за социјални рад и других институција од значаја за појединачно дете и његову добробит.	+ 2015	Посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО; Начелник за друштвене делатности; локалне ОЦД
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ

			ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	П	Општина проактивно подстиче сарадњу међу школама и обезбеђује прилике за хоризонтално учење. Општина проактивно подстиче сарадњу између школе, центра за социјални рад и дома здравља. Општина проактивно тражи подршку од ОЦД у случајевима када одређене акције није у стању да сама изведе, а које имају за циљ промовисање инклузије или побољшање положаја деце којима је потребна додатна подршка у образовању. Општина одговара на захтеве ОЦД који пружају подршку деци којој је потребна додатна образовна подршка. Начелник за друштвене делатности има увид у податке који се односе децу из свих осетљивих група и који говоре о активности школе, центра за социјални рад и дома здравља у обезбеђивању социјалне и здравствене заштите. Сва ромска деца успевају да уз помоћ општине прибаве неопходну документацију за остваривање социјалне и здравствене заштите.	+ 2015		
	И				
1.3.	У	Општина сарађује са школским управама и просветном инспекцијом око тема које се тичу инклузивности образовања.	+ 2015	Школска управа и просветна инспекција	
	П	ШУ редовно шаљу извештаје општини о квалитету образовања у школама на нивоу општине, а посебно о инклузивности школа: просветни саветници у својим извештајима дају инструктивне савете школи како да унапреде инклузивност; извештаји просветних саветника инклузивност школе приказују као један од важних индикатора квалитетног образовања које је у складу са диференцираном и индивидуализованом наставом; извештаји просветних саветника промовишу коришћење најновијих података које школа поседује, као и адекватне материјале за успешно спровођење ИО.	+ 2015		
	И				

2.		Локалне политike		
2.1	У	Општина има развијен и јавно доступан ЛАП којим обухвата циљне групе инклузивног образовања.	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу
	П	Општина редовно ажурира и прати реализацију ЛАП-а и извештава релевантне институције на општини. Нове акције се планирају на основу резултата већ донесених и спроведених ЛАП-ова.	+ 2017	
	И			
2.2	У	Решења предложена ЛАП-ом, а односе се на инклузивност образовања, имају свеобухватни карактер, а циљеви су постављени и дугорочно. ЛАП користе одговарајућу методологију и имају јасно спецификоване циљеве који су у складу са циљевима ИО.	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу
	П	Општина редовно ажурира и прати реализацију ЛАП-а и извештава релевантне институције на општини. Нове акције се планирају на основу резултата већ донесених и спроведених ЛАП-ова.	+ 2017	
	И			
2.3	У	ЛАП дефинише улоге свих релевантних актера на нивоу општине, као и механизме њиховог координирања	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу
	П	Општина редовно ажурира и прати реализацију ЛАП-а и извештава релевантне институције на општини. Нове акције се планирају на основу резултата већ донесених и спроведених ЛАП-ова.	+ 2017	
	И			
3.		Људски ресурси		
3.1.	У	На нивоу општине постоји особа или особе задужене за координацију и/или посебан рад са осетљивим групама (медијатори, асистенти).	+ 2015	Школа; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
	П	Медијатори и асистенти у општини редовно сарађују с школама и непосредно раде с децом и родитељима из осетљивих група.	Редовно се прати ефикасност.	
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ

	И		Задовољство школа, родитеља, аистената и медијатора Потребан емпиријски податак	
3.2.	У	У складу са Законом о раду и Законом о запошљавању особа са инвалидитетом запошљавају се особе из осетљивих група, укључујући и запошљавање у општинским службама; постоји сарадња општине с послодавцима и Националном службом за запошљавање.	+ 2015	Општинска јединица НСЗ
	П	На нивоу општине редовно се прати запошљавање особа из осетљивих група у складу са важећом законском регулативом.	+2017	
	И		Расте број запослених из осетљивих група до процента у популацији.	
3.3.	У	Општина из својих редова делегира чланове школских одбора; постоје критеријуми за њихово именовање који укључују разумевање питања инклузивности образовања и компетентност у одлучивању.	+ 2015	Посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
	П	Општина, преко својих делегата у школским одборима, редовно прати потребе и активности на нивоу школе у погледу инклузивног образовања; информише се о активностима и иницијативама својих делегата.		
	И		2015: Бар 75% запослених у школи извештава да је општина упозната са тешкоћама на које школа наилази.	
3.4.	У	Општина транспарентно сарађује с ОЦД и медијима у циљу промовисања инклузивног образовања; води се рачуна о етичности и заштити приватности при јавном извештавању о овим темама.	+ 2015	Локалне ОЦД; ПР служба општине/особа задужена за сарадњу са медијима
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ („ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ

	П	Прате се медијска извештавања тема значајних за инклузивно образовање, као и заступљеност ових тема у медијима на локалном нивоу. Представници општине се појављују у медијима као промотери инклузивног образовања.		
	И			
3.5.	У	Општина подржава и планира едукације усмерене ка повећању осетљивости, професионалном развоју и компетентности запослених, родитеља, итд. (реализација и финансирање	+ 2015	ЗУОВ; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО; мрежа подршке ИО
	П	На нивоу општине се реализују и/или финансирају едукације усмерене ка повећању осетљивости, професионалном развоју и компетентности запослених, родитеља,		
	И		2020: Општина има едукационске пакете за различите циљне групе; број циљних група расте (родитељи, послодавци, ОЦД, медији, запослени у општини, итд.); број полазника едукација расте.	
4.		Подршка инклузивном образовању		
4.1.	У	Општина редовно обезбеђује средства за превоз ученика, водећи рачуна посебно о сиромашнијим ученицима и онима који имају проблема с кретањем.	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно	
	И			
4.2.	У	Општина редовно обезбеђује да ученици никега СЕС-а имају бесплатне оброке.	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно праћење	
	И			
4.3.	У	Ученици никега СЕС-а се стипендирају; општина информише родитеље и школе о могућностима стипендирања на транспарентан и свима доступан начин; општина обезбеђује вршићачко и/или наставничко менторисање.	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ („ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ

	П		2015: Редовно праћење	
	И			
4.4.	У	Општина обезбеђује уџбенике за све ученике, водећи рачуна посебно о млађим образовним узрастима и ученицима нижег СЕС-а.	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно праћење	
	И			
4.5.	У	Општина помаже, на иницијативу школе или сопствену иницијативу, реализацију ваннаставних активности, посебно водећи рачуна о ученицима из осетљивих група (експулзије, настава у природи, излети, позоришне представе...)	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно праћење	
	И			
4.6.	У	Општина за децу нижег СЕС-а обезбеђује адекватну одећу и обућу.		Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно праћење	
	И			
4.7.	У	Општинским плановима предвиђено је да се школама којима је то потребно обезбеде асистивне технологије и неопходна прилагођавања (нпр. рампе, тоалети).	+ 2015	Одељење за друштвене делатности у општини; школа
	П		2015: Редовно праћење	
	И			
5.		Финансирање мера и активности значајних за инклузивно образовање		
5.1.	У	Буџетом општине су предвиђена средства за рад ИРК-а.	+ 2015	Заједничко тело за координацију ИРК-а
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ („ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	П	Финансирање подршке на основу		

		препоруке ИРК-а је стабилно; повећава се проценат који се у оквиру буџета издава за потребе финансирања подршке на основу препоруке ИРК-а.		
	И		2017: Постоји тренд раста у погледу издавања из буџета општине.	
5.2.	У	Планом општинског буџета предвиђено је финансирање мера и активности од значаја за инклузивност образовања; план општинског буџета је заснован на плановима буџета школа.	+ 2015	Посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
	П	Финансирање активности општине које су значајне за развој инклузивног образовања је стално и стабилно.		
	И			
5.3.	У	Постоје процедуре извештавања о финансирању ових мера и активности.	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу
	П	Општина редовно извештава о намени, начину и ефектима финансирања активности значајних за развој инклузивног образовања; извештаји су јавни и доступни грађанима.		
	И	-		
5.4	У	Општина има годишњи план за обезбеђивање додатних средстава за ИО.	+ 2015	Посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
	П	Општина одлучује о приоритетима за финансирање и доноси одлуку о финансирању активности/опреме из додатних средстава.		
	И			
6.		Подаци и извештавање		
6.1.	У	Постоји особа/особе задужене за прикупљање података, анализу и редовно извештавање на нивоу општине.	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу
	П	Јединица за прикупљање података, анализу и редовно извештавање адекватно функционише.	+ 2017	
	И			
		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ („ТАРГЕТИ“)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
6.2.	У	Постоји систем прикупљања података релевантних за праћење инклузивног образовања на нивоу општине.	+ 2015	Прикупља се на националном нивоу

	П	База података на нивоу општине се редовно ажурира, о инклузивном образовању се извештава редовно, на годишњем и вишегодишњем нивоу; родитељи и ученици, школе, шире јавност се преко медија или на друге начине редовно информише о стању у инклузивном образовању.	+ 2017	
	И			
6.3.	У	Минимални скуп агрегираних података из школа о стању ИО се прикупља.	+ 2015	Посебна јединица/служба/ особа у општини задужена за ИО
	П		+ 2017	
	И	<p>6.3.1. Обухват деце из осетљивих група предшколским, основним и средњим образовањем на нивоу општине расте.</p> <p>6.3.2. Школски успех деце из осетљивих група расте (на свим нивоима образовања).</p> <p>6.3.3. Успех ученика из осетљивих група на завршном испиту расте.</p> <p>6.3.4. Образовање по ИОП-у има позитивне ефекте</p> <p>6.3.5. Стопа осипања ученика из осетљивих група опада (на свим нивоима образовања).</p> <p>6.3.6. Ученици из осетљивих група имају исту проходност на више нивое образовања као општа популација.</p>	Потребан емпиријски податак	
6.4.	У	Оптимални скуп агрегираних података из школа о стању ИО се прикупља, поред 6.3. (1–6) укључује и:	+ 2017	Посебна јединица/служба/ особа у општини задужена за ИО
	П		+ 2020	

		ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	И	<p>6.4.1. апсентизам ученика из осетљивих група није већи од других (на свим нивоима образовања),</p> <p>6.4.2. мотивисаност ученика из осетљивих група за школу и њихово задовољство школом је високо (на свим</p>	+ 2017 Потребан емпиријски податак	

	<p>нивоима образовања),</p> <p>6.4.3. насиље према ученицима из осетљивих група опада,</p> <p>6.4.5. дискриминација ученика из осетљивих група опада,</p> <p>6.4.6. партиципација ученика из осетљивих група у школским телима расте,</p> <p>6.4.7. партиципација родитеља деце из осетљивих група расте,</p> <p>6.4.8. осигурање квалитета.</p>		
7.1.	У	ИО је укључено у редовно самовредновање школа.	+2015
	П	Резултати самовредновања школа у погледу инклузивности образовања утичу на развојни план школе.	+2020
	И		

5. ШКОЛСКИ НИВО

Драгица Павловић Бабић, Оља Јовановић, Витомир Јовановић

Оријентација образовног система ка праведности, квалитету и обухватности образовања представља услов без којег нема развоја и унапређивања инклузивности, али се, с друге стране, операционализација законског оквира и свих мера система реализује на нивоу непосредног рада с децом, на нивоу школе. Другим речима, квалитет и праведност образовања представљају карактеристике наставних и ваннаставних активности и атмосфере која влада у школи, па их је, последично, могуће и мерити и процењивати на нивоу школе. То подразумева да све мере квалитета и праведности образовања које су формулисане на нивоу школе имају, поред дијагностичког, и развојни значај. С обзиром на то да је инклузивност образовања законом регулисана оријентација на коју се образовни систем још увек адаптира, индикатори су формулисани тако да омогуће и подстакну развој и унапређивање инклузивности образовања на овом нивоу.

Предложени оквир за праћење инклузивног образовања, као и избор показатеља инклузивности, развојно је подстицајан и на још један начин. Коректно администрацирање инструмената подразумева постојање ажуриране и уређене евиденције у школи. Култура евидентирања и систематизовања података служи унапређивању ефикасности школе као организације и успостављању институционалне „меморије“ која, касније, може да се агрегира на различитим нивоима општости и за различите временске периоде. Претпоставка сваког унапређивања инклузивности јесте одлучивање које узима у обзир карактеристике контекста и које је базирано на подацима. Ово важи и за развој инклузивности на нивоу система, али и на нивоу сваке појединачне школе.

Најзад, предложени оквир је утемељен на претпоставци да је школа, ма колико био сразмерно висок њен допринос, само једна карика у ланцу институција, организација и појединаца одговорних за унапређење и промоцију квалитета, праведности и доступности образовања. Индикатори су постављени тако да подразумевају постојање мреже институционалне подршке инклузивности и, осим регистрања и праћења, намена ових индикатора јесте да подстакну међуинституционално повезивање и сарадњу.

Динамика праћења одређена је наменом прикупљених података. Смислено је и рационално да се подаци који се сумирају на националном нивоу и служе праћењу квалитета образовног система у целини прикупљају једном у две године, а касније, када се систем стабилизује, и ређе од тога. Потребе за подацима на нивоу локалне заједнице одређене су динамиком уграђеном у локалне развојне планове, али ажурирање података може да буде и чешће (једном у две године, једном годишње или у складу с планираним пројектима), како за потребе планирања тако и за потребе праћења ефеката локалних иницијатива. Најзад, (или пре свега), показатељи и инструменти би требало да буду део редовних, али и циљаних самоевалуација које школа спроводи. С обзиром на то да је инклузивност образовања карактеристика система, а и појединачне школе, за коју се очекује да се у наредним годинама веома динамично развија, за већину индикатора би било смислено да се примењују једном годишње, а у неким случајевима и чешће. На пример, показатељи који имају високу релевантност за развој инклузивности и код којих, на основу законских и подзаконских претпоставки, очекујемо драматичније промене на нивоу школске праксе, били би партиципација родитеља и ученика из осетљивих група у процесу планирања наставе и наставних циљева и доношењу одлука. Такође, акутна су питања безбедности и дискриминације у школском окружењу. Ово би били примери индикатора чије праћење би требало да буде редовно бар на годишњем нивоу, а вероватно и чешће од тога.

Школа је институција која има могућности (кадрове и процедуре) да реагује флексибилно и

да у ходу мења и прилагођава фокус рада. Чешће праћење омогућава да школа интервенише правовремено и циљано у случају показатеља који показују стагнацију или негативан тренд.

Развијени оквир за праћење инклузивног образовања је колажног типа, а сваки од индикатора прецизно је описан помоћу улазних карактеристика, процеса и очекиваних исхода, операционализованих кроз излазне индикаторе. Појединци/институције/организације које планирају и реализују праћење инклузивног образовања (монитори), на ма ком нивоу, могу да направе такву селекцију индикатора која даје најбоље одговоре на потребе због којих се евалуација и праћење спроводе.

По својој природи, показатељи инклузивности могу се разврстати у три категорије:

Објективне мере: засноване на подацима и статистичким показатељима (нпр. број ученика са ИОП-ом, просечно постигнуће ученика на завршном испиту, проценат ученика који су напустили школу...). Највећи број показатеља инклузивности припада овој категорији.

Диспозиционе карактеристике на нивоу појединца: психолошки конструкти за које постоје убедљиви и проверени међународни и национални налази који говоре о релевантности за квалитет и инклузивност образовања (нпр. мотивација ученика за школско учење, самопрочена социјалне интеграције...). Ове мере засноване су на самоопажању ученика (или других информаната), а исказују се скоровима на скалама процене.

Професионална опредељења и ставови: психолошки конструкти на нивоу школе као заједнице којима се описују уверења и на њима засноване стратегије рада са ученицима које деле чланови школског колекторива (нпр. висока очекивања у погледу академских постигнућа од свих ученика, подстицање самоефикасности код ученика, диференцијација наставе...). Ове мере могу бити засноване на опажању наставника и других запослених у школи, и у том случају се по правилу исказују као скор на скалама процене. Осим тога, оне могу бити исказане и као описне оцене квалитета активности на часу и у школи које формулише спољашњи евалуатор.

Индикатори инклузивности образовања на нивоу школе организовани су у следеће области: Карактеристике педагошког рада у школи, Школски етос и Подршка инклузивности образовања.

5.1. А. Карактеристике педагошког рада у школи

Улазни индикатори

A.1. Уписна политика и процедуре

- Школа води рачуна да прилагоди величину одељења у чијем саставу се налазе ученици за које је израђен ИОП.
- Школа води рачуна да равномерно распореди ученике којима је потребна додатна подршка унутар одељења одговарајућег разреда.
- Школа је оријентисана ка смањивању броја ученика у специјалним одељењима.
- Школа има јасну стратегију о уписној политици и процедурама.
- Експлицитна политика школе је отвореност према сваком детету.

A.2. Квалитет наставе

- Планови часова су прилагођени деци са ИОП-ом.
- Прилагођавања су интегрисана у план рада одељења.
- Настава се организује тако да је сваки ученик активан и смислено ангажован на часу.

A.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика

- Постоји евидентија, на нивоу одељења и на нивоу школе, о постигнућима ученика на крају школске године и на завршном испиту, као и о изостанцима.
- Постоји евидентија о постигнућима ученика на крају школске године, на завршном испиту, као и о изостанцима деце са којима се ради по индивидуалним образовним плановима.
- Дефинисани су обавеза и прописан начин информисања родитеља и ученика о постигнућима и понашању ученика из осетљивих група.

A.4. Висока очекивања и мотивисање ученика

- Наставник јасно артикулише висока очекивања од свих ученика у погледу постигнућа.
- Школа има јасну политику високих очекивања у погледу постигнућа од свих ученика.
- Наставник јасно артикулише висока очекивања од свих ученика у погледу школских обавеза, похађања наставе и понашања.
- Наставник препознаје значај некогнитивних фактора који доприносе постигнућу (мотивација, самопоуздање, редукција анксиозности) и спреман је да се активно бави њима.

A.5. Квалитет транзиције

- Школа има јасне стратегије и мере којима обезбеђује лакшу адаптацију ученика на нову средину и прелазак на наредни ниво школовања.

A.6. Апсентизам

- Дефинисан је начин евидентирања изостанака, дефинисане су обавезе у погледу информисања о разлозима изостајања и у погледу надокнаде пропуштених часова.
- Јасно су дефинисане процедуре и одговорности у случају изостајања ученика са наставе.

Развијен је образац за евидентирање разлога изостанака ученика*, који се примењује за свако изостајање са наставе (више дана, један дан, један час или неколико часова током једног радног дана).

Смисао оваквог евидентирања је вишеструк:

- а) да се обезбеди благовремено информисање школе о разлозима изостајања како би школа, у случају потребе/дужег изостајања, формулисала мере за надокнадивање пропуштеног;
- б) рана дијагностика ризика од напуштања школе.

Развијени инструмент налази се у прилогу.

A.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета

- Школа има експлицитне политике за социјалну интеграцију све деце у вршњачки колектив.
- Школа активно ради на успостављању добре атмосфере и креирању сарадничког и подржавајућег амбијента.
- Наставници знају како да мотивишу ученика и како да омогуће његову социјалну интеграцију.

Процесни индикатори

A.1. Уписна политика и процедуре

- Школа редовно информише родитеље о уписним могућностима и условима.
- Школа експлицитно спроводи политику отвореног уписа за све ученике; култивише се и подстиче позитиван став запослених према отворености школе за упис сваког детета.

A.2. Квалитет наставе

- Настава се организује тако да је сваки ученик активан и смислено ангажован на часу (захтеви су претежно у зони наредног развоја детета).
- Током часа постоји активна размена међу ученицима, као и између наставника и ученика.

За процену квалитета наставе препоручује се коришћење следеће методологије:

Опсервација часа* - мере квалитета наставе и начин бележења су регулисани протоколом (A2-ОПС). Превасходни смисао примене овог инструмента није у сумирању података да би се добила просечна слика већ у подизању компетенција појединачних наставника да планира и прати реализацију сопственог часа. Предвиђено је да се протокол попуњава у сарадњи с наставником како би наставник имао увид у све аспекте праћених часова. Такође, важно је да у записник буду укључена и запажања наставника – претпоставка је да особа која опсервира час има високо диференцирана знања о квалитету наставе и могућностима прилагођавања наставе ученицима, као и осетљивост да своје мишљење саопшти на адекватан и конструктиван начин. Овај инструмент, такође, служи евидентирању и прикупљању примера дobre праксе на нивоу школе, као и развијању културе дијалога и размене међу запосленима у школи.

Упитник за ученика – на четворостепеним скалама процене, ученици исказују своје искуство с часова у погледу прилагођености задатака и оптерећења.

Развијени инструмент налази се у прилогу.

A.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика

- Школа планира и спроводи мере унапређивања квалитета наставе и смањења ризика од осипања у складу с подацима о просечном постигнућу ученика на крају школске године и на завршном испиту, као и о изостанцима.
- Школа редовно информише родитеље о постигнућима и напредовању ученика.

A.4. Висока очекивања и мотивисање ученика

- Стандарди постигнућа се дефинишу у сарадњи са ученицима.
- Идентификују се препреке у академском напредовању ученика и пружа се подршка ученицима и родитељима за превазилажење идентификованих баријера.
- Правила понашања у школи, обавезе и одговорности ученика се дефинишу у сарадњи са ученицима.
- Наставник користи разноврсне поступке за јачање мотивације и самопоуздања.

A.5. Квалитет транзиције

- Школа и наставници активно спроводе мере усмерене на обезбеђивање лакше адаптације ученика на нову средину и/или прелазак у наредни образовни циклус.
- Одељење и колектив се унапред упознају и припремају за долазак ученика.
- Будући и претходни наставници имају контакт са учеником и прате га у наставку школовања.
- Школа обезбеђује додатну наставу и додатну подршку за припрему завршног испита.
- Школа се бави професионалном оријентацијом и посредује при преласку ученика из основне у средњу школу.

A.6. Апсентизам

- Изостанци се евидентирају на дневном нивоу и наставник/школа су информисани о разлозима изостанка.
- Посебно се прати и превенира апсентизам ученика из осетљивих друштвених група (сиромашни, Роми, деца из руралних средина, ученици са хендикепом).
- Примењују се мере социјалне реинтеграције и надокнађивања пропуштеног градива.
- Примењују се мере превенције напуштања школовања.

A.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета

- Наставник активно ради на укључивању ученика у наставне и ваннаставне активности и вршњачко дружење у одељењу; негује високе аспирације код ученика и мотивише га на рад.
- Наставник креира позитивну и сарадничку атмосферу на часу.
- Ученик је ангажован и активно укључен у активности на часу, нема „празног хода”; осећа да га вршњаци прихвататају и да је уклопљен у разредни колектив, није изолован ни изопштен.

Излазни индикатори

A.1. Уписна политика и процедуре

- Расте број ученика из осетљивих група који су уписаны у школу.
- Постоји пораст броја ученика који из специјалних одељења прелазе у редовна одељења.
- Родитељи су информисани о уписним политикама и процедурама.
- Нема избегавања, нити одбијања деце при упису у школу.

A.2. Квалитет наставе

- Настава се организује тако да обезбеђује успешно учење ученика.
- Током наставе постоји подршка учењу од стране наставника и/или вршњака.

A.3. Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућима и напредовању ученика

- Школа остварује позитивне резултате у погледу квалитета и праведности образовања.
- Родитељи су информисани о постигнућу и напредовању детета.

A.4. Висока очекивања и мотивисање ученика

- Наставници имају висока очекивања од свих ученика у погледу школског постигнућа.
- Постоји сагласност наставника и родитеља да би правила понашања у школи требало поштовати и да варање не би требало толерисати.
- Наставници се труде и знају да ученике мотивишу за учење.
- Наставници подстичу одговорност код ученика.

A.5. Квалитет транзиције

- Школа је адекватно припремила ученике и родитеље за прелазак у нову средину и/или на наредни ниво школовања.

A.6. Апсентизам

- Циљеви у погледу редукције апсентизма и осипања постављени су на годишњем нивоу.
- Постоји позитиван тренд у погледу апсентизма и осипања из система.

A.7. Социјална интеграција, задовољство и добробит детета

- Ученик има позитиван однос према наставнику и вршњацима, развијено осећање припадања тој школи и том одељењу.
- Ученик перципира труд наставника да га ангажује и мотивише за рад и учење.
- Ученик има развијено осећање задовољства школом.

Ове перцепције и ставови се исказују скром на одговарајућим скалама процене, а подаци се агрегирају на нивоу школе. Исте процене добијају се и од родитеља и од наставника. Подаци прикупљени од различитих актера се пореде.

5.2. Б. Школски етос

Улазни индикатори

B.1. Безбедност школског окружења

- Дефинисана је политика школе у погледу очувања и подизања степена безбедности ради заштите деце из ризичних група.
- Родитељи су информисани о мерама превенције и укључени у активности школе на повећању безбедности.
- Постоји школски тим за заштиту ученика од насиља.
- Наставници су компетентни да интервенишу у случајевима насиља и превенције насиља у школи:

- свесни су сопствених одговорности,
- знају које су мере и активности адекватне.

Б.2. Антидискриминација

- Наставници су обучени за превенцију дискриминације и развијање става толеранције и међусобног уважавања.
- Школа има активне мере за промоцију толеранције и кажњавање дискриминације.

Б.3. Укљученост ученика у живот школе

- Постоје тимови и представничка тела у школи у којима учествују ученици.
- Дефинисане су процедуре којима се обезбеђује да партиципација ученика не буде само формална већ да се глас ученика разматра и уважава.

Б.4. Укљученост и подршка родитељима

- Школа је јасно дефинисала активности, процедуре и одлуке у којима могу или морају да учествују родитељи; зна се како се обезбеђује партиципација родитеља.

Б.5. Руковођење школом

- Стил руковођења школом, процесима и активностима школе карактерише оријентација ка сарадњи и успостављању мреже подршке инклузивности образовања.
- Постоји прецизан план буџета усмерен на подизање капацитета школе и наставника за унапређење квалитета и праведности образовања.

Б.6. Проактивност школе

- Школа је оријентисана у погледу обезбеђивања средстава, опреме и сарадње с циљем подизања квалитета наставне и ваннаставне подршке ученицима.

Б.7. Школска инклузивна политика

- Школа има дефинисану политику и систематски план развоја инклузивног образовања, формулисан у школском развојном плану и другим школским документима.
- Планирање укључује и родитеље и ученике из осетљивих група.

Процесни индикатори

Б.1. Безбедност школског окружења

- Активно се спроводе и прате мере безбедности деце у школи, посебно у односу на децу из осетљивих група.
- Школа информише родитеље о случајевима било ког облика насиља у школи, као и о предузетим мерама у случају насиља.

Б.2. Антидискриминација

- Школа и наставници примењују договорене поступке промоције уважавања различитости и реагују на све уочене показатеље дискриминације:
 - кроз наставне и ваннаставне активности се ради на подизању толеранције ученика према различитостима и уважавању различитости,
 - у случајевима дискриминације примењују се дисциплинске мере према ученицима и према запосленима у школи,
 - реагује се на сваки приговор, усмени или писмени,
 - родитељ је укључен.

Б.3. Укљученост ученика у живот школе

- Ученички парламент је активан и отворен за иницијативе свих ученика.
- Ученички парламент укључује и ученике из осетљивих група.

Б.4. Укљученост и подршка родитеља

- Родитељи су укључени у наставне и ваннаставне активности у школи, у процес учења код куће, као и у доношење одлука које су у вези са образовањем и социјалном укљученошћу детета и/или питањима од заједничког интереса (нпр. набавка опреме и наставног материјала, одлучивање о излетима и посетама...).
- Родитељ учествује у наставним (нпр. представља своју професију, демонстрира своја знања и вештине, ради са децом) и ваннаставним активностима (нпр. акције чишћења и уређења школе, спортске и културне активности...).
- Родитељ је информисан о напредовању детета и укључен у процес учења, код куће и у школи.
- Наставник/тим се консултује с родитељем око планирања и постављања циљева за наредни период.

Б.5. Руковођење школом

- Директор и управна тела воде рачуна о ажурном спровођењу плана активности и мера усмерених ка унапређењу инклузивности:
 - план стручног усавршавања наставника укључује програме који су оријентисани на изградњу компетенција за инклузивну праксу (нпр. диференцијација наставе, рад на поштовању различитости...), постоји преглед потреба за стручним усавршавањем наставника/запослених у овом погледу и план реализације;
 - школа сарађује са релевантним институцијама и појединцима, сарадња је дефинисана и континуирана;
 - планирају се и систематски обезбеђују средства потребна за наставну и ваннаставну подршку ученицима.

Б.6. Проактивност школе

- Школа предузима (у одређеном временском периоду) иницијативе и активности да посредује и организује образовну и ванобразовну подршку за ученике којима је потребна додатна подршка:
 - школа је формулисала пројекте и иницирала сарадњу са другим институцијама око пружања подршке и помоћи деци којима је потребна;
 - школа је обезбедила средства за физичка и техничка прилагођавања;
 - школа ангажује волонтере за рад с децом којима је потребна додатна подршка;
 - школа обезбеђује све врсте ваннаставне социјалне подршке ученицима из осетљивих група која је доступна осталој деци.

Б.7. Школска инклузивна политика

- Школа и наставници доследно спроводе планиране мере којима се унапређује инклузивност школе (квалитет и праведност образовног процеса у школи).
- Школа и наставници спроводе предложене мере.

Излазни индикатори

Б.1. Безбедност школског окружења

- Школа води евиденцију и, на основу анализе тренда и процена ученика и родитеља о безбедности школског окружења, евалуира мере превенције и реакције на насиље у школи.
- Школско окружење је безбедно.
- Наставници поседују компетенције у области превенирања и реаговања на насиље.

Б.2. Антидискриминација

- Видљив је напор школе да ради на антидискриминацији и уважавању различитости.

Индикатор се може документовати помоћу периодичних сумативних показатеља (број и проценат случајева насиља у одређеном периоду; анализа тренда; процене ученика и родитеља о владајућој клими у школи и компаративна анализа процена различитих актера).

Б.3. Укљученост ученика у живот школе

- Ученици су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко представника.

Овај индикатор се може процењивати преко процене ученика о видљивости Ученичког парламента и смислености активности које Парламент организује.

Б.4. Укљученост и подршка родитељима

- Родитељи су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко представника.

Овај индикатор се може процењивати преко процена родитеља о степену и квалитету укључености родитеља у школске, наставне и ваннаставне активности, процена родитеља о квалитету сарадње са школом (школа је отворена према партиципацији родитеља и активно је подстиче) и наставницима.

Б.5. Руковођење школом

- Школа остварује квалитетну сарадњу са другим институцијама.
- Постоји позитиван тренд у погледу квалитета и праведности образовања у школи.

Наведени индикатори се могу процењивати преко извештаја школе и директора о планираном и реализованом буџету у погледу подршке инклузивности образовања; извештаја школе о динамици и обухвату наставника програмима стручног усавршавања релевантних за инклузивност; оцене наставника о квалитету сарадње школе с релевантним институцијама, као и оцене о настојањима директора да унапреди инклузивност школе.

Б.6. Проактивност школе

- Школа елиминише препреке кроз учешће ученика у наставним и ваннаставним активностима.

Наведени индикатор се може процењивати помоћу података на годишњем нивоу о предузетим иницијативама, обезбеђеним средствима и начину улагања средстава,

поређењем обезбеђених средстава са потребним/планираним за одређени период.

Б.7. Школска инклузивна политика

- Нови Школски развојни план (ШРП) се креира на основу анализе остварености претходног и анализе препрека/примера добре праксе из претходног школског периода.
- У евалуацију претходног ШРП-а и креирање новог укључена су гледишта и процене родитеља деце из осетљивих група и саме деце.

5.3. В. Подршка инклузивности образовања

Улазни индикатори

В.1. Физичка и материјална подршка

- Школа евидентира потребе у погледу материјалне и физичке подршке.
- Школа има активан однос према могућностима набављања потребне опреме.

В.2. Допунска и додатна настава

- Школа организује додатну и допунску наставу ученицима којима је потребна.
- Настава се реализује унапред одређеном динамиком, постоји план рада.

В.3. Израда и реализација ИОП-а

- Постоји евиденција о броју деце којима су потребни индивидуални образовни планови.
- За сваког ученика који ради по ИОП-у формиран је Тим за пружање додатне подршке ученику.
- Родитељи учествују у раду Тима за пружање додатне подршке ученику.

В.4. Педагошки асистенти

- Школа ангажује педагошког асистента.

В.5. Подршка наставницима

- Постоји годишњи план стручног усавршавања наставника у области инклузивног образовања.

В.6. Сарадња школе с другим институцијама

- Школа је оријентисана ка успостављању сарадничке мреже.
- Постоје процедуре о сарадњи, дефинисане су обавезе и одговорности школе и других институција са којима сарађује.

В.7. Финансирање подршке деци из осетљивих група

- Постоји евиденција о потребним средствима (за финансирање услова/опреме/наставних и других материјала/активности).
- Постоји план и иницијатива школе за прибављање средстава непокривених буџетом.

Процесни индикатори

B.1. Физичка и материјална подршка

- Школа планира буџет и обезбеђује средства за планирану и потребну физичку и материјалну подршку и прилагођавања.

B.2. Допунска и додатна настава

- Наставник реализује додатну и допунску наставу у складу са планом и прилагођава је актуелним потребама детета:
 - у оквиру допунске наставе обрађују се наставне јединице које ће се тек обраћивати у редовној настави;
 - наставник прати напредак ученика, идентификује препереке напретку и прилагођава наставу;
 - школа прилагођава завршни испит за ученике који су радили по ИОП-у.

B.3. Израда и реализација ИОП-а

- Израда ИОП-а се врши тимски на основу актуелног нивоа функционисања ученика.
- Напредовање ученика који раде по ИОП-у се редовно прати и бележи.
- ИОП-и се ревидирају у складу са унапред предвиђеном временском динамиком и/или у складу са напредовањем ученика.

B.4. Педагошки асистенти

- Педагошки асистент (ПА) је активно и смислено ангажован у раду с децом, сарађује с наставником и другим запосленима у школи; школа се потрудила да ученици, родитељи и наставници прихвате педагошког асистента:
 - ПА и наставник сарађују,
 - ПА и школски колектив сарађују,
 - ПА доприноси квалитету рада школе и постигнућима ученика.

B.5. Подршка наставницима

- Школа омогућава наставницима професионално усавршавање у области ИО и спроводи различите мере подршке унутар школе.
- У школи се негује атмосфера узајамне помоћи и размене искустава.

B.6. Сарадња школе са другим институцијама

- Школа иницира и одржава сарадњу са партнерима из локалне заједнице:
 - запослени у школи знају да постоји Мрежа подршке инклузивном образовању;
 - школа идентификује и активно ради на отклањању препрека и сметњи у сарадњи;
 - постоји сарадња школе са модел-школама;
 - школа активно сарађује са ИРК-ом и учествује у раду ИРК-а.

B.7. Финансирање подршке деци из осетљивих група

- Школа познаје и користи дефинисне могућности финансирања или набавке опреме.
- Потенцијални донатори су информисани и мобилисани;
- финансијски план се реализује.

Излазни индикатори

B.1. Физичка и материјална подршка

- Школа је обезбедила средства за планирану физичку и материјалну подршку и прилагођавања.

Подаци о потребном и обезбеђеном буџету; анализа евидентираних потреба за физичком и материјалном подршком и њихово обезбеђивање у одређеном временском периоду; мишљење родитеља о степену у којем су његовом детету обезбеђена потребна средства; мишљење родитеља о степену информисаности о могућностима остваривања права на додатну подршку.

B.2. Допунска и додатна настава

- Допунска и додатна настава су препознате на нивоу школе као компензаторни механизми којима се обезбеђује квалитет и праведност образовања и превенира осипање из образовања.
- Ученици који похађају допунску и додатну наставу показују напредовање на редовним часовима.

Ови индикатори се могу документовати подацима о броју ученика са ИОП-ом који су укључени у допунску и додатну наставу; подацима о редовности допунске и додатне наставе; проценом информисаности родитеља и ученика о могућностима додатне наставне подршке; процене родитеља и ученика о квалитету додатне наставне подршке; процене наставника о смислу ове наставе; објективним подацима о постигнућима и напретку ученика који су похађали додатну и допунску наставу.

B.3. Израда и реализација ИОП-а

- Ученици који раде по ИОП-у напредују.

Редовно се ажурирају ИОП-и; број педагошких профиле и број ИОП-а у текућој школској години и у односу на претходну (претходне); однос броја реализованих и потребних ИОП-а; процена родитеља и школе око реалистичности планирања и доприноса ИОП-а социјалном и академском напретку детета, односно побољшању положаја и образовних могућности деце из осетљивих група.

B.4. Педагошки асистенти

- Педагошки асистент је смислено ангажован, а резултати рада педагошког асистента су видљиви свим актерима у процесу инклузивног образовања.

Процене педагошког асистента, школе и родитеља о ефективности рада и смислу ангажовања педагошког асистента; планови школе око продолжења ангажовања педагошког асистента.

B.5. Подршка наставницима

- Наставници имају позитиван став према ИО.
- Наставници имају развијене компетенције за ИО.

- Постоји култура размене информација унутар колектива о темама важним за ИО.
- Запослени у школи су упознати са законском и подзаконском регулативом која се односи на ИО.

Наставничка процена сопствених компетенција за ИО и потреба за додатним усавршавањем; процена наставника о ефикасности и употребљивости различитих облика подршке унутар школе.

B.6. Сарадња школе са другим институцијама

- Школа успешно сарађује са институцијама релевантним за успешно спровођење ИО.

Процена о квалитету сарадње са појединим партнерима; број партнёрских институција са којима је остварена сарадња.

B.7. Финансирање подршке деци из осетљивих група

- Школа успешно реализације финансијски план.

Од кога се прикупљају подаци?

Када је реч о објективним мерама, те податке обезбеђује школа – директор, стручна служба и/или неко од наставника.

Када је реч о перцепцијама и ставовима различитих актера (претежно квантитативни подаци и скорови на скалама процене) информанти су:

- ученици (млађи и старији узраст; ученици који имају потребу за додатном подршком и остали ученици),
- родитељи (деце која имају потребу за додатном подршком и родитељи осталих ученика),
- наставници,
- стручне службе у школи,
- директор (школа).
- За одређене области и специфичне процене (претежно квантитативни подаци – оцене, мишљења, сугестије...) информанти могу да буду и:
 - педагошки асистенти,
 - сарадници Мреже подршке инклузивном образовању,
 - републички омбудсман.

Који типови података могу да се прикупљају и користе?

- квантитативни подаци из школске евиденције,
- тематски извештаји са опсервације часова,
- квалитативни подаци и појединачне оцене,
- скорови на скалама процене,
- студије случаја (наративи)

5.4. Г. Осигурање квалитета

Улаз: Школа зна шта треба да ради, информисана је о релевантним институцијама, националним и локалним политикама, законима и другим документима, користи их и по потреби ослања се на њих у свом раду; школа има развијен систем евидентирања и праћења појединачних ученика, као и праћења имплементације појединачних мера; дефинисала је мере унапређења инклузивности образовања у развојном и годишњем плану који се односе на професионално усавршавање наставника, унапређење партиципације ученика и родитеља, унапређење квалитета наставе и мотивације за школска постигнућа, повећање безбедности ученика у школском окружењу и редукцију дискриминације, апсентизма и напуштања школе.

Процес: Школа систематски ради на унапређењу процеса наставе и учења; наставне и ваннаставне активности оријентисане су на повећање социјалне интеграције и активно учешће у животу школе и заједнице; запослени у школи познају законску регулативу и раде на стицању компетенција потребних за рад с децом из осетљивих група; школа ради самоевалуацију (области и динамика, укључујући и самоевалуацију у пружању додатне подршке деци која раде по ИОП-у); извештаји се користе за дефинисање наредних мера; мишљења и сугестије ученика и родитеља су интегрални део самоевалуације школе.

Излаз: Оцена инклузивности и квалитета рада у екстерним и интерним евалуационим извештајима; подаци са националних завршних испита о додатој педагошкој вредности коју школа остварује у односу на општински и национални ниво; сви подаци наведени под „Минималним скупом излазних индикатора“ на националном нивоу (национални ниво, индикатори 7.5.)

По својој структури и обухвату, овај показатељ превазилази класичну дефиницију осигурања квалитета која се претежно базира на испуњености прихватљивих стандарда различитих димензија квалитета образовања. Овај инструмент је прегледнији у односу на цео сет показатеља инклузивности образовања који су дефинисани у овом Оквиру. Другим речима, он је сажета компилација свих других инструмената и може се користити самостално, као „праћење у малом“, када нам је потребан брз, а ипак довољно исцрпан преглед стања. Осим набројаних показатеља укључени су и они који показују везу школе с локалним и националним нивоом функционисања, односно показују функционалност и степен имплементације решења која су предвиђена на системском нивоу.

Приказ индикатора на школском нивоу

Табела 6. Приказ индикатора на школском нивоу

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
A.	КАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕДАГОШКОГ РАДА		
A.1.	Уписна политика и процедуре		
У	Школа је отворена према сваком детету; постоје јасно дефинисане уписне процедуре.	+ 2015	Школска управа; просветна инспекција; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
П	Политика отвореног уписа се доследно спроводи; школа редовно информише родитеље о могућностима уписа.	+ 2015	
И	Расте број ученика из осетљивих група који су уписаны у школу; родитељи информисани о уписној политики и процедурама.	2015: 70%; 2017: Сви родитељи процењују да су информисани. 2017: Нема приговора на дискриминацију при упису. 2020: Сви ученици из осетљивих група су обухваћени основним образовањем.	
A.2.	Квалитет наставе		
У	Наставник прилагођава планове часа ученицима који раде по ИОП-у; настава подржава учење, постигнуће и сарадњу између ученика.	+ 2015	Школа; школска управа (стручно педагошки надзор); посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО;
П	Настава се организује тако да је сваки ученик активан и смислено запослен на часу.	+2017	Мрежа за подршку ИО; независни монитор; истраживачке организације
И	Настава се организује тако да обезбеђује успешно учење; ученици имају подршку наставника и вршњака у учењу.	2017: Настава се организује тако да обезбеђује успешно учење бар 70% ученика. 2017: Бар 75% ученика процењује да често или увек у школи добијају подршку наставника и вршњака.	
A.3.	Евидентирање и коришћење евиденције о постигнућу и напредовању ученика		
У	Постоји евиденција о постигнућу и напредовању ученика; постоји евиденција о постигнућу и	+ 2017	Школа; школска управа; просветна инспекција;

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	напредовању ученика који раде по ИОП-у; постоје процедуре којима се дефинише начин и учесталост информисања родитеља и ученика о постигнућима и напредовању ученика.		ЗВКОВ
П	Школа планира и спроводи мере унапређивања квалитета наставе и смањења ризика од осипања засноване на постојећој евиденцији; школа редовно информише родитеље и ученике о постигнућима и напредовању ученика.	2017: Постоје примери мера унапређивања квалитета наставе и смањења ризика од осипања који су засновани на постојећој евиденцији.	
И	Школа остварује позитивне резултате у погледу квалитета и праведности образовања; родитељи и ученици су информисани о постигнућима и напредовању ученика.	2017: Педагошка вредност коју школа остварује указује на напредак у погледу квалитета и праведности образовања. 2017: Бар 75% родитеља процењује да их школа редовно информише.	
A.4.	Висока очекивања и мотивисање ученика		
У	Школа има јасну политику високих очекивања од свих ученика у погледу школског постигнућа и понашања; школа препознаје значај некогнитивни чинилаца постигнућа ученика.		Школа/СТИО; школска управа; просветна инспекција; ЗВКОВ; истраживачке организације
П	Стандарди постигнућа и правила понашања у школи се дефинишу у сарадњи са ученицима; идентификују се препреке у учењу и спроводе на њих усмерене мере; наставник користи разноврсне поступке за подизање мотивације и самопоуздања ученика.		
И	Наставник подстиче високу постигнућа ученика; наставник подстиче одговорност ученика; наставник мотивише ученике за учење; ученици су мотивисани за постигнућа и активно им доприносе.	2017: Бар 75% ученика сматра да настава подстиче високу постигнућа. 2017: Бар 75% ученика сматра да школа подстиче одговорност ученика. 2017: Бар 75% ученика процењује да их наставник адекватно мотивише.	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
		2017: Бар 75% ученика има високу мотивацију за учење и постигнућа.	
A.5.	Квалитет транзиције		
У	Школа има јасне стратегије и мере којима обезбеђује лакшу адаптацију ученика на нову средину и/или прелазак на наредни ниво школовања.		Школа; школска управа; просветна инспекција; истраживачке организације
П	Школа и наставници активно спроводе мере усмерене на обезбеђивање лакше адаптације ученика на нову средину и/или прелазак на наредни ниво школовања.		
И	Школа је адекватно припремила ученике и родитеље за прелазак у нову средину и/или на наредни ниво школовања.	2020: Бар 75% родитеља и ученика процењује да их је школа адекватно припремила за образовну транзицију.	
A.6.	Апсентизам		
У	Постоји систем редовног бележења и праћења узрока изостајања ученика; постоји систем редовног бележења и праћења узрока изостајања ученика из осетљивих група.	+ 2015	Школа; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО; РЗС; школска управа; просветна инспекција, истраживачке организације
П	Постоје и примењују се мере за превенцију апсентизма; постоје и примењују се мере социјалне реинтеграције и надокнађивања пропуштеног градива; постоје и примењују се мере за превенцију осипања.	2017: Бар 75% ученика процењује да школа активно ради на превенцији апсентизма; социјалној реинтеграцији и надокнађивању пропуштеног градива; превенцији осипања.	
И	Постоји позитиван тренд у погледу апсентизма и осипања из система.	2017: Нема осипања током основног школовања; до 2017. осипање током средњешколског образовања је мање од 3%.	
A.7.	Социјална интеграција, задовољство и добробит детета		

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
У	Школа има експлицитне политике за социјалну интеграцију све деце у вршњачке колективе.		Школа; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
П	Сви запослени у школи активно раде на укључивању ученика у наставне, ваннаставне активности и дружење вршњака.		
И	Ученици осећају да су прихваћени у одељењу и у школи; ученици осећају да добро функционишу у улози ученика; ученици имају осећање припадности школи.	+ 2020	
Б. ШКОЛСКИ ЕТОС			
Б.1.	Безбедност школског окружења за децу из осетљивих група		
У	Школа има експлицитне политике у погледу превенције и заштите од насиља, укључујући информисање родитеља; постоји школски тим за заштиту ученика од насиља.	+ 2017	Школски тим за заштиту ученика од насиља
П	Активно се спроводе и прате мере безбедности деце у школи, посебно у односу на децу из осетљивих група; Школа информише родитеље о безбедности школског окружења.	2015: Бар 75% родитеља процењује да их школа редовно информише о безбедности школског окружења и мерама које предузима. 2017: Школа и наставници редовно раде на унапређивању компетенција запослених у школи (обука, пројекти).	
И	Школско окружење је безбедно; наставници поседују компетенције у области превенирања и реаговања на насиље.	2015: У школи постоји и функционише Тим за заштиту ученика од насиља; 2017: Бар 75% наставника ученика и родитеља процењује да наставници имају компетенције у погледу превенирања и реаговања на насиље.	
Б.2.	Антидискриминација		

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
У	Наставници су обучени за превенцију дискриминације и развијање става толеранције и међусобног уважавања; школа има активне мере за промоцију толеранције и кажњавање дискриминације.	+ 2017	Школски тим за заштиту ученика од насиља
П	Спроводе се мере превенције и реаговања на дискриминацију.	2017: Бар 75% ученика и родитеља процењује да школа активно ради на превенцији дискриминације.	
И	Видљив је напор школе да ради на антидискриминацији и уважавању различитости и може да се документује.	2017: Постоје примери добре праксе у погледу спречавања дискриминације.	
Б.3.	Укљученост ученика у живот школе		
У	Постоје тимови и представничка тела у школи у којима учествују ученици.		Школа
П	Ученички парламент је активан; отворен је за иницијативе ученика; укључује ученике из осетљивих група.		
И	Ученици су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко представника.	2017: Бар 75% ученика процењује да су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко представника.	
Б.4.	Укљученост и подршка родитељима		
У	Школа је јасно дефинисала активности, процедуре и одлуке у којима могу или морају да учествују родитељи; зна се на које начине се обезбеђује партиципација родитеља.		Школа
П	Родитељи су укључени у наставне и ваннаставне активности у школи, у процес учења код куће, као и у доношење одлука које се тичу образовања и социјалне укључености детета и/или питања од заједничког интереса.		
И	Родитељи су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко представника.	2017: Бар 75% родитеља процењује да су укључени у доношење одлука на нивоу школе, лично или преко	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ ("ТАРГЕТИ")	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
		представника.	
Б.5.	Руковођење школом		
У	Руковођење школом је оријентисано на успостављање сарадње са релевантним институцијама и креирање инклузивне школске климе; финансијска подршка је усмерена ка подизању капацитета школе и наставника за унапређење квалитета и праведности образовања.	2015: Постоји експлицитан план за подизање капацитета школе за унапређење квалитета и праведност образовања.	Посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
П	Директор и стручна тела прате спровођење плана активности и мера усмерених ка унапређењу инклузивности.		
И	Школа остварује квалитетну сарадњу са другим институцијама.	2017: Постоје примери добре праксе који илуструју квалитет сарадње школе са другим институцијама.	
Б.6.	Проактивност школе		
У	Школа је оријентисана ка обезбеђивању средстава, опреме и сарадње с циљем подизања квалитета наставне и ваннаставне подршке ученицима.		Школа
П	Школа предузима иницијативе и активности да посредује и организује образовну и необразовну подршку за ученике којима је потребна додатна подршка.		
И	Школа елиминише препреке кроз учешће ученика у наставним и ваннаставним активностима.	2020: Према школским извештајима број наставних и ваннаставних активности расте; школа има сву потребну асистивну технологију и услове за учење ученика из осетљивих група. 2017: Бар 75% родитеља и ученика препознаје и позитивно евалуира проактивност школе.	
Б.7.	Школска инклузивна политика		

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”)	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
У	Школа има дефинисану политику и систематски план развоја инклузивног образовања, формулисан у школском развојном плану и другим школским документима; планирање укључује родитеље и ученике из осетљивих група.	2015: У школским документима инклузивност образовања је препозната као циљ; дефинисане су мере за развој ИО.	Школа; школска управа; просветна инспекција; независни монитор
П	Школа и наставници доследно спроводе планиране мере којима се унапређује инклузивност школе (квалитет и праведност образовног процеса у школи).		
И	Нови ШРП се креира на основу анализе остварености претходног и анализе препрека/примера добре праксе из претходног школског периода; у евалуацију претходног ШРП-а и креирање новог укључена су гледишта и процене родитеља деце из осетљивих група, као и саме деце.	2017: Бар 75% родитеља и ученика процењује да су укључени у школско планирање, лично или преко представника.	
В.	ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОСТИ ОБРАЗОВАЊА		
В.1.	Физичка и материјална подршка		
У	Школа евидентира потребе у погледу материјалне и физичке подршке и прилагођавања.	2015: Постоји обједињена евидентија на нивоу школе о потребној опреми и прилагођавањима и укључена је у годишњи план рада школе.	Школа
П	Школа планира мере за обезбеђивање материјалне и физичке подршке.	2015: Постоји документација на нивоу школе о планираним мерама за обезбеђивање материјалне и физичке подршке.	
И	Школа је обезбедила средства за планирану физичку и материјалну подршку и прилагођавања.	2015: Извештаји о реализацији планираног садрже податке о средствима уложеним у физичку и материјалну подршку и прилагођавања.	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ ("ТАРГЕТИ")	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
B.2.	Допунска и додатна настава		
У	Школа организује додатну и допунску наставу с ученицима којима је потребна.	+2015	Школа; школска управа; просветна инспекција; ЗВКОВ
П	Наставник реализује додатну и допунску наставу у складу са планом и прилагођава је актуелним потребама детета.	2015: Редовно се спроводи. 2017: План допунске наставе и план подршке ученицима су потпуно усклађени. 2017: Бар 75% ученика који похађају допунску наставу оцењује овај вид подршке као користан и мотивисани су за њено похађање.	
И	Допунска и додатна настава су препознате на нивоу школе као компензаторни механизми којима се обезбеђује квалитет и праведност образовања и превенира осипање; ученици који похађају додатну и допунску наставу показују напредовање на редовним часовима.	2015: 75% наставника креира допунску наставу као компензаторну. 2015: 75% ученика процењује додатну наставну подршку као значајну за своје напредовање у учењу. 2017: Извештаји родитеља и деце показују да је смањен број ученика који похађају приватне часове.	
B.3.	Израда и реализација ИОП-а		
У	Постоји евидентиција о броју деце којима су потребни индивидуални образовни планови; за сваког ученика који ради по ИОП-у формиран је тим за пружање додатне подршке ученику; родитељи учествују у раду тима за пружање додатне подршке ученику.	2015: Родитељи су чланови свих тимова за пружање додатне подршке ученику. 2015: Документација СТИО садржи евидентицију о деци којој је потребан ИОП.	Школа/СТИО; Мрежа за подршку инклузивном образовању; школска управа
П	Израда ИОП-а се спроводи тимски; напредовање ученика који раде по ИОП-у се редовно прати и бележи; индивидуални образовни планови се ревидирају у складу са унапред предвиђеном	2017: Сви родитељи извештавају да активно учествују у формулисању	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	динамиком и/или у складу са напредовањем ученика.	циљева и планирању подршке.	
И	Ученици који раде по ИОП-у напредују у погледу образовних постигнућа.	2015: У бар 75% случајева ревидирани ИОП-и су показали напредовање ученика. 2017: Бар 50% родитеља је задовољно напредовањем свог детета које ради по ИОП-у.	
В.4.	Педагошки асистенти		
У	У школи ради педагошки асистент.	2015: Извештај о раду педагошког асистента је један од елемената на основу којих се развијају планови школе.	Школа; општина/координатор за ромска питања; локалне ОЦД.
П	Педагошки асистент је активно укључен у рад с децом; сарађује са запосленима у школи и родитељима.		
И	Педагошки асистент је смислено ангажован, а резултати рада педагошког асистента су видљиви свим актерима у процесу инклузивног образовања.	2017: Бар 90% родитеља и ученика извештава да је задовољно подршком коју је добило од педагошког асистента. 2017: Бар 75% наставника извештава да је задовољно подршком педагошког асистента.	
В.5.	Подршка наставницима		
У	Постоји годишњи план стручног усавршавања наставника у области инклузивног образовања.	2017: План стручног усавршавања предвиђа усавршавање сваког наставника у погледу ИО.	Школа; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО; ЗУОВ; истраживачке организације; просветна инспекција
П	Школа омогућава наставницима професионално	2015: У оквиру	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ „ТАРГЕТИ”	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	усавршавање у области инклузивног образовања у складу са њиховим потребама и спроводи различите мере подршке унутар школе; у школи се негује атмосфера узајамне помоћи и размене искустава.	стручног усавршавања на нивоу школе заступљени су и часови који се односе на ИО.	
И	Наставници имају позитиван став према ИО; наставници имају развијене компетенције за ИО; постоји култура размене информација унутар колектива о темама важним за ИО; запослени у школи су упознати са законском и подзаконском регулативом која се односи на ИО.	2015: Бар 50% наставника има позитиван став и високовреднује ИО. 2017: Бар 90% наставника процењује да примењује компетенције за ИО. 2015: Бар 75% родитеља процењује да је задовољно подршком коју њихово дете добија од наставника. 2015: Постоје позитивни примери ефикасне сарадње и размене информација унутар колектива о темама важним за ИО. 2015: Сви запослени у школи су упознати са законском и подзаконском регулативом која се односи на ИО.	
B.6.	Сарадња школе са другим институцијама		
У	Успостављене су формалне процедуре сарадње, дефинисане су обавезе и одговорност школе и других институција са којима сарађује.	2015 : Годишњи извештај о раду школе садржи доказе о успостављеној и реализованој сарадњи са релевантним институцијама.	Школа; посебна јединица/служба/особа у општини задужена за ИО
П	Школа иницира и одржава сарадњу са партнерима из локалне заједнице.		
И	Школа успешно сарађује са институцијама релевантним за успешно спровођење	2015 : Постоје примери успешне међуинституционалне	

	ОБЛАСТ И ЦИЉНИ ИНДИКАТОРИ ("ТАРГЕТИ")	ВРЕДНОСТИ	КО БИ МОГАО ДА ПРИКУПЉА ИНФОРМАЦИЈЕ
	инклузивног образовања.	сарадње.	
В.7.	Финансирање подршке деци из осетљивих група		
У	Постоји евидентија о потребним средствима (за финансирање услова/опреме/наставних и других материјала/активности); постоји план за прибављање средстава која нису покривена буџетом.	2015: Постоји план за финансирање подршке деци из осетљивих група који је саставни део ШРП-а.	Школа
П	Школа познаје и користи дефинисане могућности финансирања или набавке опреме; потенцијални донатори су информисани и мобилисани; финансијски план се реализације.		
И	Школа успешно реализације финансијски план.	2017: Бар 75% планираних средстава је реализовано, што се види из годишњег извештаја о раду школе.	

6. Препоруке за коришћење Оквира за праћење инклузивног образовања

Тинде Ковач Церовић, Драгица Павловић Бабић

Употреба Оквира за праћење инклузивног образовања има неколико важних предуслова. Предуслови су груписани у следеће три категорије:

Прикупљање података је увек повезано са низом техничких проблема који проистичу из координације генерисања, протока, провере квалитета података, њиховог агрегирања, тумачења, чувања, дисеминације и сврсисходне употребе. Ово је изазов који се мора савладати код сваког новог „пакета” података, новог садржаја или типа информација, а уколико је систем прикупљања, обраде и употребе података фрагментиран или недовршен (а видели смо да је у систему образовања у Србији то случај), изазов је утолико већи. Последично, и пажња усмерена на савладавање изазова мора бити велика. У конкретном случају за примену Оквира за праћење инклузивног образовања неопходно је осигурати следеће:

- a.** одредити кључне особе (или јединице) које ће бити носиоци координације прикупљања, обраде и употребе података о инклузивном образовању на сваком нивоу организације образовања (националном, регионалном, општинском и школском, дакле у министарству задуженом за просвету или у неком од завода по задужењу министарства, у свакој школској управи, у свакој општини и у свакој школи) и које ће имати техничке капацитете и институционалну одговорност за обављање ових задатака;
- б.** протоколом уредити проток података, задатке и одговорности свих јединица у ланцу, и осигурати да постојеће (и будуће) базе података о образовању буду укључене у ланац одговорности; у том смислу, посебну пажњи треба посветити могућностима за активно учешће РЗС, Национални просветни савет и будућег тима који ће бити задужен за ЈИСП; такође, посебну пажњу треба посветити укључивању јединице на општинском нивоу пошто уређење система образовања у Србији то још увек не чини;
- в.** на одговарајући начин обучити све особе укључене у сваки од корака примене Оквира за нове задатке; врста и обим обука ће зависити од капацитета особа и институција – уколико институционално задужење у великој мери води рачуна о томе да особе са највише знања и вештина буду укључене (нпр. ЗВКОВ и стручњаци који су већ били ангажовани на имплементацији неких од пројектата за подршку инклузивном образовању, саветници школских управа који су већ обучени за спољашње вредновање школа и за подршку инклузивном образовању, представници ОЦД који су показали успех у подршци инклузивном образовању, чланови Мреже подршке за ИО, школски психологи и педагози, итд.), потребе за обукама могу бити значајно смањене;
- г.** осигурати електронску платформу за прикупљање и обраду података на различитим нивоима.

Да би Оквир за праћење инклузивног образовања послужио својој основној сврси и постао алатка за унапређивање система инклузивног образовања, перцепција „пакета” који Оквир нуди је од кључног значаја. Није довољно израдити комплетан инструмент, чак и ако би којим случајем он био и одличан, важно је осигурати да га они који ће га употребљавати прихвате, разумеју добит од његове употребе, преузму одговорност за стављање у функцију алатке и тиме и „власништво” над њим. У конкретном случају стављања у функцију Оквира за праћење

инклузивног образовања неопходно је осигурати да почетку употребе Оквира претходе консултације које би резултирале договором о свим битним аспектима Оквира:

- а. избору минималног и оптималног скупа индикатора од понуђених у Оквиру који ће се редовно пратити на сваком нивоу (подразумева се да се минимални скуп индикатора односи на индикаторе чије праћење је временски приоритетно и могуће у условима недовољно развијеног система праћења инклузивног образовања, а оптимални скуп подразумева индикаторе који ће развијени систем праћења моћи да обухвати); при избору индикатора мораће се водити рачуна о њиховој кохерентности кроз различите нивое;
- б. одређивању временске динамике прикупљања одређених индикатора и генерисања извештаја о инклузивном образовању на основу њих, на различитим нивоима система образовања; предложени оквир предвиђа прикупљање података 2015., 2017. и 2020., али оставља могућност и за другачије аранжмане, нпр. годишње извештаје на школском, општинском и националном нивоу, или одлагање прикупљања посебно комплексних индикатора за 2017. годину;
- в. одређивање циљних вредности индикатора, како у развијеном („*target*“) тако и у развојном („*benchmark*“) облику; предложени Оквир даје индикацију године када би се очекивана развијена и развојна вредност индикатора могла достићи, што на основу логичке анализе, што на основу већ прикупљених података помоћу којих је могуће индиректно закључивање о трендовима и динамици развоја; међутим, све ове вредности су резултат рада само стручног тима Института за психологију, а с обзиром да вредности система индикатора и у развијеном и у развојном облику, као и време достизања очекиваних вредности, заправо представљају ослонац за обавезујући акциони план развоја инклузивног образовања у Србији, неопходно је постићи консензус око њих.

Конечно, да би предложени Оквир прерастао у Систем праћења инклузивног образовања мора бити допуњен комплетним сплетом инструмената и њиховом провером на репрезентативном узорку; ова провера ће осигурати метријске квалитете инструмената и дати податке о тренутној вредности свих индикатора, на основу којих ће и одређивање циљних вредности, описаних под тачком 2.в, имати поуздан ослонац; сматрамо да би било корисно обавити све ове активности током 2014. да би употреба новог система праћења инклузивног образовања у целини могла започети 2015. године.

Препоруке за употребу Оквира за праћење инклузивног образовања у садашњем издању

Пре заокруживања новог Система праћења инклузивног образовања, који ће на основу осигурања гореописаних предуслова израсти из предложеног Оквира, и само садашње издање Оквира за праћење инклузивног образовања може започети са употребом. За то видимо три изазовне, али пажње вредне могућности:

Прво, Оквир је већ сада доволно опремљен за то да послужи као оријентир за самовредновање на сваком од предложених нивоа. Индикатори на школском нивоу могу лако да се ставе у функцију иницијалног самовредновања школе у погледу њихове инклузивне праксе. На тај начин ће школе, наставници, директори, ученици, родитељи, школски психологи и педагози добити могућност да се опробају на донекле заштићен начин, да сагледају све аспекте школског рада који су битни за успешно инклузивно образовање и да се припреме, организују, и концептуално и оперативно, за прву званичну примену новог система 2015. године. Употреба Оквира за самоевалуацију може представљати посебан изазов на општинском и на националном нивоу, дакле у оквиру организационих структура које су по правилу више опремљене за евалуацију других, а мање за евалуацију сопственог рада. „Распакивање“ Оквира,

сагледавање сплета индикатора који се односи на ове нивоје, са посебним освртом на процесне индикаторе у свакој области праћења може већ само по себи представљати импетус за значајан развојни искорак и покретање боље интерне организације, а у сваком случају ће допринети ваљаној припреми за каснију употребу развијеног Система праћења.

Друго, елементи Оквира могу бити употребљени за допуну текућих праћења система образовања. Тако је, на пример, корисно да се саветници за спољашње вредновање школа упознају са Оквиром и, приликом свог рутинског рада на вредновању школа, узму у обзир оне индикаторе из Оквира за које сматрају да корисно допуњују или проширују систем који иначе употребљавају, или их инспирише на по које додатно питање или проверу. Такође, при извештавању о стању система образовања на општини из угла општинске инспекције или других општинских органа може да, узвиши у обзир индикаторе Оквира, корисно обогати свој репертоар разматраних области, као и артикулацију извештаја. И, свакако, целина или посебно инспиративни аспекти Оквира могу већ сада постати функционална алатка при извештавању о стању образовања на националном нивоу, приликом извештавања Народне скупштине, Владе, ЕК, или било којом ad hoc приликом.

Треће, садашње издање Оквира је у погледу улазних параметара на свим нивоима већ довољно опремљено да послужи за праву систематичну употребу. Улазни индикатори су формулисани као циљни искази („targets”), и по правилу не захтевају прикупљање емпиријских података већ само анализу докумената. За разлику од процесних и излазних индикатора, код којих се по правилу захтева емпиријско прикупљање и адекватна обрада података, који пак изискује и превазилажење већег дела горепоменутих изазова, улазни индикатори могу да се региструју одмах, са минималном припремом и на основу брзог договора. Добит од овакве акције била би барем двострука: поред припреме система за каснију обавезујућу примену елаборираног оквира, пружала би се могућност да се брзим снимком улазних индикатора открију евентуални недостаци система, који онемогућавају његову имплементацију на низним нивоима и складно функционисање, и тиме доприносе томе да се не показују позитивни резултати. Овакви недостаци или превиди система на улазном нивоу, уколико се рано открију, могу лако и да се отклоне, те употреба улазних индикатора у раним фазама праћења може знатно повећати ефикасност функционисања система, спречити непотребан губитак енергије и времена.

Четврто, један број излазних индикатора који се са школског нивоа агрегирају на општински и национални заправо већ постоји, и редовно се прикупља, или се може лако генерисати на основу административних података школе. У Оквиру тај скуп називамо „Минимални скуп индикатора”, који је посебно означен на сваком нивоу. Препорука тима Института за психологију јесте да чим се учини покушај да се на школском нивоу идентификује овај скуп индикатора, прикупе расположиви подаци за њих и процедура агрегирања на општинском и националном нивоу испроба већ следеће године, док тече израда елаборирања Система праћења инклузивног образовања на основу предложеног Оквира.

Препоруке за употребу Оквира у будућем елаборираном издању као Система праћења инклузивног образовања

Ове препоруке ће свакако добити свој конкретан облик на основу сагледавања конкретних начина на који ће се горепоменути предуслови и изазови решити. Међутим, ипак желимо да укажемо на потенцијале предложеног Оквира у будућности кроз неколико примера могуће будуће примене.

Најкориснијима од могућих употреба сматрамо следеће:

- Редовно извештавање по минималним излазним индикаторима и по сплету базичних индикатора који је у Оквиру назван „Осигурање квалитета”, тиме ће се осигурати основни репери за процену целокупног систем инклузивног образовања. Ови извештаји би требало да се појаве сваке друге или треће године (први пут 2015. године), на нивоу сваке школе, сваке општине и, наравно, на националном нивоу. Посебна вредност ових извештаја требала би да буде њихова транспарентност, дисеминација родитељима и широј јавности, што може генерисати пажњу и заједничку акцију за даљи развој.
- Избор додатних фокуса праћења инклузивног образовања, који је од посебног значаја за одређену школу, одређену општину или за целину система на националном нивоу. На пример, школа може бити посебно заинтересована да провери мотивисаност ученика из осетљивих друштвених група, осећање прихваћености и учешће њихових родитеља, или може желети да сагледа компетенције наставника за ИО из разноврсних углова, или проверити да ли је пружена сва неопходна подршка деци из осетљивих друштвених група. Општина може бити заинтересована за дубљу анализу осипања, транзиције из једног нивоа образовања на следећи, или сачинити посебан осврт на питања дискриминације и сегрегације ромских ученика. У оба случаја ће онда поред минималног пакета, школа или општина употребити шири репертоар индикатора и инструмената да би захватила област свог посебног интересовања, и проценила ставке од ових додатних области кроз улазне, процесне и излазне индикаторе помоћу припремљених инструмената. Такође, национални ниво може бити заинтересован за успешност афирмавтивних акција или пак за диспаритетете између општина или школа унутар различитих школских управа да би могла да идентификује општине и/или школе којима је потребна додатна пажња и помоћ. Такође, овај приступ служи да се идентификују општине и/или школе које „произведе“ изузетне резултате на неком од индикатора да би се описале праксе и послужиле другим школама као модели. Важно је напоменути да ће Оквир пружати стандардизоване инструменте спремне за лаку употребу за сваку од могућих фокуса предвиђених индикаторима Оквира. Тиме ће се омогућити упоредивост података кроз систем, а и кроз време, и смањити потреба за додатним финансирањем циљаних истраживања.
- Сматрамо да би посебну пажњу вредело посветити оним областима инклузивног образовања који се најређе прате, а предложени Оквир има потенцијала да одговори на ове захтеве. На основу прегледа досадашњих истраживања инклузивног образовања, видели смо да су у овом смислу највише занемарене области сарадња међу различитим актерима (Оквир је опскрбљен индикаторима који обухватају ову тему), кохерентност политика међу различитим нивоима управљања (у Оквиру смо са посебном пажњом осигурали кореспонденцију индикатора овог типа, те је у овом случају препоручљива њихова истовремена употреба на сва три нивоа), афирмавтивне акције, партципација родитеља и тема добробити и задовољства ученика. Оквир располаже добро осмишљеним индикаторима ређе праћених аспекта инклузивног образовања.
- И коначно, Оквир омогућује прикупљање података само од једног типа информаната (у неким случајевима може бити корисно сагледати мишљења само родитеља, само ученика или само наставника по свим индикаторима), или прикупање података од свих информаната по истом питању (чиме се омогућује унакрсно валидирање, откривање и отклањање неспразума или тензија који се могу појавити при имплементацији инклузивног образовања).

Надамо се да ће се у будућој употреби Оквира посебно корисном показати његова кохерентна структура и могућност флексибилног избора индикатора унутар те структуре – индикатора који се односе на одређени ниво управљања који нас занима, индикатора који описују одређену област која нас занима кроз различите нивое, или било које друге комбинације индикатора спрам потреба корисника.

7. Преглед истраживања инклузивног образовања у Србији у периоду од 2008. до 2013. године

Ивана Бауџал, Тијана Јокић, Тинде Ковач Церовић

7.1. Увод

У циљу израде једног новог приступа за праћење образовања у Србији који би био посебно усмерен и прилагођен за праћење социјалне интеграције у образовању, односно за праћење инклузивности образовања, сачињен је преглед истраживања која су се експлицитно или имплицитно бавила овом темом код нас у последњих неколико година.

Овај текст представља покушај да се прикаже што већи број радова који се тичу инклузивног образовања. Главни циљ прегледа био је увид у коришћену методологију. Прегледано је коју су врсту методологије користили аутори – квантитативну, квалитативну или обе – затим које величине и врсте су били узорци и, коначно, каквим инструментима су се служили, узимајући у обзир тему истраживања. Све ово је чинило важну полазну основу за рад на дефинисању новог, свеобухватног оквира за праћење инклузивног образовања. Током анализе пажња је посвећена и томе ко су били наручници истраживања, као и томе на који се начин мењало интересовање за ову тему, квантитативно и квалитативно. Поред овога, приказани су и резултати истраживања кроз одређени број издвојених области. Овај приказ пружа слику о томе које су препеке и проблеми у вези са инклузивним образовањем учени у претходним истраживањима, а био је од користи и при дефинисању репера у односу на које ће се процена вршити.

Приликом одабира истраживања која су подробно анализирана поштована су два критеријума:

- истраживања су спроведена у периоду од 2008. до 2013. године, дакле од периода доношења ЗОСОВ до данас,
- односе се на мониторинг инклузивног образовања или су с тог аспекта релевантна.

Обухваћена су обимна истраживања спроведена за потребе Уницефа, ETF, Фонда за отворено друштво, Центра за образовне политике, Покрајинског омбудсмана Аутономне Покрајине Војводине, Министарства просвете и науке, затим истраживања спроведена од стране Института за педагошка истраживања, Друштва педагога, Савеза учитеља Републике Србије, као и дипломски и мастер радови студената Филозофског факултета у Београду. На основу прегледа истраживања издвајају се следеће групе тема које су истраживане:

- Упис у први разред основне школе
- Ставови и уверења наставника, родитеља, стручњака и других о инклузивном образовању (у даљем тексту ИО) и ученицима из осетљивих група
- Физички и материјални услови за инклузију
- Компетенције за ИО, првенствено компетенције наставника
- ИОП – карактеристике израде и евалуација
- Реализација ИО у настави

- Рад ИРК и процес пружања додатне подршке
- Сарадња и комуникација између актера ИО
- Прелазак ученика којима је потребна додатна подршка на наредне нивое школовања

Извештаји о истраживањима који су укључени у овај преглед су различитог нивоа опремљености детаљним приказима узорка, методологије, резултата и инструмената. Дипломски и мастер радови садрже све поменуте детаљне приказе (Јовановић, 2009; Колић, 2012; Меселџија, 2012; Секулић, 2012), а најдетаљнији прикази дати су у истраживањима нарученим од стране МПНТР, 2012. Извештаји о истраживањима која су спроведена за потребе наручилача су различито опремљени детаљним приказима с обзиром на то да коначне верзије неких од њих нису биле доступне (већ само рукописи), док чланци објављени у часописима и зборницима не садрже детаљне приказе.

Највећи број анализираних истраживања користио је само квантитативну методологију (10), мањи број истраживања је користио комбиновану методологију (8), а најмање је оних која су користила само квалитативну (4).

Уочљиво је да су наручена истраживања учесталија од 2010. године, када је и почела примена ЗОСОВ, док су пре 2010. присутнији радови истраживача из области образовања. Када је реч о врсти методологије, у оба периода су подједнако заступљена квалитативна и квантитативна истраживања. Поред тога, наручена истраживања су спровођена на пажљивије одабраним узорцима, односно уз поштовање већег броја критеријума за одабир испитаника.

Ниједно истраживање које је детаљније анализирано не бави се поређењем стања у образовању пре и после 2010. године, када је отпочело спровођење ИО, већ се о разликама једино може закључивати на основу поређења резултата различитих истраживања спроведених у ова два периода. До примене ЗОСОВ најучесталији предмет истраживања били су ставови различитих актера образовног система, док се од почетка примене ставља акценат на евалуацију и процену имплементације ЗОСОВ. Такође, током прикупљања радова који се тичу ИО није нађен ниједан који се из тог угла бави даровитошћу и даровитом децом, као ни инклузивношћу предшколских и високообразовних установа.

Међу радовима који нису испуњавали ова два критеријума, а сматрамо да их треба поменути како би се стекла шира слика о заинтересованости за тему ИО међу ауторима, има оних који представљају теоријске осврте или прегледе ранијих емпиријских истраживања, као и емпиријска истраживања спроведена пре 2008. године. Теоријска разматрања се осврћу на принципе на којима се базира идеја инклузије, филозофију, као и на циљеве ИО из различитих перспектива (Петковић, 2009; Иницијатива за инклузију ВеликиМали, 2010; Милутиновић, Зуковић и Лунголов, 2011; Половина, 2011). Приликом претраге пронађени су и приручници/водичи за рад у оквиру ИО, које сматрамо важним ослонцем за унапређење праксе у самим школама (Радивојевић, Јеротијевић, Стојић, Ђировић, Радованович-Тошић, Коцевска, Париповић, Јосимов, Васильевић, Стојановић, Станаћев, Кувељић и Сеизовић, 2007; Booth & Ainscow, 2010; Јањић, 2010). Када је реч о прегледима истраживања и емпиријском истраживању, који нису укључени у анализу, они углавном говоре о ставовима и указују на потребу адекватног информисања различитих актера у оквиру образовног система (ЦЕТИ, 2006; Вујачић, 2006; Јаблан и Ковачевић, 2008; Јаблан, Станимировић и Грбовић, 2009; Вујачић, 2012). Резултати истраживања која су се нашла у поменутим прегледима наглашавају значај информисаности наставника и доступности стручне подршке наставницима за рад у оквиру ИО.

Преглед истраживања организован је на следећи начин:

- Најпре су приказане методолошке карактеристике прегледаних истраживања. Ова анализа је праћена и листом прилога, који су се налазили у извештајима о истраживањима, а могли би бити корисни у процесу израде приступа за праћење ИО.
- Следи поглавље о резултатима истраживања у ком су, у одвојеним потпоглављима/поглављима приказани најважнији подаци прикупљени у сврху званичне евиденције, а потом и резултати осталих истраживања.
- У циљу лакшег прегледа, на крају текста су сумиране основне методолошке карактеристике и теме свих прегледаних истраживања у форми табеле.

7.2. Методологија

7.2.1. Узорак

С обзиром на тему свих прегледаних истраживања о инклузивном образовању, на обухват и вишеслојност популације на коју се тема односи⁷², као и на чињеницу да су, и поред националне политике инклузивног образовања, различити сегменти ове широке популације у различитој мери обухваћени почецима реформе, узорковање је сложен и захтеван процес. Преглед истраживања у погледу узорка се стога мора размотрити из следећих углова:

- врста узорковања и репрезентативност подузорка,
- који подузорци и колико њих је обухваћено у појединим истраживањима,
- величина узорка.

Ниједно истраживање није имало целокупној популацији деце или наставника на одређеном нивоу образовања, као ни репрезентативни узорак. У једном истраживању (Министарства надлежног за образовање, 2012) намера је била да се обухвате све школе, али се узорак на крају састојао од четири петине школа у Србији. Од свих анализираних истраживања ово је имало највећи узорак. Још једним истраживањем (Покрајински омбудсман, 2011) је вероватно (није сасвим јасно из извештаја) покушано да се обухвати читава територија Војводине, али је на крају узорак чинила трећина свих школа у Војводини. Најчешћи су пригодни узорци и то с једном групом испитаника. Оваквих истраживања је седам: три су дипломски/мастер радови у којима су испитаници били наставници (Јовановић, 2009; Колић, 2012; Меселција, 2012), три су научни радови објављени у часописима, у којима су испитаници били ученици, педагози и студенти (Арсеновић-Павловић, Јолић и Буха-Ђуровић, 2008; Костовић, Зуковић и Боровица, 2011; Маџура-Миловановић и Печек, 2012), а једно је део пројекта „Балканска мрежа за социјалну инклузију”, у ком су испитаници били родитељи деце којој је потребна додатна подршка (Лазаревић, Ђирић-Миловановић, Шимоковић, Бекер, Гвозденовић и Гавриловић, 2012). Преосталих девет истраживања на пригодним узорцима (Маџура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2009; ЗВКОВ, 2009; Радо и Лажетић, 2010; Баронијан, Милошевић, Јакић, Делић, Уљаревић, Ранковић и Вукелић, 2011; Јеремић, Лажетић, Петровић и Радо, 2012; Михајловић, Дувњац, Радивојевић, Павловић и Шарошковић, 2012; Петровић, Живадиновић, Беара и Симић, 2012; Секулић 2012; Јовановић, 2013; Стефановић, Златаровић, Турнић, Жунић-Цицварић, Завишић, Милојевић, Јовић, Михајловић, Игњатовић, Маринковић, Милосављевић и Цветковић, 2013; Златаровић и Михајловић, 2013), рађено је на три до десет и више група, а најчешће су то били наставници, ученици, родитељи, стручни сарадници, директори, представници из локалних самоуправа (у даљем тексту: ЛС), МПНТР, ИРК, ЦСР и слично.

⁷² Барем три нивоа образовања, а само у најчешће истраживаном нивоу основног образовања више од 1.100 школа, 25.000 разреда, 50.000 наставника, 570.000 ученика и одговарајући број њихових родитеља.

Четири истраживања су приликом узорковања полазила од разлика по релевантном критеријуму, па смо их назвали стратификованим, док су у оквиру стратума испитаници бирани на пригодан начин. Прво истраживање је рађено на једној групи испитаника (наставници/родитељи) (СУРС, 2010), друго на две групе (наставници и ученици) (Ђевић, 2009), а треће и четврто на већем броју група (Јовановић, 2013; Златаровић и Михајловић, 2013). Критеријуми за стратификовање у ова четири истраживања су: (не)учешће школе у пројекту ИО, (не)постојање МИО сервиса у насељу, (не)укљученост школе у DILS програм и тип и величина места у којима се налазе школе (градско/сеоско насеље; већи/мањи град). Може се приметити да су истраживања која су наручена, у поређењу с осталима, својом темом прилазила из углова више актера, тј. мултиперспективно.

Критеријуми за одабир и категорисање узорака се односе на одабир:

- локалних средина и школа,
- самих испитаника.

У циљу избора локалних средина и школа прегледана истраживања су користила следеће критеријуме: активност ИРК и спремност ЛС и ИРК за сарадњу, географски положај, величину и тип места у којем се ИРК или школа налазе, удео ромске популације у укупном броју ученика школе, број обука које су прошли запослени у школи у оквиру DILS пројекта, подједнака заступљеност свих региона, тип школе (основна, средња, уметничка, специјална), учешће у пројектима који промовишу ИО, укљученост школе у DILS програме, насеља са или без МИО сервиса, школе у којима се успешно развија инклузивна пракса или школе којима је потребна додатна подршка за развој инклузивне праксе, школе које се разликују по приступу када је упитању инклузија (неинклузивна, делимично инклузивна, инклузивна).

У циљу избора испитаника прегледана истраживања су користила следеће критеријуме: релевантност позиције актера образовног система за истраживање (ученици, директори школа, стручна служба и педагошки асистенти, чланови тима за инклузију, наставници (разредне и предметне наставе), васпитачи, родитељи деце из осетљивих група и остале деце, едукатори наставника, креатори политика, чланови ИРК, представници ЛС, представници ОЦД), старосна доб, радни стаж, искуство у раду с децом из осетљивих група, број похађаних обука, OECD категорија ученика, образовање родитеља.

Конечно, величина узорака је по правилу мала, они варирају од 44 (дипломски радови) до 811 (СУРС, 2010) у квантитативним истраживањима, с изузетком истраживања МПНТР (1.414 школа). Број спроведених фокус група по истраживању се креће од 3 до 28, а број интервјуа од 8 до 31.

7.2.2. Дескриптивна статистика

Под овим подразумевамо прикупљање квантитативних података који су објективно мерљиви, с циљем да се на брз и једноставан начин обезбеде релевантне и емпиријски засноване информације о примени мера инклузивне политике. Овакви подаци и њихово поређење по различитим категоријама, као и поређење категорија кроз време, омогућавају увид у ефекте и проблеме имплементације ИО, а могу да представљају и један од значајнијих индикатора дискриминаторног спровођења инклузивне политике, односно пружају прилику за стицање увида у број и циљеве ИОП-а који се израђују за ученике ромске националности.

Међу прегледаним истраживањима једно је било усмерено на мониторинг ИО за школску 2010/11. годину на овај начин (МПНТР, 2012). Истраживање је спроведено на 4/5 свих школа у Србији путем електронског упитника (комплетан упитник приложен у пакету инструмената), на основу ког је прикупљен велики број квантитативних података о: броју ученика у свим типовима школа, редовним и специјалним одељењима, просечном броју ученика у одељењима, броју ученика ромске националности, односно деце из осетљивих група (по А, Б, Ц категоријама OECD) у школи

и у одељењима, броју ИОП-а, школским управама, грант и не-грант школама, броју семинара, едукативних програма и/или додатних обука које су прошли запослени у школи на тему ИО деце са потребом за додатном подршком.

7.2.3. Инструменти

У малом броју текстова било је приложених инструмената, док су неки морали да буду реконструисани. Међу њима се налазе водич за фокус групе (Радо и Лажетић, 2010; Златаровић и Михајловић, 2013), отворена питања за теренску процену (Радо и Лажетић, 2010), упитник намењен прикупљању дескриптивних података (МПНТР, 2012), упитник за учитеље (СУРС, 2010; Златаровић и Михајловић, 2013), упитник за ученике, васпитаче и наставнике (Ђевић, 2009; Златаровић и Михајловић, 2013), упитници за ученике и наставнике конструисани у сврху израде дипломских радова (Јовановић, 2009; Којић, 2012; Меселџија, 2012; Секулић, 2012) и реконструисан упитник за наставнике и стручне сараднике (Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине, 2011).

7.2.4. Квантитативна методологија

Упитници су израђивани за потребе истраживања у складу са циљем и, поред демографских, прикупљали су податке о ставовима о ИО и деци из осетљивих група, иницијалном образовању наставника, стручном усавршавању, компетенцијама за ИО, транзицији ученика са тешкоћама на наредне нивое образовања, итд. Упитници су намењени ученицима из осетљивих група, осталим ученицима, васпитачима, наставницима и стручним сарадницима.

Поузданост упитника је израчунавана и приказана само у дипломским и мастер радовима и углавном је задовољавајућа, док овај податак у свим другим истраживањима недостаје.

Скале процене

Пет прегледаних истраживања користе скале процене (Јовановић, 2009; ЗВКОВ, 2009; Колић, 2012; Петровић и сар., 2012; Секулић, 2012). Два истраживања, од којих једно (Петровић и сар., 2012) за циљ има процену ефекта обука и компетенција за ИО и обухвата 669 „искусних испитаника“ (испитаници су у стручном тиму за ИО, искуство у раду с децом из ОГ, DILS и других обука), а друго (ЗВКОВ, 2009) процену ефекта мере увођења ромских асистената, комбинују скалу процене с квалитативном методологијом (фокус групе).

Петостепене скале (само)процене Ликертовог типа су углавном коришћене скале за испитивање ставова различитих актера инклузивног образовања. Најчешће испитивани ставови су ставови према ИО уопште, према деци којој је потребна додатна подршка, као и према условима и капацитетима школа за развој ИО. Затим, ставови о корисности обука за успешну реализацију ИО, процена самоефикасности, сопствених компетенција, процена недостајућих вештина за рад с децом којој је потребна додатна подршка и процена вештина за успешно спровођење ИО. Поред поменутих, испитивани су и ставови о настави и врстама и облицима подршке развоју ИО. Истраживања која су се бавила проценом корисности обука и (само)оценом компетенција потребних за успешно спровођење ИО и рад са ученицима којима је потребна додатна подршка обухватила су широк спектар компетенција и обука. Списак компетенција је унапред задат и изведен је из релевантне европске и међународне литературе. На списку обука нашле су све све обуке које су спроведене на националном нивоу, а тичу се ИО.

Дихотомна питања

Дихотомна питања су имала за циљ стицање оквирног увида у разлике међу школама и наставницима који су мање или више успешни у спровођењу политike ИО на основу знања и информисаности о ИО, личног и професионалног искуства с децом којој је потребна додатна

подршка, прилагођености материјалних и организационих услова, постојања педагошких асистената и других врста подршке, као и укључености родитеља у управљање школом. Такође, од ученика којима је потребна додатна подршка тражено је да процене да ли су били дискриминисани и да ли је то утицало на њихово школовање (пауза, прекид, губитак мотивације).

Вишеструки избор

Питања с вишеструким избором тицала су се различитих тема, од увремењености упознавања с новом политиком, преко ставова о различитим аспектима ИО и искуства у раду с децом којој је потребна додатна подршка, до тога ко учествује у спровођењу ИО и на који начин на нивоу школе. Ова питања се баве сличним темама као и дихотомна, али дају финију слику.

Отворена питања

Отвореним питањима су најчешће обухваћене теме сличне онима којима се баве и дихотомна и питања с вишеструким избором. Између осталог на овај начин су добијене информације о конкретним проблемима у вези с ИО, транзицијом деце на наредне нивое образовања и предлозима за њихово превазилажење (Арсеновић-Павловић и сар., 2008; Радо и Лажетић, 2010; Лазаревић и сар., 2012; Михајловић и сар., 2012; Златаровић и Михајловић, 2013).

Семантички диференцијал

Овом врстом инструмента испитивана је афективна компонента става наставника – доживљај везан за појмове „инклузија“ и „дете са сметњама у развоју“ (Колић, 2012).

Скала социјалне дистанце

Скала социјалне дистанце коришћена је за испитивање спремности наставника на одређени однос с децом из осетљивих група. Такође, испитивана је и спремност ученика ромске националности за ступање у различите односе с припадницима већинске популације (Арсеновић-Павловић и сар., 2008).

7.2.5. Квалитативна методологија

Квалитативним инструментаријумом су, поред васпитача, наставника и стручних сарадника, обухваћени и едукатори наставника у програмима стручног усавршавања, директори установа, креатори политика, родитељи, представници локалне заједнице, представници ОЦД, представници ИРК и представници ЛС.

Интервју и фокус групе

Фокус групе су спровођене према унапред припремљеним водичима; међутим, само је један водич био доступан (Радо и Лажетић, 2010). Смернице за интервју с децом из осетљивих група дате су у прилогу само једног извештаја, као и питања за (полуструктурисани) интервју са стручњацима у образовању (Златаровић и Михајловић, 2013). Стиче се утисак да су најчешће спровођени полуструктурисани интервјуи с унапред задатим темама, осим у једном истраживању где је наглашено да је интервју структурисан (Арсеновић-Павловић и сар., 2008), али такође није дат у прилогу.

Осам истраживања је спроведено уз коришћење квалитативне методологије, и то: фокус групе и интервјуе (Маџура-Миловановић и сар., 2009; Златаровић и Михајловић, 2013), фокус групе и упитнике (Петровић и сар., 2012; Златаровић и Михајловић, 2013), фокус групе, интервјуе и посматрање (Јеремић и сар., 2012; Јовановић, 2013), фокус групе и деск истраживање (Радо и Лажетић, 2010; Михајловић и сар., 2012; Златаровић и Михајловић, 2013), фокус групе, интервјуе, упитнике, студије случаја и деск истраживање (Баронијан и сар., 2011).

Интервјуи, појединачни и групни, и фокус групе обављени су с актерима ИО различитих нивоа.

Интервјуи, као и фокус групе, спровођени су са циљем да се испита перцепција учесника о идеји ИО и успешности његовог спровођења. Поред тога, испитивана је перцепција иницијалног образовања наставника, корисности понуђених обука за рад у областима ИО и могућностима и потребама за стручним усавршавањем. Сагледавана је и перцепција учесника о ученицима којима је потребна додатна подршка и осталим ученицима, компетенцијама наставника и учитеља за рад с њима, о стручној подршци коју наставници имају за спровођење ИО, укључености родитеља деце (са и без потребе за додатном подршком), о новим уписним процедурама и изради ИОП-а, о транзицији деце на наредне нивое школовања. Обухваћен је и рад ИРК, као и процес пружања додатне подршке деци којима је она потребна (процена, финансирање, евалуација). Само једно истраживање бави се ученицима који нису уопште или нису више обухваћени системом образовања (Баронијан и сар., 2011), односно разлозима за такво стање. Такође, интервјуи, као и фокус групе, били су један од најзначајнијих извора података о недостатима и проблемима када је реч о условима за спровођење ИО, као и о самом спровођењу. Овим путем добијени су и корисни предлози за унапређење ИО. Фокус групе су модериране према унапред припремљеним водичима (Радо и Лажетић, 2010).

Анализа ИОП-а и педагошких профиле

Анализа је послужила да се сними које методе се најчешће користе за процену, количина, врста информација и утврђивање извора који се користе. Такође, помогла је и да се стекне увид у јасноћу, концизност, одмереност захтева и очекивања, реалистичност и релевантност дугорочних циљева, јасноћу и мерљивост исхода. Поред тога, анализом ИОП-а и педагошких профиле добијене су информације о укључивању родитеља, организацији рада у одељењу, реализацијом, самим активностима, критеријумима и мерилима остварености циљева, учешћу педагошког асистента и формативном оцењивању (Јеремић и сар., 2012; Јовановић, 2013).

Деск истраживање

Деск истраживање је спроведено у комбинацији са фокус групама и интервјуима (Мацура-Миловановић и сар., 2009; Радо и Лажетић, 2010; Михајловић и сар., 2012; Златаровић и Михајловић, 2013) и у комбинацији са квантитативном методологијом (Баронијан и сар., 2011; Златаровић и Михајловић, 2013). Овакво истраживање омогућава увид у контекст ИО. Деск истраживања су обухватала документа која се тичу иницијалног образовања наставника, стручног усавршавања наставника, ЗОСОВ, националне стратегије у вези са ИО, правилника о упису деце у први разред основне школе, транзиције деце на наредне нивое школовања, права на ИОП, његове примене и вредновању и додатној образовној, здравственој и социјалној подршци. Поред тога, важни налази добијени су и у области прилагођености иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника и других актера ИО.

Посматрање часова и физичких услова

Посматрање часова је спроведено у два истраживања (Јеремић и сар., 2012; Јовановић, 2013), током ког је према протоколу посматрано 96, односно 112 часова (протокол није доступан, кратак преглед је дат у даљем тексту). Ова метода комбинована је с интервјуима и фокус групама са 216, односно 224 испитаника и с анализом 26 ИОП-а у циљу брже евалуације уписа и профилисања ученика, наставе, додатне подршке ученицима којима је потребна, професионалних и институционалних предуслова за инклузију.

Протокол за посматрање часова обухватио је садржај и методологију развојне подршке деци којој је потребна додатна подршка, прилагођавање курикулума, наставне методе, активирање ученика, управљање разредом, педагошку оцену у настави. У истраживању из 2012. спроведена је и опсервација архитектонске доступности, постојања асистивних технологија и осталих услова за имплементацију инклузивних образовних политика (материјални услови).

7.3. Резултати истраживања

7.3.1. Дескриптивна статистика

На узорку од четири петине свих основних и средњих школа у Србији (МПНТР, 2012; истраживање спроведено школске 2010/2011) утврђено је да од ученика којима је потребна додатна подршка 92,2% похађа редовне школе (остали специјалне). Уочено је да већи проценат деце којој је потребна додатна подршка уписује редовне основне него редовне средње школе, као и да у школама којима је додељен грант има више ученика из осетљивих група. У редовним одељењима редовних школа од ученика којима је потребна додатна подршка има највише оних из социјално нестимултивних средина (48,3%), мање је ученика с тешкоћама у учењу (29,3%) и најмање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (22,4%). У специјалним школама је највише ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (77,1%), док је ученика с тешкоћама у учењу и из социјално нестимултивних средина значајно мање (редом, 13% и 9,9%). Ситуација у специјалним одељењима редовних школа је слична као у специјалним школама – највише је ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (59,6%), док ученика из социјално нестимултивних средина и с тешкоћама у учењу има приближно једнак број (21,5%, односно 18,9%).

Иако већина ученика којима је потребна додатна подршка завршава разред у редовним школама, у поређењу с осталим ученицима знатно већи проценат ових ученика се исписује из школе и понавља разред. Проценат ученика којима је потребна додатна подршка јер се исписују или понављају разред приближно је исти у редовним и специјалним школама.

У **редовним школама** (основне и средње) 10% ученика којима је потребна додатна подршка не успе да заврши разред (за разлику од 1% осталих ученика). Најуспешнији су ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом, а најмање успешни ученици из социјално нестимултивних средина. Код ученика из осетљивих група већа је стопа напуштања и понављања разреда, а највећа је поново код ученика из социјално нестимултивних средина (у редовним основним школама преко 5% се исписује у свим разредима сем осмом).

У вишим разредима (и разредне и предметне наставе) има мање ученика којима је потребна додатна подршка: 8,6% у првом разреду насупрот 3,4% у четвртом разреду, и 8,2% у петом разреду насупрот 3,9% у осмом. За почетак предметне наставе карактеристичан је велики проценат понављача из осетљивих група (8%), као и оних који се исписују (11%). Чини се да је ова промена нарочито тешка за ученике из социјално нестимултивних средина – 15,4% ових ученика се исписује из петог разреда.

Стање је најлошије (према критеријумима завршавања/понављања/напуштања разреда) у **редовним средњим школама** по ученике којима је потребна додатна подршка, а нарочито по оне с тешкоћама у учењу. Чак 30% ових ученика не успева да заврши уписаны разред средње школе, а у прва два разреда средње школе се око 13% њих испише из разреда. У првом разреду се испише и 11,5% ученика из социјално нестимултивних средина, али је већ у другом разреду овај проценат знатно мањи и остаје низак до kraja средње школе. Ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом се исписују у најмањем проценту (око 5%). Ова група ученика има релативно висок учинак у погледу свих наведених параметара у редовним школама.

Укупно гледано, мало је ученика за које су израђени педагошки профил и ИОП, најмање у средњим и не-грант школама. Педагошки профил и ИОП су најчешће израђивани за ученике са сметњама у развоју, а најређе за оне из социјално нестимултивних средина.

Професионално усавршавање запослених у школи најчешће се остварује путем обука, а овим аспектом се најмање баве запослени у уметничким школама и редовним средњим школама. Највећи број школа нема приступне рампе и тоалете прилагођене особама с инвалидитетом. Ово важи и за специјалне школе (преко 70%), као и грант школе, а ситуација је најлошија у

уметничким (преко 90 %). У више од 80% свих школа не користе се асистивне технологије, нити специфична опрема потребна конкретном ученику. Станье је нешто боље у специјалним и грант школама. Организација рада у којој су распоред часова, коришћење школског простора и коришћење опреме и наставних средстава прилагођени потребама свих ученика најбоља је у специјалним школама, док око половине основних, уметничких и средњих школа испуњава критеријуме. Грант школе су у овом аспекту успешније него не-грант.

Тражење/добијање подршке и сарадња су у уметничким школама најмање заступљени, значајно више у грант школама, у специјалним највише. Велики број школа се бави превенцијом насиља и дискриминације и развијањем толеранције. У 15-20% школа тражена подршка ИРК није добијена, а школски психологи су ретко чланови ИРК. Укљученост родитеља је највећа у случају деце са сметњама у развоју и инвалидитетом која похађају специјалне школе, а најчешћи облик укључености родитеља јесте чланство у тиму за пружање додатне подршке управо овој групи ученика. Иако податак о броју ученика из осетљивих група који похађају редовне школе говори о солидној стопи *интегрисаности* ових ученика у образовни систем, релативно висока стопа напуштања и понављања разреда (и у редовним и у специјалним школама) указује на то да образовни систем након уписа ове деце није у довољној мери обавио све оне активности које би допринеле њиховом задржавању у школи и квалитетном даљем образовању – постоји незанемарљив број ученика из осетљивих група чијим потребама се не успева изаћи у сусрет. Квантитативни показатељи у овом истраживању указују на то да је потребно посебну пажњу обратити на прелазак ученика у пети разред основне школе, а да је спремност за спровођење инклузије у редовним средњим школама ниска. Већина редовних школа нема одговарајуће материјалне и кадровске услове, а подршка се често или не тражи или не добија.

7.3.2. Упис у први разред основне школе

Резултати прегледаних истраживања која се баве уписом ученика којима је потребна додатна подршка у први разред указују на важност **информисаности родитеља ове групе ученика о могућностима и правима** која су им на располагању и која им припадају. Иако су наведени бројни извори информација за родитеље (школа, органи ЛС, предшколске установе, психолошко-педагошка служба, школски сајт, огласне табле, школски лист, локални медији, ОЦД, неформални путеви) међу различитим актерима ИО, па и самим родитељима (Јеремић и сар., 2012⁷³), преовладава мишљење да родитељи нису довољно информисани о ИО. Информисање се у школи најчешће препушта стручним сарадницима. Запослени у школама наводе да неразумевање концепта ИО од стране родитеља често доводи до њихове незаинтересованости, презаштићивања деце или страха од одбацивања, нарочито с обзиром на то да су породице углавном ниске образовне структуре. Родитељи наставнике сматрају некомпетентним и наглашавају да је комуникација боља с учитељима, а стручни сарадници тврде да родитељи нису довољно оснажени и стручни да процене шта је за њихово дете најбоље. Обавеза уписа у редовну школу за поједину децу представља „празан ход“ до преласка у специјалну школу, током ког не добијају адекватну подршку, а пролазе кроз двоструку адаптацију. Због овога родитељи често бирају школу која има специјална одељења.

У истраживању Центра за образовне политике (Јовановић, 2013) утврђено је да су у школама које имају ПА и/или које су укључене у DILS/REF програм ромски родитељи информисанији о правима која њихова деца имају приликом уписивања у школу, као и да су информисани на више различитих начина, укључујући и одлазак педагошког асистента у ромска насеља. Такође, у овим школама се спроводи афирмавивна акција приликом уписивања, те деца могу

⁷³ Ово истраживање је квалитативног карактера, коришћени су интервјуи, посматрање и фокус групе на узорку од 216 испитаника из десет школа. Иако су испитиване различите групе испитаника, резултати који су овде приказани често обухватају више група испитаника, с обзиром на то да су разлике на тако малом узорку уз коришћење квалитативне методологије тешко ухватљиве и непоуздане. Уколико неки наведени подаци говоре о одређеној групи испитаника, то је и наглашено.

бити уписана у школу без личних и здравствених докумената која се накнадно обезбеђују уз помоћ школе и педагошког асистента.

Запослени у школама и родитељи углавном сматрају да не постоји отпор према упису деце из ОГ у школе, али ипак велику важност за успешност ИО приписују **информисању родитеља ученика без потребе за додатном подршком**. Ови родитељи се не противе упису ученика из осетљивих група у редовне школе докле год сматрају да други ученици нису угрожени.

7.3.3. Израда педагошког профиле и израда и евалуација ИОП

Следећа карика без које ИО не може да функционише на прави начин јесте прикупљање информација о детету, односно **израда педагошког профиле**. Као кључни проблеми приликом профилисања истичу се нередован долазак у школу ученика ромске популације и недостатак сарадње с њиховим родитељима, обавеза вођења документације која одузима пуно времена и недовољна обученост наставника (Јеремић и сар., 2012). Педагошки профил углавном прави наставник разредне наставе/одељењски старешина уз помоћ стручних сарадника (најчешће је помоћ потребна у дефинисању снага и слабости ученика; уочена је несигурност наставника у сопствену стручност). На узорку војвођанских школа (Покрајински омбудсман, 2011) добијен је податак да педагошки профил најчешће израђују наставници разредне наставе (око 30% наставника разредне наставе), затим стручни сарадници (између 20 и 30%) и на крају наставници предметне наставе (око 20%). Извори информација који се најчешће користе (Јеремић и сар., 2012) су: медицинска документација, постигнуће ученика на тесту ТИП-1, скале процене за развој ученика на раном школском узрасту, мишљења стручних сарадника, родитеља, васпитача, наставника разредне наставе, дефектолога и логопеда, педагошког (ромског) асистента, затим посматрање општег напредовања детета, развоја социјалних и комуникационих вештина, усмено или писмено проверавање знања. Аутори закључују да не постоји стандардизовани образац за анализу и ревидирање педагошких профиле (Јеремић и сар., 2012). Педагошки профили прегледани у овом истраживању били су неспецифични за дете, штури с информацијама, без издвојених снага детета, усмерени на циљеве, при чему су занемарене методе и активности које би до исхода довеле.

Истраживање спроведено школске 2010/2011. на територији Војводине указује на то да су у школама током прве године примене ЗОСОВ углавном били оформљени тимови за пружање додатне подршке ученицима којима је она потребна (85,5% испитаника), а чине их најчешће директор школе, педагог, психолог, наставник предметне наставе, одељенски старешина, а ређе и родитељ/старатељ, дефектолог, логопед (Покрајински омбудсман, 2011). У истраживању спроведеном 2012. године на узорку од 97 чланова стручних тимова за ИО и тимова за пружање додатне подршке (Стефановић и сар., 2013) утврђено је да им се улоге често преклапају и нису јасно дефинисане.

Најчешће навођени проблеми у вези с израдом ИОП-а (Јеремић и сар., 2012) су: разликовања ИОП-1 и ИОП-2, раскорак између постигнућа по предметима, идентификовање јаких страна и потреба за подршком, процена реалистичности и релевантности дугорочних циљева, формулисање јасних и мерљивих исхода, недостатак идеја за прилагођавање и конкретизацију задатака, форма ИОП-а и обимна администрација. Проблеми у вези с реализацијом ИОП-а су: непредвидивост темпа напредовања ученика, измене у ИОП-у „ходу”, неостварени циљеви (откривање узрока неуспеха), организација рада у одељењу, немогућност пуног посвећивања ученицима којима је потребна додатна подршка, њихове непредвидиве реакције, превелики број ученика у одељењима, нередовно похађање наставе ученика којима је потребна додатна подршка, недовољно укључивање родитеља и недостатак знања о педагошко-инструктивном раду са родитељима.

На популацији од 536 ромских ученика из осам школа у четири општине (Јовановић, 2013) пропорција ИОП-а је на нивоу од 1-2%, што приближно одговара пропорцији деце у целокупној популацији која могу имати потенцијалне потребе за индивидуалним образовним планом и

прилагођавањима у наставном процесу; то говори да не постоји дискриминација ромских ученика кроз некритичко приписивање индивидуалних образовних планова.

Кроз анализу ИОП-а (Јеремић и сар., 2012) је утврђено да су крајњи циљеви понекад превисоко постављени, исходи формулисани нејасно и/или уопштено, а активности постављене тако да не воде жељеним исходима. Такође, успешност спровођења ИОП-а је доста арбитрарно успостављена, нису јасни критеријуми и мерила остварености циљева.

Најчешћи разлози због којих родитељи не дају сагланост за израду ИОП-а су (Покрајински омбудсман, 2011): необавештеност родитеља, неприхватање чињенице да дете због сметњи у развоју има потребу за изменењима начином образовања, повезивање ИОП-а са специјалним школама, предрасуде да ће дете бити обележено, стид родитеља што се њихово дете разликује од друге деце, забринутост да ће дете бити изоловано и одбачено од средине, страх да ће дете бити дискриминисано, несхватање предности рада по ИОП-у и низак ниво образовања родитеља.

7.3.4. Ставови и уверења о ИО и о ученицима којима је потребна додатна подршка

Нека истраживања су се бавила ставовима, првенствено наставника, а затим и стручних сарадника и ученика. Резултати два истраживања на малим узорцима наставника, спроведена с три године размака, указују на умерено позитиван став наставника према ИО (Јовановић, 2009; Колић, 2012). У једном квалитативном истраживању на узорку од 216 испитаника (запослени, родитељи) из десет школа (Јеремић и сар., 2012) примећено је да постоје четири категорије наставника: 1) истински подржавају инклузију и мотивисани су да раде на инклузиван начин, 2) подржавају инклузију само на декларативном нивоу, а нису мотивисани да на индивидуализован начин раде са ученицима којима је потребна додатна подршка, 3) на декларативном нивоу против инклузије, али у пракси уважавају специфичности ученика из осетљивих група и раде инклузивно, и 4) истински противници инклузије и одбијају да наставу на било који начин прилагоде ученицима којима је потребна додатна подршка. Највећи број наставника припада другој категорији.

У два истраживања с три године размака је уочено да је конативна компонента става наставника најизраженија, а когнитивна најслабије изражена. Дакле, иако су наставници у извесној мери спремни да се мењају и прилагођавају ради имплементације ИО, недостају им компетенције, знања и информације о ИО и потенцијалним добитима од ИО (Јовановић, 2009; Колић, 2012). Наставници који су били укључени у пројекте ИО су спремнији да прихвате ученике из осетљивих група (Ђевић, 2009), а за формирање става према овим ученицима се показало важним и претходно приватно искуство са особама које имају сметње у развоју (Јовановић, 2009).

Резултати истраживања за потребе једног мастер рада (Месеција, 2012) показали су да међу учитељима постоји социјална дистанца према ученицима из осетљивих група, али да је она умерена, јер учитељи у просеку прихватају да ученици којима је потребна додатна подршка похађају редовну школу, али не у њиховом одељењу. Ово истраживање открило је извесне разлике између наставника из неинклузивне, делимично инклузивне и инклузивне школе⁷⁴. Наставници из неинклузивне школе ученике којима је потребна додатна подршка прихватају у школи и одељењу само уколико је то нужно и неизбежно, наставници из делимично инклузивне школе их прихватају у школи, али не и у свом одељењу, док их наставници из инклузивне прихватају у свом одељењу и без притиска да тако учине.

У два истраживања из 2009, дакле пре примене нових мера за увођење ИО, показало се да

⁷⁴ Школе су категорисане на основу разговора аутора са стручним сарадницима и директорима ових школа о објективним показатељима инклузивности школе.

већина наставника сматра да је селективни приступ, према врсти и тежини развојне тешкоће и сегрегација ученика са сметњама у развоју најбоље решење (Ђевић, 2009; Јовановић, 2009). У исто време **наставници** су добрим странама заједничког школовања ученика из осетљивих група и остале деце (Ђевић, 2009) сматрали умањење изолованости и веће шансе за социјализацију ученика из осетљивих група. Образовни аспект ИО су узимали у обзир тек када говоре о препрекама за ИО – преобимни наставни програми, фронтални рад, необученост наставног кадра, велики број ученика у одељењу, непостојање системске подршке наставницима за рад са ученицима из осетљивих група, проблематично оцењивање ових ученика. Као тешкоћу су навели неприхваћеност деце из осетљивих група, отежану реализацију наставног процеса и могући негативан утицај ученика којима је потребна додатна подршка на успех читавог одељења. Такође, испитаници (81%) су као најчешћи разлог за отежано постизање образовних циљева у раду с ученицима из осетљивих група наводили проблеме везане за само дете – краткотрајна пажња, неразумевање градива, недовољна брзина у извршавању задатака на часу, не увиђајући да управо ИО подразумева прилагођавање ученичком темпу и могућностима. Испитаници су извештавали да су током попуњавања упитника први пут размишљали о једнакости, а не искључиво о различитости ученика из осетљивих група и осталих ученика. Дакле, и само истраживање може иницирати рефлексију на уверења.

Многи интервјуисани наставници виших разреда (Јовановић, 2013) не показују доволно спремности да прилагоде своју наставу ромским ученицима, уложе додатни труд у пружање додатне образовне подршке од које би они могли имати користи, нити виде да су посебно одговорни за њихова постигнућа и мотивацију.

Мацура-Миловановић и Печек (2012) су проверавали какви су ставови студената, **будућих учитеља**, из Србије и Словеније на самом почетку студија. Резултати показују да већина студената сматра да ученици с оштећењима вида и слуха, као и ученици с интелектуалним сметњама и ученици с поремећајима у понашању треба да похађају специјалне школе, док је редовна школа право место за ученике с тешкоћама у учењу, ученике на дужем болничком лечењу и ученике с инвалидитетом и говорним сметњама; за ученике из сиромашних породица, децу расељених и избеглих лица, Роме и децу којој наставни језик није матерњи скоро сви сматрају да треба да похађају редовне школе. Аутори примећују да за последње четири групе ученика није везан медицински дискурс, који доприноси стигматизацији, те тиме објашњавају отвореност студената према њиховом школовању у редовним школама.

Упитани да процене који фактори имају више или мање утицаја на тешкоће у учењу, студенти наводе (од највећег ка најмањем): ометеност ученика, обим и тежину школског градива, однос с вршњацима, однос ученика с учитељем, методе и технике подучавања, ширу друштвену средину и, коначно, породицу. Аутори закључују да студенти започињу иницијално образовање за професију наставника с уверењима која не подржавају ИО, те да је веома значајно да се она „током студија преобликују и развијају у правцу који ће подржавати схватање различитости као нормалности и уверења да свако дете може да учи“ (Мацура-Миловановић и Печек, 2012).

Истраживање спроведено школске 2008/2009, тј. пре усвајања ЗОСОВ (Костовић и сар., 2011) је на малом узорку школских **педагога** квалитативном методологијом проверило какви су њихови ставови према ИО и деци из осетљивих група. Утврђено је да педагози углавном подржавају ИО, али и истичу тешкоће у вези с реализацијом ИО. Они које карактерише скептични став аргументују га неадекватношћу услова рада и законске регулативе, али и неприпремљеношћу актера, на првом месту наставника. Педагози сматрају да ИО доприноси добробити детета са сметњама у развоју, јер је „интегрисано и прихваћено у социјалној средини и међу вршњацима, напредује у складу са својим могућностима и у зони наредног развоја, те развија своје постојеће и очуване потенцијале“ (Костовић и сар., 2011). Као предност ИО наводи се и развој толеранције, упознавање и приhvатање различитости као нормалности код остале деце.

Када се разматрају **ученичка** становишта (Ђевић, 2009) више од 60% ученика сматра да ученици којима је потребна додатна подршка треба да похађају наставу заједно с њима и да је њихов однос према овим ученицима исти као према осталим. Ипак, знатно мањи проценат ученика процењује да се остали другари односе једнако према свим ученицима. Мишљења наставника о спремности ученика да прихвате децу из осетљивих група се углавном поклапају са одговорима ученика, с нагласком на томе да временом спремност ученика да прихвате ученике којима је потребна додатна подршка расте. Показало се и да су ученици из школа које су део пројекта ИО спремнији да прихвате ове ученике.

Гледано из угла ученика ромске популације (Арсеновић-Павловић и сар., 2008), припадници већинске популације имају негативан став према Ромима (око половине испитаника), док мање од петине сматра да је овај став позитиван. Социјална близост ученика ромске популације према ученицима из већинске популације указује на то да би се готово сва деца дружила у школи, помогла у неволи, ишла на рођендан и седела у клупи, нешто мање деце би живело у истој згради и дружило се ван школе, док су најмање спремни на заљубљивање.

Податак који говори о ставу **школа** обухваћених узорком (Покрајински омбудсман, 2011) о ИО јесте да је 80,5% испитаника навело да у њиховој школи не постоји одређена врста вредновања или награђивања наставника који спроводе ИО, а свега 1% испитаника каже да у њиховој школи постоји оваква пракса.

7.3.5. Прилагођеност школе за инклузију

7.3.5.1. Физички и материјални предуслови

Школски педагози су у години пре ступања на снагу ЗОСОВ своје школе углавном процењивали као делимично припремљене за ИО, при чему су сматрали да је техничка припремљеност на веома ниском нивоу, а кадровска, програмска и просторна делимична или лоша (Костовић и сар., 2011). Истраживање спроведено 2012. године на запосленима у 25 школа и пет предшколских установа указује на то да они под опремљеношћу установе за ИО подразумевају постојање рампи, а да се у овим установама слабо користе други видови комуникације, као што су Брајева азбука и аугментативна средства (Стефановић и сар., 2013). У квалитативном истраживању које се бавило мониторингом ИО (Јеремић и сар., 2012) запослени у школама и родитељи су изразили незадовољство у вези с неприступачношћу и неопремљеношћу школа (прилази, лифтови, наставна средства и асистивне технологије), као и непостојањем средстава за ту сврху. С друге стране, испитаницима није познато да се опрема може позајмљивати, а аутори примећују да се ни постојећа опрема не користи (рачунари, проектори, дидактички материјали се користе тек повремено од стране малог броја наставника). Асистивне технологије су на располагању углавном у школама које имају специјална одељења, а уместо уџбеника с измененим програмом често се користе уџбеници за ниže разреде. У једном другом, старијем истраживању (Јовановић, 2009) наставници су као најзначајније факторе који ометају успешно спровођење ИО издвојили: број ученика у одељењу, неопремљеност ученицима, мањак наставних помагала, неприлагођеност наставних програма и уџбеника, као и недовољну обученост за рад са децом из осетљивих група и неспремност локалне заједнице и државе да побољшају услове у школи. Дакле, може се закључити да актери ИО сматрају да су за имплементацију ИО најважнији физички и материјални услови и компетентност наставника, о којој ће касније бити више речи.

Једно од прегледаних истраживања (Секулић, 2012) користило је прилагођени упитник Индекса за инклузију, при чему су ученици, њихови родитељи/старатели и наставници/структурни сарадници процењивали инклузивност школе. Школе су од стране свих група испитника оцењене као делимично инклузивне. Иако спроведено на малом узорку, ово истраживање је потврдило да родитељи као негативне стране школе наводе мањак ваннаставних активности које су понуђене ученицима, нестручан и неадекватан наставни

кадар, лошу опремљеност и неприлагођеност школе за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка, а наставници и стручни сарадници као важне приоритете за развој школе издвајају едукацију наставног кадра, адаптацију школског простора, подршку и повезаност с локалном заједницом.

7.3.5.2. Компетенције (професионални предуслови)

Наставници сматрају да су следећи ставови и компетенције неопходни за инклузивно образовање: позитивни ставови о инклузији, толеранцији и разумевању различитости, знање и разумевање развојних могућности и особина ученика, израда ИОП-а, дефинисање прилагођених образовних стандарда, вредновање и оцењивање постигнућа ученика са сметњама у развоју/инвалидитетом, капацитет за тимски рад, капацитет да се створи позитивна атмосфера у одељењу, знање о методама рада у настави (нарочито индивидуализоване и диференциране наставе), о методама, техникама и принципима учења и о активном учењу и комуникацијске вештине (Мацура-Миловановић, Гера и Ковачевић, 2009; Радо и Лажетић, 2010; Петровић и сар., 2012). Међутим, оно што се издава као заједнички закључак у квалитативним истраживањима (Радо и Лажетић, 2010; Јеремић и сар., 2012; Петровић и сар., 2012, Стефановић и сар., 2013) јесте да је **за инклузију најважнија сигурност наставника у своје компетенције**, што им омогућава несметано прилагођавање сваком детету понаособ и преношење наученог у нове ситуације. Једна ауторка истиче да се нико није у потпуности сложио, а само 20% испитаника се делимично сложило са ставком „сматрам да поседујем довољно вештина и знања за рад са децом са посебним потребама“ (Јовановић, 2009). С друге стране, резултати истраживања из 2012. показују да наставници (разредна настава) у просеку верују да су способни за рад с децом са сметњама у развоју ($AC=72,59$, опсег од 18 до 90) (Колић, 2012), што упућује на закључак да се самопроцена компетентности наставника за три године значајно побољшала. Током ове три године уведена је законска и пројектна подршка инклузивног образовања, те поменути податак може да представља позитиван знак развоја ИО код нас.

Занимљив је податак да је **самоефикасност значајно већа код оних наставника који су прошли бар једну обуку на тему ИО** него код оних који нису прошли ниједну, док разлике између оних који су прошли једну обуку и оних који су прошли две или више нема (Колић, 2012). Сматрамо да је ово вредан податак, јер указује на то да би важније било обезбедити да сви наставници прођу кроз бар једну обуку на тему ИО, него да део њих прође кроз већи број обука.

Налази квантитативног истраживања с почетка имплементације ИО (СУРС, 2010) на узорку од 811 испитаника говоре да само 27,46% наставника сматра да поседује довољно знања да направи индивидуални образовни план, а само 20,81% сматра да уме да дефинише прилагођене образовне стандарде за ученике из осетљивих група. Област примене, вредновања и ревизије ИОП-а је најмање поткрепљена праксом и искуством (19,4% наставника разредне наставе, 9,7% наставника предметне наставе и 14,9% стручних сарадника је учествовало у овим активностима). Поред ових, компетенције које се спомињу као недостајуће, а неопходне, јесу дијагностиковање одређених недостатака нпр. дислексија и дисграфија (саопштавају психолози и педагози), вештине за рад са децом која имају специфичне тешкоће попут тешкоћа с памћењем, пажњом, дислексију и дисграфију и тешкоће у области фина моторике (саопштавају наставници) (Петровић и сар., 2012).

У једном другом квантитативном истраживању (Петровић и сар., 2012) испитаници издавају следеће области за које им је потребно додатно усавршавање: подстицање критичког мишљења (60%), подршка развоју личности ученика (59,1%), успешно укључивање и обезбеђивање напредовања у образовању ученика из социјално нестимултивних средина (55,2%), сензibilizација наставника за потребе деце из маргинализованих група (52,6%), мотивисање ученика за учење (52%), комуникацијске вештине и вештине конструктивног решавања сукоба (51,1%) и тимски рад и сарадња у школи (50,4%). Ове обуке је преко 50%

испитаника издвојило као обуке у којима им је додатно стручно усавршавање потребно у већој мери или је веома потребно. **Када је реч о процени потреба за додатним усавршавањем колега**, занимљиво је како испитаници сматрају да њима у још већој мери недостаје читав низ различитих компетенција: подршка развоју личности ученика (79,5%), подстицање критичког мишљења (77,9%), мотивисање ученика за учење (77,1%), тимски рад и сарадња у школи (76,5%), индивидуализација и индивидуални образовни план (76,2%) и комуникационске вештине и вештине конструктивног решавања сукоба (75,3%).

Дакле, и квантитативни и квалитативни показатељи говоре о томе да се највеће потребе за стручним усавршавањем односе на знање о развојним карактеристикама ученика са сметњама у развоју, израду и реализацију ИОП-а, праћење, вредновање и оцењивање ученика, наставне методе и генеричке вештине. Намеће се и потреба за додатним стимулисањем усвајања инклузивног приступа и сензибилизацијом наставника. Јеремић и сарадници (2012) идентификују и потребе за сарадњом са родитељима, као и додатну обуку за израду ИОП-а, нарочито од стране предметних наставника.

Тренери који се баве стручним усавршавањем истичу следеће теме као посебно важне за развој компетенција за инклузију: развијање ИОП-а, толеранција, различитост и поштовање разлика, предрасуде и стереотипи, праћење напретка ученика, евалуација рада наставника, интеракција са родитељима, припрема ученика за друштво, људска и дечија права, кооперативно учење, интерактивна настава, тимски рад. Видимо да се компетенције које наводе тренери умногоме поклапају са компетенцијама које наставници сматрају неопходним за ИО.

Истраживање из 2012. на узорку школа одабраних према степену инклузивности (инклузивне, делимично инклузивне и неинклузивне школе) показује да у просеку наставници сматрају да је њихово знање о деци с посебним потребама више теоријско (68,2%) него практично (31,8%), али се даљом анализом испоставило да је у инклузивној школи знање наставника више практично, а у делимично инклузивној и неинклузивној више теоријско (Меселџија, 2012). У просеку је само 15,9% испитаника проценило да поседује вештине и знања потребне за израду ИОП-а. У свим школама испитаници сматрају да су стекли знања и вештине на сопствену иницијативу, у инклузивној уз подршку установе у којој раде (87,6%), а у неинклузивној и делимично инклузивној без ове подршке (редом 86,8% и 56,2%). Још једном видимо да су горуће потребе за унапређењем компетенција остале исте и у 2012. години, као и да је подршка сарадника и колега из школе од непроцењивог значаја за успешну реализацију ИО.

Оно што је из свих истраживања уочљиво јесте да **наставници извештавају о потребама за додатним стручним усавршавањем читавог спектра вештина и области** које се односе како на генеричке вештине, тако и на оне које се односе на инклузивни рад. Потребе за стручним усавршавањем, о којима се извештава кроз различита истраживања, не разликују се много кроз време, што дефинитивно говори о томе да је неопходно наставити са стручним усавршавањем кадрова у образовању.

Иницијално образовање наставника

Истраживања која се баве темом иницијалног образовања наставника најчешће говоре о плану и програму студија, броју предмета који се односе на инклузивно образовање, доминантном дискурсу, пракси и о ставовима едукатора наставника на учитељским и наставничким факултетима. **Наставничка перцепција иницијалног образовања је веома негативна** када се сагледава његова корисност за спровођење инклузивног образовања (Мацура-Миловановић и сар., 2009; СУРС, 2010; Петровић и сар., 2012). Наставни план и програм обухвата у највећем проценту академске дисциплине, док су могућности за стицање практичног знања најмање. На већини факултета углавном нема предмета који се односе на ИО; изузети су они факултети који су кренули у реформу кроз ТЕМПУС и друге ЕУ пројекте. У

наставном плану и програму недостају садржаји који се односе на инклузију у предметима методике наставе. Доминантан је медицински и дефектолошки дискурс. Уколико и има предмета чији се садржај односи на припрему наставника за рад с ученицима из осетљивих група, такви предмети су најчешће везани за дефектологију и нису корисни за практичан рад (Мацура-Миловановић и сар., 2009).

Према мишљењу студената (Мацура-Миловановић и сар., 2009), развој компетенција за ИО у току студија углавном се остварује кроз контакт са добро обавештеним и мотивисаним професорима који имају позитиван став о инклузији. Поред тога, доминантно мишљење студената и представника ОЦД је да су едукатори наставника на факултетима углавном негативно оријентисани према инклузији, да немају довољно знања о ИО и да немају потребно образовање у тој области. Такође, број часова практичне наставе је мали, а често се организује у институцијама у којима запослени нису обучени за инклузивну наставу.

Овим подацима добијеним квалитативним истраживањима иду у прилог и налази до којих се дошло квантитативном методологијом. Наиме, на узорку од 811 испитаника само 16,75% наставника сматра да је добило адекватна знања за квалитетан рад с ученицима са сметњама у развоју, а тек 11,08% се и ослања на знања која су стекли током школовања приликом спровођења свакодневне наставне праксе. Чак 80,67% учитеља сматра да учитељски факултети треба да имају обавезне наставне предмете за обучавање будућих учитеља за рад с ученицима којима је потребна додатна подршка.

Стручно усавршавање

Извори сазнања

Брза евалуација ИО из 2010. године (Радо и Лажетић, 2010) указује да услед закаснелог издавања одговарајућих прописа (правилника), али и услед високо централизованог карактера канала размене информација, разни актери у секторима образовања, здравства и социјалне заштите, као и општине, на почетку увођења инклузивног образовања у нашу образовну праксу нису били ваљано информисани о променама којима њихове активности морају да се прилагоде. Последице су биле велика несигурност, забуне и неуспешна сарадња. Ово је посебно било изражено приликом уписа, затим код педијатара (некадашњих чланова комисија за категоризацију), као и када је реч о правилима за примену ИОП-а и наставно-методолошком значењу „индивидуализације“ и о практичним начинима „прилагођавања стандарда“. Друго истраживање (СУРС, 2010) показује да мање од половине учитеља (46,43%) зна који програми стручног усавршавања у области ИО постоје. Такође, подаци из 2011. говоре да је само 52,9% испитаника проценило је да је у потпуности упознато с релевантним законским актима (Колић, 2012).

Податке о информисаности свих актера о различitim аспектима ИО у каснијим периодима имплементације немамо, али је свакако интересантно проверити какво је стање данас. Узимајући у обзир да је једна од препрека која се данас помиње слаба информисаност родитеља (Јеремић и сар., 2012), било би значајно проверити да ли се и данас проблеми у реализацију инклузивне праксе могу приписати **недовољној информисаности актера о законским актима и одлукама, о циљевима и правилима ИО и могућностима за све врсте подршке, као и стручно усавршавање.**

Обуке и стручно усавршавање

Резултати истраживања које евалуира DILS обуке (Радо и Лажетић, 2010) говоре у прилог томе да су највећи допринос квалитету рада имале обуке (64,3% испитаника), затим подршка школског психолога/педагога (61,2%), као и подршка директора (50,6%). **Дакле, видимо да је поред обука значајна улога сарадње међу запосленима у школи, као и подршка директора и његовог лидерства у спровођењу ИО.** Значајни подаци су такође да су предметни наставници у најмањем проценту учествовали у школским активностима које се тичу деце из осетљивих група, као и да они у најмањој мери сматрају да су им обуке које се тичу ИО помогле у раду са децом из осетљивих група. Поред тога, већина испитаника процењује да наставници предметне наставе нису довољно сензибилисани за инклузију (Петровић и сар., 2012). Поједини старији налази указују да су стручни сарадници највише били ангажовани у различитим школским активностима које се тичу деце из осетљивих група, затим директори и наставници разредне наставе, а тек потом наставници предметне наставе (Радо и Лажетић, 2010).

Истраживања која су укључена у овај преглед, било квалитативна или квантитативна, приликом бављења темом стручног усавршавања проверавала су **перцепцију наставника о корисности обука које подржавају ИО** (Петровић и сар., 2012).

Главни налази указују да су испитаници **DILS обуке оценили као корисне** (преко 70% испитаника сматра да су им ове обуке користиле или значајно користиле у раду са децом из осетљивих група), с наглашеним увидом да су поступност у увођењу принципа и вештина инклузивног наставног рада и логичан след обука били важан фактор корисности. Посебно корисни сегменти су били израда педагошког профиле ученика и ИОП-а, као и друге практично применљиве вештине. Такође, генеричке обуке су оцењене као веома добра „подлога” за DILS обуке. Још једна од перципираних јаких страна DILS обука је што покрећу тимски рад и сарадњу различитих актера. Наставнике који процењују да су имали више користи од DILS обука, за разлику од наставника који корисност DILS обука оцењују нешто слабије, одликује **сигурност у своје компетенције, као и иницијатива и заинтересованост за индивидуализовани приступ ученику**, чак и пре похађања ових обука (Петровић и сар., 2012; Стефановић и сар., 2013). Још једна разлика између наставника из школа у којима се ИО успешно спроводи и наставника из школа којима је потребна додатна подршка јесте и **добра сарадња између различитих актера у школском систему, хоризонтално учење и процењене добре лидерске компетенције директора** (Петровић и сар., 2012).

Све DILS обуке су процењене као корисне и од стране водитељки и од стране наставника. Водитељке DILS обука истичу семинар *Мотивација и психолошки принципи учења* као најкориснију генеричку обуку. Такође, корисност обуке *Инклузивно образовање и индивидуализовани образовни план* оцењују као веома значајну за сензибилизацију колектива, па сматрају да није довољно да само пет особа из колектива прође ову обуку. Такође, наставнице процењују ову обуку на исти начин – „доводи до промене парадигме“. Поред тога, водитељке примећују да су у спровођењу ИО успешније оне школе које имају и унутрашњу и спољашњу подршку у виду добре сарадње, хоризонталног учења, монитора, консултаната и независног експерта.

Обуке које наставнице истичу као корисне за **рад са децом из осетљивих група су:** Деца са сметњама у развоју у предшколској установи и школи (93,3%); *Инклузивно образовање - планирање и израда ИОП-а* (93,2%); *Инклузивно образовање - стратегије и поступци прилагођавања наставе за децу са сметњама у развоју и даровиту децу* (93%); *Индивидуализација у настави српског језика, математике, природних и друштвених наука за децу са специфичним тешкоћама у напредовању* (90,5%), као и две обуке усмерене на развој комуникационских вештина и вештина решавања сукоба: *Умеће комуникације* (91%) и *Учионица добре воље* (90,5%).

Обуке које наставнице истичу као корисне за **рад са свом децом су:** *Умеће комуникације*

(95,5%), Читањем и писањем до критичког мишљења (94,7%), Учионица добре воље (94,3%) и Активна настава/учење (93,1%).

Обуке су иницирале различите видове **хоризонталног учења** (стручна размена међу колегама која води јачању компетенција наставника у домену ИО), као и **поделу одговорности** на већи број чланова колективе. Још један важан ефекат DILS обука о којима наставнице извештавају јесте да сада јасније препознају потребу за специјализованим обукама, односно препознају своје потребе за продубљивањем знања из појединих сегмената обука. Снага DILS обука је што дају „алатке” у руке, што се показује као један од најзначајнијих фактора за наставнички осећај сигурности у своје компетенције. Обука *Праћење, оцењивање и ревизија ИОП-а* носи највише недоумица. Отежавајућа околност коју наставнице наводе јесте што **важећи прописи не прате оно што је у обукама дато**, па су неке обуке дале недовољно информација о праћењу реализације ИО – наставници нису сигурни да све аспекте ИО покривају на адекватан начин.

Када је реч о **потребама за даље стручно усавршавање** актера ИО, водитељке програма запажају да је дошло до извесног засићења семинарима и да би краће форме обука можда биле корисније. Посебно је наглашен значај лидерске улоге директора, па самим тим и потреба за даљим јачањем лидерских компетенција директора школа. Такође, сматрају да **недостаје прави механизам одрживости**, односно обавеза да се у школи примењује оно што је добијено на семинарима. Наставнице јасно истичу значај хоризонталног учења, сарадње међу различитим актерима ИО и студијских посета другим школама, па сматрају да постоји потреба за даљим јачањем компетенција на овај начин.

На основу мишљења водитељки DILS обука, наставница и стручних сарадница које су их похађале, видимо да DILS обуке на прави начин постављају подлогу за ефикасно спровођење ИО – утичу на усвајање инклузивне парадигме, јачају неопходне компетенције и подстичу различите видове учења и тимски рад. Такође, 90% наставница сматра да су им ове обуке помогле у раду са децом из осетљивих група, а преко 70% да су им помогле у раду са свом децом. **Највећа замерка је мали број обучених актера ИО, нарочито предметних наставника.**

Стицањем увида у статистички значајне разлике у потребама за додатним усавршавањем с обзиром на радно место намеће се утисак да су од стручних сарадника, као актера ИО, највећа очекивања када је реч о спровођењу ИО у школама. Поставља се питање колико су такви захтеви оствариви. Такође, шта се дешава са наставницима предметне наставе који су још више укључени у директан рад са децом из осетљивих група? Тачније, шта се дешава са децом из осетљивих група по преласку у пети разред?

Узимајући у обзир слагање наставника и стручних сарадника кроз различита истраживања по питању потреба за додатним стручним усавршавањем, као и идентификоване недостатке иницијалног образовања наставника, намеће се утисак да је неопходно створити стабилан системски оквир унапређивања компетенција наставника кроз различите облике стручног усавршавања.

7.3.6. Реализација ИО у настави

На основу интервјуа и фокус група са запосленима у школама и родитељима и на основу посматрања часова и увида у педагошке профиле и ИОП-е (Јеремић и сар., 2012), као релевантне области на које треба обратити пажњу у оквиру наставе издвојене су: прилагођавање курикулума, наставне методе, активирање ученика, управљање разредом и оцењивање.

С обзиром на то да пракса израде ИОП-а још није у довольној мери заживела, **прилагођавање курикулума** се углавном врши на неформалан начин у виду смањивања и поједностављивања и снижавања захтева (задаци усмерени на ниже сазнајне нивое), односно прилагођавања темпу ученика. Аутори примећују да је у школама које су обухватили својим истраживањем прилагођавање препуштено мотивацији наставника, а да постоји велика разлика између наставника разредне и предметне наставе (Јеремић и сар., 2012).

Наставници се међусобно веома разликују по **наставним методама** које користе (Јеремић и сар., 2012) – најчешће се користи фронтални облик рада, ређе групни рад и рад у пару, док се у раду са ученицима којима је потребна додатна подршка највише користи индивидуални рад (ученик ради сам свој задатак), при чему је и овде стање повољније у оквиру разредне наставе (има више смене активности током часа, као и коришћења различитих материјала, користе се и демонстрације, илустрације, практичан рад и друго). Наставници разредне наставе су мотивисанији и имају боље педагошко-методичко знање. Издвојене су и одређене типичне тешкоће индивидуализације са којима се наставници суочавају, као што је усклађивање динамике рада с различитим ученицима, обезбеђивање укључености свих ученика, разлике у брзини савладавања, управљање одељењем, баријере у интеракцији ученика из осетљивих група и осталих, непостојање сарадње међу наставницима. Родитељи кажу да нису упознати с наставним методама које наставници користе, а запослени у школама наводе да родитељи не показују нарочито интересовање за методе које се користе у раду са њиховом децом.

Активирање ученика се врши обично путем похвале и оцене, а ређе пружањем повратне информације, указивањем на сврху и примену наученог (Јеремић и сар., 2012). Мали број наставника се користи креативним задацима, интересантним примерима или повезивањем градива са животним искусством. У раду са ученицима којима је потребна додатна подршка неки наставници се служе игром, практичним задацима, музиком, бојама, потпитањима, подстицањем интеракције с вршњацима. Наставници сматрају да су емоционална подршка и пажња веома пригодни у раду са децом из осетљивих група за разлику од дискусија, аргументација или давања предлога.

Наставници се веома разликују по начину на који **управљају одељењем**, од страха до поверења, од ауторитарности до радне атмосфере, од потпуне изолације ученика којима је потребна додатна подршка до одређивања вршњака-помоћника за сваког од њих (Јеремић и сар., 2012). Аутори наводе неке од позитивних примера поступака наставника који се огледају у прихваташању ученика из осетљивих група, појашњавању његових реакција, понашања и тешкоћа другим ученицима, толерисању и необраћању пажње на нека понашања и реакције ученика којима је потребна додатна подршка, уливању сигурности другим ученицима, проналажењу адекватне вршњачке подршке. Позитивна пракса је и подстицање интеракције деце из осетљивих група и остale деце, било на часу, било ван школе, али и упућивање родитеља на родитељском састанку о ИО, као и о томе како своју децу да припреме за прихваташање ученика којима је потребна додатна подршка.

Оцењивање је мањом нумеричко и сумативно, а у разредној настави се понекад примењује и формативно (Јеремић и сар., 2012). Поред тога, користе се и различите социјалне, симболичке и материјалне награде, а наставници разредне наставе користе познавање интересовања ученика приликом награђивања. Повратне информације у вези са

социоемоционалним развојем и самосталношћу су ређе, али их има у разредној настави. Успех ученика којима је потребна додатна подршка наставници приписују труду и залагању њих самих и њихових родитеља и подршци других ученика, а труд и залагање ове деце хвале чешће него у случају остале деце. С друге стране, наставници сматрају да је узрок неуспеха ученика којима је потребна додатна подршка првенствено недостатак способности, а тек онда недовољно залагање ученика и вежбање код куће, концентрација, дужина школског дана и неадекватност редовне школе да задовољи њихове образовне потребе. Неуспех ромских ученика наставници приписују родитељима и лошим условима живота, док родитељи сматрају да је неуспех последица ниске способности њихове деце. С обзиром на то да не постоје критеријуми за оцењивање ученика којима је потребна додатна подршка, наставници се осећају некомпетентно за оцењивање ових ученика, те користе стандарде постигнућа и од њих очекују да достигну први ниво (ретко им дају оцену вишу од 3, чак и ако испуне циљеве из ИОП-а), а сматрају да би описано оцењивање за ученике којима је потребна додатна подршка било адекватније.

Праћење напредовања деце са тешкоћама у предшколским установама и основним школама према истраживању Златаровић и Михајловић (2013) редовно прати 66% васпитача (од укупно 99), 70% наставника разредне и 59% наставника предметне наставе (од укупно 169 наставника), 94% психолога и педагога из предшколских установа и 88% психолога и педагога из основних школа.

7.3.7. Рад ИРК и процес пружања додатне подршке у пракси

Према квалитативном истраживању Центра за интерактивну педагогију (Михајловић и сар., 2012), које се детаљно бавило функционисањем ИРК у првој години њиховог функционисања и процесом пружања додатне подршке деци са сметњама у развоју и инвалидитетом основношколског узраста, на узорку од 113 испитаника (стручњака и родитеља) утврђено је да **ИРК** чине стручњаци из локалног центра за социјални рад, дома здравља и школске управе, док је координатор из општинске/градске управе. Неке ИРК бирају и заменике, а повремени чланови се у рад не укључују увек и у свим прегледаним општинама. ИРК немају званично додељен простор за рад, што за собом повлачи и проблем адекватног чувања и заштите документације (немају орман с кључем, нити посебан компјутер). Чланови се жале и да не постоји „јединствена база података или формат за вођење евиденције“. Када је реч о условима за рад, чланови ИРК истичу још и да им недостају инструменти за процену додатних потреба детета. Стални чланови су углавном прошли основне DILS обуке, што не важи за повремене чланове. Обуке су оцењене као корисне за разјашњење почетних недоумица, али је опште мишљење да недостаје друга фаза, односно додатне обуке праћене разменом искуства између ИРК.

Процедуре се у оквиру ИРК доносе усменим договором, а било би пожељно да постоји модел правилника/пословника. Процена потреба детета се врши у складу с Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику, а одступања се јављају у временском року за доношење индивидуалног плана подршке (у даљем тексту: ИПП). У раду учествују стални чланови, координатор, родитељ/старатељ, понекад повремени чланови (у зависности од специфичности процене; потребно је детаљније дефинисати обавезе и одредити особе „од поверења“, јер у 14% случајева долази до мешања са повременим члановима). Процена се врши путем опсервације (посета породици или школи, у просторијама у којима се састаје ИРК), родитељ доноси документацију, а ИРК користи и инструменте и то без прилагођавања специфичностима детета. ИПП се креира на заједничком састанку кроз одговарајући образац, на основу писмених процена, мишљења и предлога свих чланова. Чланови ИРК кажу да су „обрасци компликовани, да се поједине ставке понављају и да је прописани формат непрактичан“. Од 13 мера „непосредне додатне подршке“ коришћено је 6-7, а број коришћених мера „посредне додатне подршке“ варира од 2 до свих 10. Препоручен је и мањи број мера које нису на понуђеној листи, а неке од ових у датом тренутку нису биле

остварљиве, што је у оквиру обука и охрабривано, јер може подстакти развој услуга и сервиса у будућности. Уочено је да се улоге педагошког и персоналног асистента различито тумаче од стране различитих ИРК. Било је случајева у којима препоручена подршка није ишла у правцу инклузије, што је образлагано тежином сметње („шта ако дете не може да иде у предшколско, не седи, не реагује ни на шта ... не може ни у специјалну школу ...”).

Образац са ИПП се уручује родитељу, уз објашњење и информисање, након чега га родитељ потписује и, добивши извесна упутства, преузима одговорност за контактирање пружалаца подршке. Родитељи углавном не подносе приговоре. Како ИПП није обавезујућ за пружаоце услуга, *реализација ИПП* је често проблематична због недостатка средстава за те сврхе у ЛС, па су често родитељи приморани на финансијско учешће. ИРК су мишљења да је потребно хитно регулисање локалног финансирања додатне подршке. Поред града/општине и родитеља, као финансијери се помињу и ОЦД, као и МПНТР у случају педагошких асистената. Иако је то Правилником предвиђено, на локалном нивоу није дефинисано како би ИРК требало да *прати ефекте реализације подршке*, а пружаоци услуга нису у обавези да извештавају ИРК. Такође, не постоји ни јединствени формат за извештавање на националном нивоу, па тако неке ИРК извештавају само ЛС, а неке поједина или сва надлежна министарства. Истраживање није обухватило рад Заједничког тела на националном нивоу задуженог за праћење и оцењивање успешности рада ИРК. Чланови ИРК изражавају задовољство сопственим радом.

Родитељи информације о ИРК добијају у школама, домовима здравља или удружењима родитеља. Радом ИРК су задовољни (иако их често не разликују од других комисија), истичу да су при преузимању ИПП добро информисани и упућени у наредне кораке, али да недостаје финансирање предложене подршке. Такође, неки родитељи би желели детаљнија упутства када је у питању подршка коју сами детету треба да пруже, као и евалуација и праћење ефеката. Своју улогу виде у прикупљању и подношењу документације ИРК, давању информација, сугестија, виђења потреба детета. Неки сматрају да је цео процес добијања ИПП спор уз одлагање почетка реализације. Кажу да је реализована подршка унапредила ситуацију детета и породице, али њено отежано реализације доприноси осећају маргинализованости.

Наставници сматрају да нису сасвим упознати са законском регулативом, а честе су нејасноће у погледу разликовања врста ИОП-а и улоге ИРК, као и у погледу функција, компетенција и финансирања педагошког и персоналног асистента. Међу наставницима се наилазило на неодобравајући став према ИО, као и на етикетирајућу терминологију (на пример, „инклузивно дете“). У процени учествују писменим саопштењима о детету у школи, а понекад и као повремени чланови. Жале се на превише „папирологије“. Понекад посредују између ИРК и родитеља аргументовањем у прилог значају додатне подршке. Истичу да деца подршку не добијају благовремено, да родитељи често сматрају школу одговорном за то, те да је потребна шира подршка локалне заједнице и три надлежна система. Сматрају да је важна неформална вршњачка подршка. Наводе да нису сви наставници имали прилику да добију упутства за процену нивоа напредовања ученика, а да пружање адекватне подршке утиче позитивно и на дете и на породицу, али и на другу децу у одељењу, друге наставнике. Од подршке која им је потребна наставници наводе додатне обуке (нарочито из области дефектологије), као и већи обухват основним обукама, затим повезивање међу школама (размена искустава, студијске посете), активирање и сензибилизацију локалне самоуправе, подршку стручњака, а јавља се и жеља за смањењем документације.

Стручњаци из здравствене заштите процењују здравствено стање и то често из угла медицинског модела, пружајући неповољне прогнозе и предлажући обично индивидуалне третмане, помагала, адаптацију простора, док се праћење врши понављањем уобичајених прегледа и испитивања. Стручњаци из социјалне заштите углавном се укључују уколико су родитељи корисници центра за социјални рад или се користе средства центара за пружање подршке. Праћење врше по процедуре праћења случаја. Стручњаци из школа за основно и

средње образовање и дефектологији сматрају да не би требало да буду само повремени чланови, а подршку пружају у виду индивидуалних третмана или у одељењима школа за основно и средње образовање. Учешће ОЦД у процени је занемарљиво, а информисаност неуједначена. Њихова комуникација са ИРК је неформална, кроз локалне форуме или споразуме о сарадњи. Такође сматрају да постојање ИРК унапређује положај деце са сметњама у развоју и инвалидитетом и њихових породица, али да постоје проблеми необучености наставника, финансија, као и ставова. Услуге које пружају обухватају сензибилизацију локалне заједнице, специфичне обуке, уступање специфичних дидактичких материјала и лобирање за прикупљање средстава, због чега истичу значај повезивања са ИРК.

Процедура финансирања додатне подршке и рада ИРК из општинског буџета је, чини се, најслабија карика у ланцу. У реалности су скраћени рокови, не постоје локалне секторске стратегије, општински финансијски планови се преписују из године у годину, око њиховог усвајања се не организују јавне расправе, итд. У буџету се, за сада, јавља само ставка за накнаду за рад члановима ИРК, при чему нема прописане методологије за утврђивање висине накнада, а чланови ИРК нису задовољни висином и динамиком исплате. Осим тога, повремени чланови не примају надокнаду, па тако попуњавање обрасца представља захтеван неплаћени ванредни ангажман. Потребно је да локалне самоуправе намене посебна средства за финансирање додатне подршке у буџетима, али и да ресорна министарства преузму део одговорности за обезбеђивање додатне подршке која се не обезбеђује локално.

7.3.8. Сарадња и комуникација између актера ИО

С обзиром на то да су за адекватну имплементацију ИО, поред функционисања ИРК, неопходне и умреженост, комуникација и сарадња свих других релевантних актера, издвојена је ова тема како би на једном месту били приказани резултати истраживања која су се њоме бавила.

Веома важна карика у имплементацији ИО су **педагошки асистенти**. У истраживању из школске 2010/2011. године на територији Војводине (Покрајински омбудсман, 2011) 80% испитаника (запослени у школама) тврди да у њиховој школи није ангажован педагошки асистент, а само 11,4% да јесте. Ангажовани педагошки асистенти су различитих образовних профиле: психолог, хемијски техничар, лабораторијски техничар, дефектолог, логопед, саобраћајни техничар, хемичар, грађевински техничар, апсолвент правног/филозофског факултета, учитељ/васпитач. Од оних који у својим школама немају педагошког асистента, 4,1% каже да имају подршку волонтера, психолога и логопеда. Улога педагошких асистената је веома битна пошто покривају и школу и породицу, а имају и извесну улогу посредовања; међутим, показало се да они мањом нису активно укључени у израду ИОП-а, већ је њихова улога прикупљање података о породици и условима живота и потребама ученика (Јеремић и сар., 2012). Када је реализација ИОП-а у питању, улога педагошких асистената се често огледа у индивидуалном раду с ученицима којима је потребна додатна подршка (уместо у фацилитирању њиховог укључивања), на садржајима и материјалима које су припремили наставници, док наставници раде с осталим ученицима. Ово је примећено и у још једном истраживању у ком је закључено да се појавила потреба за новим типом асистента – персоналним педагошким асистентом (Михајловић и сар., 2012). Такође, педагошки асистенти сарађују са ОЦД и центрима за социјални рад у циљу прибављања необразовне подршке за ученике из осетљивих група. Проблеми с којима се срећу су несхватање важности образовања и пасивност родитеља, нереалистичност циљева у ИОП-у и одбијање сарадње од стране неких наставника (Јеремић и сар., 2012).

Истраживање које се бавило ефектима мере увођења **ромских асистената** током другог полуодишта школске 2008/2009. године (ЗВКОВ, 2009) показује да су ромски асистенти у наставном процесу учествовали радећи индивидуално с ученицима ромске популације у редовној настави и на часовима допунске наставе, али не и у планирању наставе. Ово пре

указује на сегрегацију ученика ромске мањине у школи него на њихову инклузију. Улога ромских асистената огледала се и у предузимању корака како би се обезбедила редовност похађања наставе, али и у посредовању у комуникацији између ученика и запослених у школи. Рад са родитељима је била помало скрајнута активност, а активности у породицама биле су усмерене на информисање о напредовању ученика у школи, као и мотивисање родитеља за даље школовање деце. Квантитативни показатељи указују на побољшање образовних постигнућа ромских ученика с којима су радили ромски асистенти у другом полуодишту, на њихово смањено осипање у другом полуодишту, а појачано учешће ученика ромске мањине у ваннаставним активностима у школи. Стручни сарадници и наставници, сами асистенти, али и ученици ромске популације и њихови родитељи исказали су позитиван став према улози ромских асистената, истичући ефекте у области образовних постигнућа и похађања наставе у први план, а сарадњу с родитељима ученика као област у којој има највише проблема и изазова.

Скорије истраживање (Јовановић, 2013) показује да ромски ученици и даље имају много већи број изостанака од неромских ученика у њихим разредима, да се у петом разреду јавља веома велики скок у неоправданим изостанцима ромских ученика (са 9 на 66 у просеку по ромском ученику из узорка), али и да се јавља осипање ових ученика на нивоу од око 9%. Осим тога, ромски ученици постижу нижи школски успех у односу на просечни школски успех у њиховом одељењу, а проценат оних који постижу врло добар и одличан успех нагло пада са преласком на предметну наставу (са 20-25% у њихим разредима на 10% у петом разреду, уз пораст броја недовољних). Ово истраживање показује и да ромски ученици у школама укљученим у DILS програм, иако потичу из сиромашније, руралне средине, а њихови родитељи су у мањој мери формално запослени и у већој мери корисници социјалне помоћи, имају бољи школски успех, ређе прекидају школовање, бележе мањи степен изостанака из школе (оправданих и неоправданих) и добијају већи степен додатне образовне подршке (нарочито у њихим разредима). Као важан чинилац за повећавање обухвата ромских ученика основношколским и предшколским образовањем, за успешно укључивање њихових родитеља, остваривање права на социјалну и здравствену заштиту ромских ученика којима је таква помоћ потребна, као и сам школски успех ромских ученика, показали су се педагошки асистенти. Ипак, позиционираност и утицај педагошког асистента у школи зависи и од ставова наставника према сврховитости његове улоге и спремности наставника да са њим сарађују. Оно у чему се може тражити успех DILS програма јесте ангажовање локалне заједнице у подржавању инклузије Рома и деце из депривираних средина, као и боља информисаност запослених у школи и боље схватање сопствене улоге у инклузивном образовању, што утиче на мотивисаност и веће ангажовање педагошких ресурса.

Наставници **родитеље** обично сматрају недовољно мотивисаним и укљученим у процес пружања додатне подршке детету. Трећина испитаника у једном истраживању (Покрајински омбудсман, 2011) тврди да су родитељи чланови тима за пружање подршке, нешто мање да су укључени у процес на неки начин, а чак 22,8% да учествују једино давањем сагласности. Низак ниво учешћа родитеља у раду стручних тимова за ИО и тимова за пружање подршке потврђује и истраживање спроведено 2012. године (Стефановић и сар., 2013). Ипак, недовољна сарадња школе и родитеља не може се приписати само родитељима. Из истраживања о узроцима и чиниоцима напуштања основног школовања (Баронијан и сар., 2011) види се да основне школе у веома малом проценту обавештавају родитеље да су њихова деца напустила школовање (19% родитеља ромске популације и 29% неромске популације).

Иако је **интерна подршка** на нивоу школе институционализована у виду стручног тима за ИО, може се приметити да је улога стручних сарадника пренаглашена (Јеремић и сар., 2012). Након обука које је прошао мањи број запослених у школи, знања се осталима преносе на наставничким већима, путем презентација, поделом материјала с обуке, писменим и усменим извештајима, путем радионица, индивидуалним разговорима с колегама (Покрајински

омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012).

У истраживању спроведеном током прве године примене ЗОСОВ (Покрајински омбудсман, 2011) само трећина испитаника одговорила је да је у њиховој општини формирана ИРК, а трећина да не зна да ли је ИРК формирана. Половина испитаника не зна ко чини ИРК. Тамо где ИРК није формирана, запослени у школама помоћ су добијали од центара за социјалну помоћ, домова здравља, (некадашње) Комисије за разврставање, Министарства просвете (кроз пројекат DILS), школских управа, специјалних и других школа, развојних саветовалишта, Мреже за подршку, локалне самоуправе, саветовалишта за младе, ОЦД. У истраживању спроведеном годину дана касније (Јеремић и сар., 2012) утврђено је да су у већини општина обухваћених истраживањем формиране ИРК; међутим, то не подразумева да је остварена адекватна сарадња између њих и школа, док је сарадња школа и центара за социјални рад често окарактерисана од стране школа као лоша и спорадична. У истраживању из 2013. године (Јовановић, 2013) добијен је забрињавајући податак да ИРК у одређеним општинама не функционишу регуларно због смањеног општинског буџета. Друго истраживање из 2013. указује на висока очекивања од ИРК од стране стручног тима за ИО и тимова за пружање додатне подршке (Стефановић и сар., 2013). Према мишљењу чланова ових тимова, они од ИРК не добијају практичне препоруке за рад и подршку, већ уопштена мишљења, често иста или врло слична о различитим ученицима. Сарадњу с релевантним институцијама и **локалном самоуправом** ИРК често остварују на основу праксе у сличним комисијама или личне иницијативе, а комуникација је неретко једносмерна, због чега закључују да је потребно донети процедуру или протокол о сарадњи. Такође, чланови ИРК сматрају да је потребно радити на информисању и сензибилизацији локалне заједнице и локалне самоуправе на потребе подршке ове врсте (Михајловић и сар., 2012). Подршку од стране локалне самоуправе и са националног нивоа ИРК углавном оцењују као делимично задовољавајући и наглашавају потребу организовања размене искустава међу ИРК као вид подршке. Поред недовољне подршке локалних самоуправа и министарства, чланови ИРК се жале на нејасне законске одредбе, као и мањак стручњака и персоналних асистената.

О постојању групе за подршку наставницима и школама за увођење инклузивне праксе као саставног дела **Мреже подршке** током школске 2010/2011. године, на војвођанском узорку било је информисано око 70% запослених у школама (Покрајински омбудсман, 2011). Од оних који су упознати с њеним постојањем готово 70% каже да познаје све чланове Групе, док скоро трећина испитаника познаје неког од чланова. Четвртина испитаника не зна да се различитим члановима Групе треба обраћати у вези са различитим проблемима, а 37,9% не зна коме треба да се обрати. Само 15,6% испитаника тврди су чланови Мреже подршке посећивали школу и пружили неки облик непосредне подршке, док 31,5% испитаника тврди да школа није упућивала до сада позив члановима Мреже подршке.

Као најважније факторе за подршку и развијање примене ИО школски педагози (Костовић и сар., 2011) виде већу подршку и заинтересованост локалне заједнице (посебно локалне самоуправе), утемељеност ИО у закону, доступност едукација свим актерима, сензибилизацију средине и промовисање примера добре праксе. **Необразовна подршка** доста зависи од ангажовања директора, а огледа се у обезбеђивању новца за обуке, дидактичког материјала, бесплатне ужине за ученике, рачунара, наставних средстава, телевизора, видеа, папира за фотокопирање, школског прибора, накнаде за путне трошкове за пратиоца детета, рампе, одеће, обуће (Покрајински омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012). Као разлоги недобијања потребних средстава за обезбеђивање адекватне додатне подршке у образовању и васпитању навођено је да локална самоуправа нема новца, да није добијен одговор на захтев, да подршка није ни тражена, итд. Права која се углавном остварују су здравствена заштита, помоћ центра за социјални рад и дечији додатак. Неке школе наводе да имају подршку дома здравља, центра за социјални рад и неких стручних и других удружења, али испитаници често наводе да им је потребна екстерна стручна подршка од стране здравствених радника, логопеда и дефектолога (нарочито у случају дислексије,

дисграфије, тешкоћа у комуникацији и проблемима у понашању). У време поменутог истраживања сарадња није још била институционализована и често се заснивала на личним контактима (Покрајински омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012; Михајловић и сар., 2012).

7.3.9. Транзиција ученика којима је потребна додатна подршка на наредне нивое школовања⁷⁵

Према истраживању из 2010. године, објављеном 2013. (Златаровић и Михајловић, 2013), у прегледаној литератури која се односи на примену инклузивног образовања помиње се да треба водити рачуна о периоду преласка на виши ниво образовања, али се не дају конкретне сугестије на који начин то учинити. Уколико предлога има, они су фокусирани на припрему детета, а не на образовне установе.

Искази стручњака о изазовима и тешкоћама са којима се суочавају деца и њихови родитељи при преласку на следећи ниво образовања груписани су у неколико категорија: школски систем није прилагођен потребама појединачног детета; недовољна обученост професионалаца и запослених у образовању; слаба физичка доступност образовних установа; недостатак системске подршке и синхронизованог деловања и сарадње међу стручњацима, установама, запосленима; фокусираност родитеља на ограничења; иако је ППП обавезан, нека деца га не похађају.

У упитницима за предшколске установе (ПУ) и основне школе (ОШ) и упитницима за васпитаче и наставнике понуђено је 13 категорија **изазова** с којима се деца којој је потребна додатна подршка сусрећу током транзиције из ППП у први разред: физички простор, наставна средства, наставни програм, методологија рада, облици рада, захтеви према детету, однос наставног особља према деци, однос ненаставног особља према деци, однос вршњака, подршка учењу, однос родитеља, етос школе, навике детета. Највећи проценат васпитача (око 60%), стручних сарадника (око 50% из ПУ и око 80% из ОШ) и наставника (око 60%) издвојио је простор, наставна средства и програм и захтеве према детету као највеће изазове. Однос вршњака као изазов најчешће бирају наставници (64% НРН) и педагози и психологи из ОШ (56%). Када је реч о преласку у пети разред, слично одабиру изазова приликом поласка у први разред, као изазови најчешће су бирани наставни програм (63% педагога и психолога из ОШ, 67% наставника предметне наставе (НРН) и 43% наставника разредне наставе (НРН)), методологија рада (63% педагога и психолога, 54% НРН и 30% НРН), захтеви према детету (63% психолога и педагога, 61% НРН и 30% НРН), однос вршњака (61% НРН), однос родитеља (50% педагога и психолога) и простор у школи/учионици (63% психолога и педагога и 56% НРН).

Анализа упитника показује да међу васпитачима и НРН нема већих разлика у **пружању подршке деци која се прилагођавају** на први разред. О прилагођавању деце на пети разред више брину НРН од НРН. Психолози и педагози основних школа у истој мери брину о транзицији деце из предшколског програма у први разред и из четвртог у пети разред.

Процедуре подршке деци током процеса транзиције нису довољно помињане и описане у документима установа, што се закључује на основу малог броја одговора који су дати на питање о процедурима планирања подршке транзицији, наведеним у документима као што су развојни план, годишњи план, предшколски програм, планови већа, итд. Транзиција деце којој је потребна додатна подршка (било при поласку у I или V разред) се према одговорима васпитача, наставника и стручних сарадника најчешће помиње у годишњем плану рада школе (50%) и предшколском програму (29%).

⁷⁵ Резултати који су приказани у овом поглављу су засновани на информацијама прикупљеним путем упитника (301 испитаник запослен у 17 предшколских установа и 16 основних школа) и на исказима стручњака који су интервјуисани (7).

Васпитачи, НРН, психолози и педагози из ПУ и ОШ при **планирању подршке** деци која полазе у први разред основне школе равномерно воде рачуна о различитим аспектима помоћи – прилагођавању простора, облика рада, програма рада, набавци специфичних средстава. Из одговора се види да се мање пажње посвећује емоционалним и социјалним аспектима, комуникацији и атмосфери у школи.

Запослени у ПУ и ОШ планирају и спроводе подршку детету у периоду транзиције у **сарадњи** с колегама из своје установе, с колегама из ПУ/ОШ, с родитељима детета и са стручњацима из других институција. Сарадња је усмерена на размену информација о детету, планирање и реализацивање активности, праћење напредовања детета, сарадњу са родитељима и сл.

Дискусије у оквиру фокус група говоре о **добрим транзиционим праксама**. Карактеристике добрих пракси су: остварена сарадња различитих актера, као најзначајнији фактор који је допринео прилагођавању детета на нову средину и утицао да школовање буде успешније; види се да је транзиција процес који некада траје краће, а некада дуже, да свако дете има свој сопствени процес прилагођавања и, када му је пружена адекватна подршка, планиране и спроведене акције, мере и поступци усмерени су на различите аспекте прилагођавања средине и метода рада у складу са процењеним потребама детета. Препоруке интервјуисаних стручњака о томе како олакшати процес транзиције деце ППП у први разред и из IV у V разред основне школе су следеће:

- Неопходно је признати да су сви транзициони периоди стресни.
- Транзиција мора бити законски регулисана и подржана од локалне заједнице.
- Транзиција мора бити планирана.
- Родитељи су важни учесници, али и сви други који познају дете. Неопходна је размена информација и на хоризонталном и на вертикалном нивоу.
- Треба ускладити наставне планове и програме између школа, а уџбенике прилагодити ученицима са тешкоћама.
- У индикаторима за екстерно вредновање квалитета рада школе треба дефинисати и индикаторе којима ће бити обухваћене различите области ове проблематике (подршка детету, оцењивање, индивидуализована настава...).
- Едукација и узајамно учење наставног кадра на стручним скуповима, приликом студијских посета, из збирки добре праксе и сл.

7.4. Закључак

На основу приказа резултата видимо да се истраживања која се тичу инклузивног образовања у Србији баве великом бројем различитих тема:

- Укљученост деце у систем образовања;
- Упис у први разред основне школе;
- Израда педагошког профиле и израда и евалуација ИОП;
- Ставови и уверења о ИО и о ученицима којима је потребна додатна подршка;
- Прилагођеност школе за инклузију:
 - Физички и материјални предуслови,
 - Компетенције (професионални предуслови);
- Реализација ИО у настави;
- Рад ИРК и процес пружања додатне подршке у пракси;
- Сарадња и комуникација између актера ИО;
- Транзиција ученика којима је потребна додатна подршка на наредне нивое школовања.

Најучесталији предмети приказаних истраживања су професионални предуслови за инклузију (иницијално образовање и стручно усавршавање), и то најчешће квалитативних истраживања (Мацура-Миловановић и сар., 2009; Радо и Лажетић, 2010; СУРС, 2010; Јеремић и сар., 2012; Петровић и сар., 2012), као и ставови и уверења о ИО и ученицима којима је потребна додатна подршка (Арсеновић-Павловић и сар., 2008; Јовановић, 2009; Ђевић, 2009; Костовић и сар., 2011; Колић, 2012; Мацура-Миловановић и Печек, 2012; Меселција, 2012; Стефановић и сар., 2013). С друге стране, најређе се као предмети истраживања појављују укљученост деце из осетљивих група (обухват редовним образовањем, напуштање школовања, активно учешће у школским и ваншколским активностима, успешност ученика из осетљивих група у процесу образовања) (Баронијан и сар., 2011; МПНТР, 2012), израда, реализација и праћење ИОП-а (Јеремић и сар., 2012), настава (Јеремић и сар., 2012) и сарадња различитих актера ИО (Покрајински омбудсман, 2011; Јеремић и сар., 2012), о чему налази говоре као о важним аспектима ИО које је потребно унапредити.

Методологија прегледаних истраживања је разнолика и није стандардизована с обзиром да су истраживања спровођена у складу са потребама различитих наручилача, као и у научно-истраживачке сврхе. Тако наилазимо на узорке различитих величина (квантитативна истраживања: од 44 испитаника у дипломском раду до 1.414 школа у истраживању МПНТР; квалитативна истраживања: 3 до 9 фокус група са по 8 учесника и од 8 до 31 интервјуа), стратификованих по различитим критеријумима (најчешће пригодних), неконзистентност истраживаних тема кроз време и с обзиром на налазе који не остављају могућност упоређивања. У складу с тим, јавља се потреба за извесном стандардизацијом методологије и успостављањем оквира за евалуацију и праћење реализације инклузивног образовања. На овај начин би било омогућено поређење резултата у оквиру релевантних аспеката, међу различитим нивоима образовног система, као и кроз време, па самим тим и планирање и унапређење спровођења ИО.

Резултати указују на подручја која се морају унапређивати, нарочито у погледу прилагођености школе за инклузију (физичка и професионална), изради, реализацији и евалуацији ИОП-а и сарадњи различитих актера ИО. Овакви резултати су последица стања у образовном систему уопште, где су тачке спотицања такође сарадња различитих нивоа образовног система и професионална припремљеност актера. Може се закључити да је потребно успоставити ефикасан систем усавршавања, који би обухватио све наставнике и пружио им више практичне подршке. Преовлађујуће позитиван став различитих актера ИО према инклузији и упознатост са факторима успешности инклузије, као што су лидерство, хоризонтално учење, позитивна уверења о инклузији, професионална компетентност и сарадња различитих инстанци ИО, представљају погодне услове за даље унапређење спровођења инклузивног образовања.

Табела 7. Основне методолошке карактеристике и теме прегледаних истраживања.

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
Ђевић, Р. (2009). <i>Спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју.</i> Зборник Института за педагошка истраживања, 41(2), 367-382 <i>* чланак је проистекао из магистарског рада ауторке</i>	<u>Стратификован по релевантном критеријуму</u> - подела школа према томе да ли је учествовала у пројекту ИО или не 2 групе - 205 наставника - 410 ученика	квантни	- упитник за наставнике - упитник за ученике	Спремност наставника и ученика да прихвате децу из осетљивих група.	Табеларни приказ резултата у тексту. Детаљан приказ резултата у виду табела у прилогу. Сви коришћени инструменти у прилогу.	2009.	Научно истраживање
Јовановић, О. (2009). <i>Ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању деце са посебним потребама.</i> Београд: Филозофски факултет, дипломски рад	<u>Пригодни</u> 1 група -105 наставника	квантни	- упитник - скала процене	Ставови наставника и наставничка перцепција фактора значајних за успешну имплементацију ИО.	Табеларни приказ резултата у тексту. Сви коришћени инструменти у прилогу.	2009.	Научно (дипломски рад)
Радо, П., Лазетић, П. (2010). <i>Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији.</i> Извештај за Уницеф	<u>Пригодни уз критеријуме</u> - 10 школа које се разликује по: - село/град - искуство у раду с децом из осетљивих група - удео ромске деце	квали	- деск истраживање - интервју - групни интервју - фокус групе	Механизам уписа, увођење и примена ИОП-а, услови за праћење имплементације	Детаљан опис узорка у тексту. Списак анализираних докумената у прилогу. Отворена питања за теренску процену у прилогу. Преглед налаза школских интервјуа у прилогу.	2010.	Извештај за Уницеф

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
	више група -23 документа -3 општине (27 представника) -актери политике (8)						
Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2009). Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости – Национални извештај за Србију. Торино: European Training Foundation и Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. Зборник Института за педагошка истраживања, 43(2), 208-222. <i>*чланак проистекао из наведеног истраживања</i>	<u>Пригодни</u> <u>9 група</u> 3 фокус групе са наставницима, 3 са родитељима и представницима заједнице, 3 са представницима локалних власти у Београду и Новом Саду. Интервјуи с 8 директора школа и школских психолога, 5 едукатора наставника, 8 креатора политика на високом нивоу, 5 представника ОЦД и 5 тренера на програмима стручног усавршавања.	квали и квантни	- интервју - фокус групе - Интернет анкета	Компетенције наставника (иницијално образовање и усавршавање) њихово унапређење	У прилогу табела компетенција за ИО (развијена користећи књигу Усаглашавање програма образовања просветних радника у земљама Западног Балкана, европских докумената као што су Једнствени европски принципи за компетенције и квалификације наставника и Унапређивање компетенција за 21. век). У прилогу приказ израде концепта истраживања и инструмената.	2009.	Национални извештај за Србију (ETF)

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
(2011). Инклузија – између жеље и могућности. Нови Сад: Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине.	<u>Цензус/непотпун или пригодан (није описано)</u> 1 група - 117 основних школа у Војводини (од укупно 346) - 711 испитаника (наставници предметне/разредне наставе и стручни сарадници; подаци нису анализирани по	квантни	- упитник	Упознатост школског кадра с теоријским и практичним основама ИО, проблеми и препоруке за превазилажење	Приказ резултата представљен по питањима. Инструмент није дат у прилогу.	2011.	Покрајински извештај
Костовић, С., Зуковић, С., Боровица, Т.(2011): <i>Инклузивно образовање и школски контекст</i> , Настава и васпитање, 60(3), 406- 418	<u>Пригодни</u> 1 група - педагози из 32 ОШ	квали	- упитник	Предности и недостаци ИО и припремљеност школе за ИО	Инструменти и приказ резултата нису дати.	2011.	научно
Маџура-Миловановић, С., Печек, М. (2012). Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању. Настава и васпитање, 61(2), 247-265	<u>Пригодни</u> 1 група -319 студената	квантни	- упитник	Уверења студената о ИО и деци из осетљивих група	Табеларни приказ резултата у тексту.	2012.	научно
Јеремић, Ј., Лажетић, П., Петровић, Д., Радо, П. (2012). Мониторинг инклузивних образовних практика (рукопис).	<u>Пригодни уз критеријуме</u> 10 школа које се разликују по: - село/град	квали	- интервју - посматрање - фокус групе - анализа	- Упис и профилисање, - настава, - додатна подршка деци из осетљивих	Инструменти нису дати у прилогу.	2012.	Фонд за отворено друштво

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
Фонд за отворено друштво	<ul style="list-style-type: none"> - искуство у раду с децом из осетљивих група - удео ромске деце - број похађаних DILS обука - региони <p>више група</p> <ul style="list-style-type: none"> - 26 ИОП-а - 44 педагошка профиле - 96 часова - 216 испитаника 			<ul style="list-style-type: none"> група, профессионални предуслови за инклузију, институционални контекст инклузије 			
Петровић, Д., Живадиновић, И., Беара, М., Симић, Љ. (2012). Брза евалуација стручног усавршавања запослених за инклузивно образовање (рукопис). Центар за образовне политике	<p><u>а) пригодни уз критеријуме.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 669 „искусних“ испитника (у стручном тиму за ИО, искуство у раду с децом из ОГ, DILS и друге обуке) <p>више група</p> <p><u>б) пригодни</u></p> <p>3 подгрупе</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 водитељки DILS обука - 10 наставница из 	квантни и квали	<p>а)</p> <ul style="list-style-type: none"> - упитник - скала процене <p>б)</p> <ul style="list-style-type: none"> - фокус групе (3) 	<ul style="list-style-type: none"> Ефекти обука и недостајуће компетенције 	<p>Детаљан приказ резултата дат у табелама у прилогу.</p> <p>Листа обука за запослене у образовању које су похађали испитаници дата у прилогу.</p> <p>Водич за фокус групе дат у прилогу.</p>	2012.	УНЕСКО и Центар за образовне политике

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
	успешних школа ИО - 9 наставница из школа којима треба подршка за ИО						
МПНТР. (2012). Мониторинг реализације инклузивног приступа у образовном систему у Србији.	<u>Цензус-непотпун</u> - 1.414 од 1.714 школа (4/5 школа)	квантни	- упитник	Подаци о броју ученика у свим типовима школа, индикатори релевантни за евалуацију процеса инклузије у свим школским управама, грант и не-грант школама	Детаљан приказ школа (узорак) дат у прилогу. Препоруке за унапређење процеса прикупљања података о ИО дате на крају текста. Анализа квалитета добијених података дата у прилогу. Детаљан приказ резултата дат у табелама у прилогу. Инструмент дат у прилогу.	2012.	МПНТР
Меселција, Б. (2012). Социјална дистанца учитеља према деци с посебним потребама у односу на њихово знање о инклузији. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.	<u>Пригодни уз критеријум</u> -3 школе: инклузивна, делимично и неинклузивна 1 група - 44 наставника разредне наставе	квантни	- упитник - скала социјалне дистанце	Социјална дистанца према деци из ОГ и знања учитеља о ИО	Детаљан приказ резултата дат у прилогу. Инструменти дати у прилогу.	2012.	Научно (дипломски)
Колић, М. (2012.). Самоефикасност	<u>Пригодни</u>	квантни	- упитник - семантички	Ниво самоефикасност	Табеларни приказ резултата дат у тексту.	2012.	Научно (дипломски)

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
наставника разредне наставе и став према инклузивном образовању. Београд: Филозофски факултет, мастер рад	1 група -170 наставника разредне наставе		диференцијал - скала процене	и и интензитет става наставника разредне наставе према ИО	Инструменти дати у прилогу.		
Секулић, Н. (2012). Инклузивност основне школе као институције из угла наставника, ученика и њихових родитеља/старатеља. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад	<u>Пригодни</u> 3 групе -347 ученика -179 родитеља -38 наставника/стручних сарадника	квантни	-упитник -скала процене	Перцепција инклузивности (сопствене) школе	Табеларни приказ резултата дат у тексту. Детаљан приказ резултата у прилогу. Инструменти дати у прилогу.	2012.	Научно (дипломски)
Арсеновић-Павловић, М., Јолић, З., Буха-Ђуровић, Н. (2008). Социјална близост и опис особина Срба које им приписују деца Рома интегрисана у редовне школе. Настава и васпитање, 57 (2), 165-174	<u>Пригодни</u> 1 група -143 ученика Рома - 23 школе	квантни	-упитник -скала социјалне дистанце	Начин на који деца Рома опажају и описују припаднике већинског народа и њихов однос према Ромима, као и социјална близост са децом већинске популације.	Табеларни приказ резултата дат у тексту. Инструмент није дат у прилогу.	2008.	Научно

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
СУРС (2010). Процена капацитета и потреба учитеља за развој ИО. Пројекат: Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем. Београд	<u>Стратификован по релевантном критеријуму</u> <u>1 група</u> -811 наставника разредне и предметне наставе из места <u>са и без МИО сервиса</u>	кванти	-упитник	Компетенције наставника, услови за развој и подршка ИО	Инструмент дат у прилогу.	2010.	Пројекат СУРС-а
Лазаревић, С., Ђирић-Миловановић, Д., Шимоковић, Л., Бекер, К., Гвозденовић, И., Гавriloviћ, Б. (2012). Универзалност права у пракси: анализа примене Конвенције Једињених нација о правима особа са инвалидитетом у односу на особе са интелектуалним тешкоћама у Србији. Београд: Иницијатива за права особа са менталним инвалидитетом MDRI-S * У преглед је укључено поглавље о анализи праксе ИО.	a) <u>Пригодни</u> <u>1 група</u> -123 основне школе -7 установа социјалне заштите б) <u>пригодни</u> <u>1 група</u> 25 родитеља деце којој је потребна додатна подршка	кванти и квали	-упитник	a) Подаци о броју деце из ОГ која имају израђен педагошки профил, код које су спроведене мере индивидуализације тј. ИОП-а. б) Информације од родитеља о мерама подршке за њихову децу.	Детаљан опис методологије и узорка дат у прилогу. Инструмент није дат у прилогу.		Kosovo Mental Disability Rights Initiative (KMDRI), Иницијатива за права особа са менталним инвалидитетом (MDRI S), People in Need (PIN) и Савез организација за подршку особама с интелектуалним тешкоћама (FBiH SUMERO)

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
Михајловић, М., Дувњак, Н., Радивојевић, Д., Павловић, Б., Шарошковић, Д., (2012). <i>Educational, Health and Social Support to Children with Developmental Difficulties and Physical Disabilities in the Republic of Serbia- Analysis of the New Concept and Its Application in Practice in Three Towns</i> (рукопис). Београд: Центар за интегративну педагогију	<u>Пригодни</u> <u>10 група</u> -3 локалне средине -113 испитаника: 97 стручњака из министарства, ЛС, ИРК, школа, ШУ, ДЗ, ЦСР, ОЦД 16 родитеља деце са сметњама у развоју и инвалидитетом	квали	-деск анализа -упитник -интервју -фокус групе	Институционалн и механизми управљања и финансирања додатне подршке деци са сметњама у развоју и инвалидитетом из угла ЛС; искуство родитеља и стручњака у процени и пружању додатне подршке овој деци.	Инструменти нису дати у прилогу.	2012.	ЦИП
ЗВКОВ (2009). Евалуативно истраживање: Улога асистената за подршку ученицима ромске националне мањине као системске мере у унапређивању образовања Рома. Београд	<u>Пригодни,</u> <u>6 група</u> (ромски асистенти, наставници који с њима сарађују, остали наставници, стручни сарадници, ученици Роми, њихови родитељи) -657 испитаника -22 ОШ (све школе укључене у пројекат)	квали и кванди	-фокус групе -фокус групе (протокол за ставове ученика и родитеља) -упитник -скала (само)оцене	Ефекти мере увођења ромских асистената, анализа описа њиховог посла и ставови шест релевантних циљних група о овој мери	Детаљан приказ узорка у самом тексту. Табеларни приказ резултата у тексту (на основу ког је донекле реконструисан инструмент). Инструмент није дат у прилогу.	2009.	ЗВКОВ
Баронијан, Х., Милошевић, Б., Јакић, Ј., Делић, А., Уљаревић, М., Ранковић, Т.,	<u>Пригодни</u>	кванди и квали	-деск анализа -упитник за	Процена постојећих потреба и нацрт	Табеларни и графички приказ резултата у	2011.	МПНТР

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
Вукелић, М. (2011). <i>Analysis of drop out from compulsory education: role of institutions and processes on local level.</i> IPSOS Strategic Marketing, Belgrade	више група -149 општина (квантитативни подаци) -82 полуструктурисана интервјуа (представници локалних власти) -17 ученика који су испали из система образовања (студије случаја) -1.085 родитеља и деце (упитник за родитеље и децу) -број учесника фокус група непознат – кључни актери система образовања (из школа, предшколских установа, педагошки асистенти, школске управе, локалне самоуправе, ИРК, ЦСР, ОЦД)		локалне власти - интервјуи полуструктурисани - студије случаја упитник за родитеље и децу - фокус групе	механизама за постизање већег обухвата система образовања	тексту. Инструменти нису дати у прилогу. Детаљан опис методологије и узорка у тексту. Списак анализираних докумената дат у тексту. Приказ налаза дат у тексту. Препоруке за релевантне актере дате у тексту.		
Стефановић, С., Златаровић, В., Турнић, М., Жунић-Цицварић, Ј., Завишић, В., Милојевић, Н., Јовић, М., Михајловић, Ј., Игњатовић, Д., Маринковић, Ј., Милосављевић, Н.,	<u>Пригодни</u> 25 основних школа и 5 предшколских установа из Београда, Панчева, Ужица, Ниша и Врања	квanti и квали	Деск истраживање (релевантна документација), интервјуи са запосленима, упитник за запослене,	Процена инклузивне праксе на локалном нивоу кроз праћање следећих димензија: успостављени	Оквир евалуација и методологија дати у тексту. Налази и препоруке дати у тексту. Списак анализираних докумената дат у	2013.	Друштво за развој деце и омладине – ОТВОРЕНИ КЛУБ, Ниш

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
Цветковић, В. (2013). Грађанско друштво за инклузивно образовање – образовање по мери детета: Извештај о резултатима праћења образовања по инклузивним принципима (инклузивног образовања) у установама образовног система, Друштво за развој деце и омладине – ОТВОРЕНИ КЛУБ, Ниш	<p><i>Више група</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Чланови СТИО и тимова ПДП (97 интервју): психолози, педагози, дефектологи, стручни сарадници, логопеди, директори, педагошки асистенти и наставници разредне наставе и наставници предметне наставе - запослени у установама који нису нужно чланови СТИО и ПДП: васпитачи, наставници разредне наставе, наставници предметне наставе, директори, стручни сарадници (580 испитаника попунило упитник) - 48 родитеља деце из осетљивих група и 45 родитеља деце којима није потребна додатна подршка (фокус групе) 		фокус групе са родитељима	ресурси за примену инклузивне праксе на локалном нивоу, обухват деце из различитих циљних група инклузивним образовањем, квалитет имплементације инклузивне праксе, ефекти имплементације инклузивне праксе, партиципација родитеља	тексту. Сви инструменти (водич за интервју, водич за фокус групе, упитник за запослене) дати у прилогу.		
Јовановић, В. (ур.) (2013). Образовна инклузија деце ромске националности: извештај о спроведеном	<u>Стратификовани:</u> 8 школа (из 4 општине) које се разликују по:	квanti и квали	- интервјуи - фокус групе - протокол за	-Увиђање и описивање начина на које се спроводе	Инструменти нису били доступни у рукопису.	2013.	Центар за образовне политике

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
мониторингу у основношколском образовању. (рукопис) Центар за образовне политике. Београд	укљученост/ неукљученост у DILS програм више група директори школа, стручни сарадници, васпитачи, чланови школског тима за инклузију, педагошки асистенти, наставници, ромски и неромски родитељи - представник ЛС, представници школа и чланови школског тима за инклузију, представник ЦСР, представници ромских ОЦД, ромски координатор, просветни саветник из надлежне ШУ, представник ИРК и представник ПУ - ПП-и, ИОП-и, школски развојни планови. - часови - 536 ромских ученика		посматрање часа - школски дневници	дате мере образовне политику у школама и који су фактори успешног спровођења - Процена мере у којој су школе инклузивне за ромске ученике на основу индикатора инклузивности - Утврђивање ефеката DILS/REF програма (школски успех ромских ученика, апсентизам, осипање)			
Златаровић, В., Михајловић М. (2013). Карика која недостаје – механизми подршке детету са тешкоћама при преласку на следећи ниво образовања у	<u>Стратификован:</u> 17 предшколских установа и 16 основних школа које се <u>разликују по:</u> типу и величини места	Квали и квантни	ПУ: Упитници за: установу, васпитаче ОШ: упитници за школу, за НРН за НПН	Утврђивање врсте подршке која се пружа свој деци Утврђивање да ли се додатно и	Упитник за родитеље, Подсетник за интервјуисање деце са тешкоћама	2013.	ЦИП

ИСТРАЖИВАЊЕ	УЗОРАК	КВАЛИ/ КВАНТИ	ИНСТРУМЕНТИ	ТЕМА	ОПРЕМЉЕНОСТ ИЗВЕШТАЈА	ГОД.	НАУЧНО/ ПОЛИТИКА
„ <i>редовном образовном систему</i> ”, Центар за интерактивну педагогију, Београд	(сеоске и градске општине, велики и мали градови), <u>а све имају</u> учешће запослених (васпитачи, НРН, НПН, родитељи, различити стручњаци) у пројектима и уписану децу са тешкоћама. Узорак - обухваћен упитником: укупно 301 особа - обухваћен фокус групом: 28 група, од тога 138 ученика		ПУ и ОШ: фокус групе, индивидуални полуструктурисани интервјуи са стручњацима	на који начин подржавају деца са тешкоћама која прелазе из ППП у први разред ОШ, као и из четвртог у пети разред ОШ.			

8. Приказ оквира за праћење квалитета образовања у Аустралији (Држава Викторија), Новом Зеланду, Холандији, Шкотској и Велсу

Вера Рајовић, Тијана Јокић, Ивана Бауцал

8.1. Аустралија – Држава Викторија

Аустралија има федерално државно уређење које окупља шест државних и две територијалне владе. Најдецентрализованији и најзрелији примери надзора школства у Аустралији су у држави Викторија. Стога ће овај систем бити детаљније разматран у овом делу анализе.

Институционални оквир надзора – евалуације

Одељење за образовање и праћење раних развојних фаза детета има бројне потписане споразуме о сарадњи са независним организацијама које обезбеђују школама услуге у вези са ревизијом. Бивши директори школа, званичници или академици ангажовани су као ревизори и од њих се захтева да поседују знања о образовном систему и његовом окружењу у Викторији, да су експерти у пољима унапређења образовања и статистичких анализа. Такође, од њих се очекује да имају изванредне комуникативне вештине и високе етичке стандарде. Након одабира, кандидати који испуњавају све ове услове пролазе кроз процес акредитације и имају обавезу непрекидне професионалне надградње и усавршавања. Регионалне канцеларије су, унутар области за коју су надлежни, одговорне за додељивање таквог ревизора да његов рад у највећој мери одговара специфичним потребама школе.

Процедурални аспекти екстерне евалуације

У Викторији се за надзор и унапређење успешности рада школе примењују самоевалуација школе и процес спољне диференцијалне евалуације. Ревизија школе има за циљ да пружи независну, стручну анализу тренутног стања успешности и праксе школе, као и да конструктивно допринесе напорима школе у правцу побољшања резултата које ученици остварују.

Ревизија школе директно проистиче из школске самоевалуације. Од школа се очекује да имају стратешки план школе (плански документ за период од четири године у коме школе описују своје образовне планове и дефинишу приоритете унутар смерница које је влада усвојила) и да кроз свој годишњи план имплементације и свој годишњи извештај информишу о напретку који школа оствари на годишњем нивоу.

Ревизија школе се, у складу са стандардним моделом диференцијалне евалуације, одвија на сваке четири године под вођством независно ангажованог акредитованог ревизора. У зависности од успешности школе, регионалне канцеларије школама додељују најадекватнији тип ревизије. Параметри путем којих се одређује примереност типа ревизије укључују ниво резултата и продуката који су ученици постигли/остварили, којим капацитетима за спровођење ревизије школа располаже, сложеност контекста у оквиру ког школа ради. Од регионалних канцеларија се очекује да школе на адекватан начин буду упознате са комплетима документације која се током ревизије користи.

Типови ревизија су следећи:

- Договорена ревизија има за циљ да испита специфичну област унапређења која је идентификована кроз школску самоевалуацију. То је флексибилна и фокусирана ревизија од стране пријатељски настројене особе коју је школа изабрала, а која ће пружити критички осврт са своје стране. Школа управља током те ревизије, а методологија може да се инкорпорира кроз широк спектар активности које подржавају ревизију идентификованих фокусних области.
- Ревизија континуитета у унапређењу подразумева претходну посету од стране ревизора, једнодневну панел дискусију на тему ревизије са директором школе, председником школског одбора и кључне особе у школи. У ову ревизију такође могу бити укључене и активности типа фокус групе ученика и консултације са родитељима. Такав тип ревизије се спроводи у већини школа и пружа прилику за препознавање посебних области у којима би достигнућа требало оснажити/подстакнути.
- Дијагностичка ревизија је сличне структуре као ревизија континуитета у унапређењу, али је разлика у додатна два дана теренског рада да би се дало простора одређивању садржајније методологије. Овај тип ревизије се спроводи уколико је стање у школи такво да је потребна детаљнија анализа рада.
- Проширене дијагностичке ревизије спроводе школе у чијем би интересу било да анализа њихових података и околности буде детаљнија. Оне се одвијају без обзира на доба године и независно од уобичајеног четврогодишњег циклуса школе. Проширене дијагностичке ревизије састоје се од четири дана рада на терену и захтевају детаљнију и ригорознију методологију.

На основу самоевауације школе и узимајући у обзир постигнућа, екстерни ревизор анимира образовну заједницу (онај део локалне заједнице који је ангажован у образовним процесима) у циљу договора око независног мишљења о стратегији побољшања постојећег стратешког плана школе. У циљу формулисања препорука за даљи рад у свом извештају, ревизор током своје ревизије анализира податке који документују делотворност и успешност школе, затим самоевалуациони извештај школе и допунске информације.

Директор је у обавези да, најкасније две недеље пре заказаног састанка, ревизору достави Извештај о самоевауацији школе који је Школски савет сачинио са регионалним секретаром за школство. Регионална канцеларија за образовање користи школски извештај о самоевауацији као кључну референцу у дискусијама са школом током комплетног процеса ревизије. Ревизори своје налазе презентују запосленима у школи и Савету школе како би они, на основу добијене препоруке ревизије, дефинисали непосредне задатке у конкретним областима у оквиру следећег Стратешког плана школе. Коначну верзију Стратешког плана школе предаје регионални секретар за образовање (директор регионалне канцеларије за образовање).

Извештаји ревизија школа представљају независно мишљење експерата о достигнућима и унапређењу које је свака школа остварила. Међутим, они нису обавезујући ни за школу, нити за ту територијалну област.

Међу механизме које Одељење (за образовање и праћење раних развојних фаза детета) користи да би обезбедило квалитет ревизије спада и тражење повратне информације и оцена самог процеса ревизије од свих страна које су учествовале у формирању сваког од извештаја (представници регионалне канцеларије, запослени у школи и представници оних делова заједнице који учествују у процесу образовања).

Евалуациони оквири

У моделу ревизије школе који се у Викторији користи процеси самоевалуације школе и ревизије рада школе уско су повезани. Испуњење услова да се интерна и екстерна евалуација врше по јединственим критеријумима квалитета постиже се кроз постављање оквира одговорности и напретка. Тим оквиром обухваћени су процеси самоевалуације, закључака школске ревизије, стратешког планирања и извештавања. Наведени елементи повезани су четврогодишњим циклусом евалуације, ревизије и планирања, као и једногодишњим циклусом имплементације и извештавања.

У погледу критеријума за евалуацију школе, оквир се у највећој мери ослања на модел успешних школа. Кроз овај модел формулисано је осам корелата успешних школа и сваки од њих покрива по један важан аспект школског живота. Као такав, он представља корисну основу из које се црпу конкретна питања о текућим образовним процедурама и о препорукама за стратегију побољшања. Показатељи који се односе на инклузивно образовање не фигурирају као засебан корелат, већ су асимиловани унутар модела. Као што је већ поменуто, корелати успешне образовне институције организовани су у осам области:

- **Одговорност.** У успешним школама успостављен је транспарентан и ригорозан систем линија одговорности на основу ког се могу оцењивати постигнућа школе и постигнућа ученика.
- **Фокус на преношење и стицање знања.** Успешне школе су пре свега окренуте ка преношењу и стицању знања (подучавању и учењу); користе податке о напредовању у учењу као основни извор информација за своје планове и инструкције. Овако оријентисан фокус је примарна смерница за стицање релевантног знања које сваки ученик стиче.
- **Висока очекивања од сваког ученика.** Успешне школе очекују од сваког ученика да стекне знање. Стога су инструкције за рад прилагођене специфичним потребама сваког ученика – од оних који су далеко испод до оних који су далеко изнад просека.
- **Заједнице за учење.** Оне обухватају ученике, њихове породице, све запослене у процесу образовања ученика и све заинтересоване припаднике шире заједнице. Сви они деле исте вредности, визије, непосредне и дугорочне циљеве и сарађују на преношењу знања које сваки од ученика стиче.
- **Професионализам руководства.** Професионално руководство подразумева препознавање јасно формулисане сврхе конкретне образовне институције и развој професионалних приоритета у учењу кроз које се сврха огледа. Тиме је постављена јасна визура за праћење развоја и учења сваког од ученика и платформа за прављење планова.
- **Сврсисходност начина презентовања градива.** Сврсисходност подучавања гради се на знању које ученик поседује и одговара потребама за стицање знања, као и стилу учења сваког од ученика. Наставници одлично владају градивом које преносе, вештинама и педагогијом дисциплине. Овај корелат је од суштинске важности за напредак у резултатима које ученик показује.
- **Заједнички циљеви и визија.** Успешне школе испољавају јасно и сагласно разумевање својих циљева који су фокусирани на учење, решавање проблема и одржавање напретка ученика. Заједништво и сагласност око визије и постављених циљева јасно ставља до знања веровања и суштинске сврхе рада запослених у образовној организацији.
- **Стимулативно и безбедно окружење за учење.** Ресурси који укључују простор за учење, технологију и запослене прераспоређени су тако да развијају и одржавају ученице које потпомажу висок квалитет језичке и математичке писмености у стицању и преношењу знања. Такав простор пружа безбедно окружење и за

наставнике и за ученике у колективном процесу преношења знања.

Оквир формулише три широке и међузависне области ученичких продуката: (1) учење; (2) добрбит и ангажованост ученика; (3) оријентације и склоности и прелазне фазе сваког од ученика. Све државне школе теже ка унапређењу ове три области за сваког од ученика, без обзира на тип образовне институције. Унутар сваке од поменутих области свакој од школа дозвољен је известан степен флексибилности за формулатију непосредних и општих циљева. Ти циљеви засниваће се на темељној анализи података о ученицима и других података узимајући у обзир приоритете на државном и регионалном нивоу у случајевима када су они од значаја.

У темељу оквира налази се скуп питања која треба да помогну школама у томе да вредновања и планирања доведу до побољшања резултата које ученици постижу у свакој од три области:

1. Које резултате смо покушавали да постигнемо код ученика?
2. Које резултате смо успели да постигнемо код ученика?
3. Због чега нисмо/јесмо постигли напредак у резултатима које су ученици показали?
4. Који је ниво ефикасности управљања расположивим ресурсима за постизање побољшања у резултатима које ученици показују?
5. Шта убудуће треба да радимо да би се побољшање наставило?

Сви прикупљени подаци анализирају се унутар сваке од три области: учење, склоности и транзитивне фазе, ангажованост и добрбит.

Извори оних информација које подржавају донете закључке

У процесу интерне и екстерне евалуације школе сви релевантни учесници представљају извор информација – ученици, њихови родитељи/старатељи, запослени, чланови Савета школе. Од школа се очекује да прикупе, анализирају и известе о три типа података: подаци који одређују актуелни стандард процене резултата које ученици показују (и са оценом наставника и са екстерном оценом тих стандарда), подаци о факторима који директно утичу на резултате које ученици испољавају (међу које спадају: евиденција изостанака, мишљења запослених, располагање временом у различитим деловима наставног плана и програма) и подаци мерења оних аспекта који би могли да буду од утицаја на процес стицања знања (упис у школу, мишљења родитеља, релевантни фактори климе која у школи преовладава). Ове информације се прикупљају путем различитих канала – испитивањима која је покренула школа, испитивањима на националном нивоу, повратним информацијама које су тражене од ученика, писаним извештајима, анкетама, анегдоталним евидентирањем (регистром пријава појединачних случајева), кроз интервјуе, групе посебно специјализованих фокуса или кроз документацију школе.

За подршку ревизији рада образовних институција држава Викторија користи информациони систем Ултранет. То је обезбеђени сајт коме ученици, њихови родитељи и наставници могу да приступе путем Интернета. Ултранет прикупља податке не само о резултатима које су ученици показали, него и о мишљењима родитеља, мишљењима ученика, демографском профилу ученика и о стабилности и организационој клими унутар образовне институције (укључујући и мишљења запослених). Такође, ту се сливају и подаци о похађању наставе, задржавању у систему образовања и плановима за наставак оспособљавања. Подаци за упоредну анализу просека школа на државном нивоу и просека школа сродних профилу (категоризације према етничкој припадности и у односу на границу сиромаштва) могу се извести из већине колекција података.

Извештавање

Процес који се у Викторији користи за ревизију школа ставља акценат на одговорност коју образовна организација има у односу на образовну заједницу. На тај начин BPQA, надлежно тело државе Викторије за регистрацију и квалификацију (Victorian Registration and Qualification Authority), обезбеђује начин да свака школа у Викторији може да објави свој годишњи извештај путем Интернета у оквиру државног регистра. BPQA има одговорност да утврди да ли све школе надгледају и извештавају о резултатима које ученици показују и да пружи образовној заједници информације о похађању и резултатима ученика, као и о финансијама образовних институција. Екстерни ревизори дају своје извештаје ревизија на увид запосленима и члановима одбора школе, док је на директору школе одговорност да продукти извештаја ревизије буду доступни на увид осталим члановима образовне заједнице, укључујући и ученике и њихове родитеље. На ревизорима је да обезбеде електронске копије извештаја за директоре школа, за председнике савета школа и за регионални секретаријат за образовање.

Извештаји ревизија школа се не користе за годишње извештавање на националном нивоу.

Табела 8. Аустралија – Релевантни индикатори за инклузивно образовање у Србији.

ИНДИКАТОРИ НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ДЕТЕ			Динамика и успешност у савладавању градива; Ученикова добрбит, његово ангажовање у процесу учења; Учеников развојни пут и евентуални прелазни периоди
ОДЕЉЕЊЕ/ НАСТАВНИК	<p><u>Висока очекивања од свих ученика:</u></p> <p>Начин презентовања градива прилагођен је индивидуалним потребама сваког од ученика, укључујући и ученике слабијих потенцијала и надарене ученике (и једни и други имају посебне потребе)</p>	<p><u>Сврсисходно подучавање:</u></p> <p>Заснива се на знањима која поседују ученици и њиховом даљем развоју, а одговара потребама ученика.</p> <p>Наставници поседују изражену склоност према подучавању и мотивисани су за рад у струци; поседују потребне вештине, познају релевантну педагогију.</p>	
ШКОЛА	Стратешки план школе који промовише и подржава Школски одбор; годишњи план имплементације урађен од стране регионалне канцеларије.	Надзор спровођења кључних стратегија побољшања и напретка у односу на циљеве дефинисане за период од једне године као праћење резултата и продуката ученика који су главни показатељи њиховог напретка.	<p><u>Извештај о самоевалуацији</u> који подржава и промовише школски одбор и који се шаље регионалној канцеларији (екстерна ревизија);</p> <p><u>Годишњи извештај</u>, подржан и промовисан од стране школског одбора, који се презентује школској заједници.</p>
ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА			
РЕГИОН		Диференциране ревизије: договорена ревизија, ревизија континуитета у унапређењу, дијагностичка, проширена дијагностичка ревизија.	Извештаји ревизије школе презентовани запосленима у школи и Школском одбору.
НАЦИОНАЛНИ НИВО (надлежни ресор)			Процена постигнућа ученика на националном нивоу.
НАЦИОНАЛНИ НИВО (међуресорни)			

8.2. Холандија

Институција

У Холандији постоји институција под називом Холандски инспекторат за образовање, у чије одговорности спадају процена, стимулација и извештавање о квалитету образовања како на националном, тако и на нивоу сваке од образовних институција појединачно. То је владина агенција при Министарству образовања, науке и културе, мада професионално независна.

Процедурални аспекти инспекције/евалуације

Евалуациони систем Инспектората се заснива на годишњој процени ризика која се користи информацијама о показаним резултатима – постигнућима ученика и њиховим напретком у развоју (20% информација достављају школе, 80% информација доставља Министарство образовања, науке и културе кроз испите и тестове јединствене на националном нивоу); о документацији финансијске одговорности (које достављају школе, а које обухватају податке о запосленима, о ученицима и о стању у финансијама); о назнакама неуспеха школе (притужбе, медијска извештавања, посебни тематски извештаји Инспектората). У случајевима када се извесни ризик препозна уследе консултације са одбором школе на тему конкретног проблема и могућности за његово решавање, с обзиром на то да је одбор одговоран за резултате. Контрола квалитета се спроводи само у случајевима присуства високог ризика. Ако се у некој школи током периода од четири године не покаже потреба за контролом квалитета на основу анализе постојећег ризика, контрола квалитета се ипак спроводи кроз посете на сваке четири године. Уз квалитативну евалуацију, посете контролног тима увек проверавају и усклађеност рада са прописима и регулативама. Сходно томе, контрола унапређења квалитета спроводи се периодично, најмање на сваке две године.

Инспекторат спроводи контролу само у основним, средњим, занатским, школама за образовање одраслих и посебним школама. Што се тиче обданишта и вртића, Инспекторат ограничава одговорност на надзор општинске инспекције. У високом школству постоји систем акредитовања који се заснива на оценама од стране колега, па због тога инспекторат не спроводи редовне контроле, него само повремене и то у оквиру наменских или студија потребних за састављање годишњих извештаја о образовању. Али, од 2012. године је успостављен систем инспекција на основу процене присутног ризика и за институције високог образовања.

Евалуациони оквири

У Холандији је мониторинг инклузивног образовања интегрисан у општу процену квалитета образовања. Квалитативна ревизија/контрола школа спроводи се у складу са евалуационим оквирима који обухватају пет домена и девет квалитативних аспекта са припадајућим показатељима. Током вршења процене показатељи су категорисани на скали од 1 до 4: нездадовољавајући, слаби, задовољавајући, добри. Једна од области покрива давање смерница и излажење у сусрет посебним потребама и конкретно се односи на инклузивно образовање, али бројни други показатељи из других области такође су од користи за надзор инклузивног образовања.

Области и квалитативни аспекти основног и средњег образовања:

А. Показани резултати

1. Резултати које ученици показују треба да су на нивоу очекиваном на основу карактеристика ученичке популације.

Б. Процес преношења знања

2. Понуђени образовни план и програм припрема ученике за даље образовање и друштвени живот.
3. Наставници остављају доволно времена да ученици савладају задати програм.
4. Атмосферу у школи осликавају безбедност и поштовање у међусобном опходењу.
5. Наставници пружају јасна објашњења, ефикасно организују образовне активности и брину се о равноправној укључености ученика у њихове задатке.
6. Наставници прилагођавају курикулум, упутства, време расположиво за савладавање градива и време које је на располагању за предавање у складу са развојним разликама међу ученицима.

Ц. Излажење у сусрет посебним потребама и правилно усмеравање (наводимо комплетан сет показатеља унутар ове области):

7a: Наставници систематично прате напредак који су ученици остварили.

7.1* Школа користи кохерентни систем стандардизованих инструмената и процедура за надзор развоја ученика и резултата које они показују (нема додатног објашњена фусноте у оригиналу).

7.2 Наставници прате и систематично анализирају напредак остварен у развоју ученика.

7б: Посебно за специјалне школе основног образовања. Школа усмерава ученике тако да им омогућава развој у складу са способностима.

C7.3 По упису школа формулише процену/претпоставку за развој сваког ученика.

C7.4 Школа прати да ли развој тече у складу са формулисаним проценама /претпоставкама и доноси разумне одлуке на основу својих налаза.

8: Додатна нега/брига је обезбеђена у случајевима када се за то укаже потреба.

8.1 Школа благовремено уочава којим је ученицима потребна додатна нега/брига.

8.2 На основу анализе прикупљених података, школа утврђује који облик неге треба да се обезбеди ученицима са посебним потребама.

8.3* Брига коју школа пружа је систематична.

8.4 Школа редовно евалуира/вреднује делотворност пружене неге/бриге.

8.5 Школа тражи структуралну сарадњу са партнерима из ланца надлежности када неопходне интервенције на нивоу ученика превазилазе границе основног описа обавеза и дужности.

Д. Гаранција квалитета

1. Школа поседује свој систем обезбеђења квалитета.

Е. Статутарне регулативе

- Документација о финансијској одговорности попут проспекта школе, плана школе, плана излажења у сусрет ученицима са посебним потребама, испланираног времена за подучавање, итд.

Већина показатеља се мери на нивоу одељења/наставника или на нивоу школе. Када је ниво појединачног ученика у питању, једини показатељ који се прати су резултати које је ученик постигао. Локални и регионални ниво се не надгледају. На националном нивоу се прикупљају и прате само квантитативни подаци.

Извори информација

При процени ризика по квалитет образовања у појединој школи, Инспекторат користи различите изворе информација: резултате које су ученици постигли и напредак који су остварили у развоју (школа, Министарство образовања, науке и културе), документацију финансијске одговорности (школе) и назнаке неуспеха школе (притужбе, извештавања медија).

Током контроле квалитета користе се различите методе: стандардизовани упитници, интервјуи са ученицима (о безбедности, односу према њиховим потребама, усмеравању, времену које проводе у учењу, дидактичким методама за преношење знања, атмосфери у школи и нивоу пажње коју им наставник посвећује), интервјуи са наставницима (по свим показатељима сваког од аспеката), осталим запосленима (координација и подршка наставницима), школски одбор (по свим показатељима сваког од аспеката), интервјуи са родитељима (о свим питањима као и са ученицима, али и о њиховој ангажованости, комуникацији са школом и осталим аспектима квалитета специјалних школа), интервјуи са представницима фирм у којима ученици стичу практично искуство, праћење тока наставе и догађаја у организацији школе, анализе резултата тестова, испита, контролних и писмених задатака, итд.

У документацији која нам је из Холандије била доступна за анализу не налазе се формулари упитника за различите учеснике у образовном процесу, смернице и протоколи за вођење интервјуа током ревизије, нити слични инструменти који се користе током ревизије.

Инспекторат такође користи неколико квантитативних показатеља чије мере податке преузима од Министарства за образовање, науку и културу. Међу њима су:

- Број ученика старосне доби од 15 до 18 година који нису уписаны ни у једну образовну институцију.
- Број ученика који су упућени у специјалне школе.
- Образовна постигнућа за све ученике збирно у стандардном и специјалном образовању.
- Број ученика код којих је присутан ризик од заостајања у праћењу наставе који нису били уписаны у предшколске образовне програме.
- Број оних који раније напуштају школовање, а који су млађи од 23 године.
- Број оних који до завршетка свог школовања нису стекли основне квалификације.
- Резултати упоредних студија на националном и међународном нивоу (PISA, PIRLS. итд.).

Национални извештаји на четврогодишњем нивоу који садрже описне податке кључних аспеката развоја образовања, културе и науке, сачињени од стране Информативне службе холандског Министарства образовања, науке и културе, пружају неке информације о инклузивном образовању, попут стопа оних који су се исписали из образовног система, показатеља присуства ризика, присуности етничких мањина у образовном систему, итд.

Извештавање

Сваке године Инспекторат објављује извештај о стању целокупног образовног система – преглед повољних и неповољних расплета у образовном систему, као и препоруке за побољшање. Заснива се на подацима прикупљеним кроз посебну контролу која се ослања на исте аспекте мерења квалитета коришћене за контролу у свакој школи појединачно. Извештај се доставља парламенту и Министарству образовања и привлачи изузетну пажњу медија.

Такође постоје и тематске студије на годишњем нивоу, а избор тема студија условљен је друштвеним контекстом, актуелним политичким питањима и развојем ситуације унутар образовања. Тематске студије се спорадично спроводе, јер је њихова примарна сврха комплетирање приказа стања на националном нивоу. Извештаји су доступни за јавност.

Извештаји Инспектората о појединачним школама су јавни и доступни преко сајта Инспектората. Пре него што инспекторат објави свој коначни извештај, прво разматра коментаре које је поводом њега примио од школе, па након тога на сајту објављује финалну верзију. .

Табела 9. Холандија: Релевантни индикатори за инклузивно образовање у Србији

ИНДИКАТОР НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ДЕТЕ			<p>1. Резултати на очекиваном нивоу</p> <p><i>Извор:</i> школа (20% путем самоевалуације), тестови и испити на националном нивоу (80% путем екстерне евалуације)</p> <p><i>Пут:</i> школски одбор Инспекторату + национални подаци</p>
ОДЕЉЕЊЕ/ НАСТАВНИК		<p>3. Ефикасно коришћење времена за подучавање/учење.</p> <p>5. Шта обезбеђује наставник на часу.</p> <p>6. Прилагођавања (курикулума и осталог) разликама у развоју ученика.</p> <p>7а. Надгледање/надзор напредовања.</p>	

ИНДИКАТОР НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ШКОЛА	7а. Систем за надзор/ надгледање напретка; Статутарне регулативе	4. Атмосфера у школи; 7б. Праћење и усмеравање; 8. Додатна нега; 2. Курикулум припрема за ученике; 9. Систем који обезбеђује квалитет	4.Перцепција нивоа безбедности
ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА			
РЕГИОНАЛНИ НИВО			
НАЦИОНАЛНИ НИВО (ресурсор)			<p>Квантитативни индикатори</p> <p><i>Пут:</i> Министарство Инспекторату</p> <p>Извештај о образовању током протекле године (Annual Education Report)</p> <p><i>Извор:</i> Ревизије извештаја о образовању</p> <p><i>Пут:</i> Инспекторат Парламенту и Министарству (информације доступне јавности)</p>
НАЦИОНАЛНИ НИВО (међуресорни)			

8.3. Нови Зеланд

Институционални оквири за надзор/евалуацију

Канцеларија за ревизију школства ERO (Education Review Office) главна је институција надлежна за надзор квалитета образовања у државним школама. Мониторинг инклузивног образовања је саставни део праћења квалитета образовања. Ова институција обезбеђује смернице за располагање средствима у школама и креира планове фаза располагања средствима. Централне области расподеле ресурса су припрема школе за следећу екстерну евалуацију и унапређење резултата које ученици постижу у образовању. Главни показатељ квалитета пракси преношења знања, као и успешности школског менаџмента су „домети“ које су ученици постигли током свог образовања. Децентрализовани образовни систем на Новом Зеланду креира засебне сетове образовних стандарда за жељене исходе образовања, с обзиром на то да школе располажу слободом избора метода и програма којима би ти исходи били постигнути. Такав приступ изискује систематичну и темељну екстерну евалуацију различитих образовних процеса и јединствени главни показатељ квалитета који се може мерити кроз праћење оствареног напретка у учењу. Децентрализовано руководење и управљање образовним системом на Новом Зеланду захтева висок степен индивидуализације и адаптивности школских програма да би постављени/усвојени стандарди били задовољени и у локалном образовном контексту. ERO врши евалуацију начина спровођења образовних стандарда и унапређења учења у школама, као и додатних вредности на педагошком нивоу. Извештаји ERO представљају извор информација релевантних за школе у вези са ефикасношћу и успешношћу школске праксе која директно утиче на постигнућа ученика.

Процедурални аспекти ревизије/евалуације

ERO је специјализован за пружање смерница и препорука о преношењу знања и о школским принципима и процедурима. Предлози и критике као основу имају резултате које су ученици показали и постигли. Супервизија ERO фокусира се на развој компетентности школе да развије сопствене процедуре и праксу самоевалуације (као што су оне које се тичу инклузије).

Међународно истраживање је указало на делотворност повезаности екстерне и интерне евалуације када саветници организују дискусије на којима учествују наставници и запослени у школи, али под условима да је (1) начелни споразум о природи, садржају и значају података постигнут; (2) усвојен споразум о квалитету информација о резултатима које су ученици показали; (3) јасно су одређени критеријуми евалуације. Такође је важно да постоје извесне гаранције везане за процесе које треба имплементирати и да школе са одобравањем гледају на екстерну евалуацију. ERO се труди да спроведе и представи екстерну евалуацију више као облик подршке него као облик контроле. При формулисању предлога активности и при извештавању резултата евалуације ERO узима у обзир капацитете и средства којима школа располаже. У неким случајевима ERO постаје и саставни део шире образовне заједнице. ERO такође ревидира и расходе средстава које је школа примила од државе и учествује у прављењу плана за доделу средстава у складу са развојним потребама неких школа. Извештаји ERO су доступни за јавност.

На екстерну евалуацију се гледа као на процес који има за циљ развој двоструке улоге коју образовање има у школи: одговорност и унапређивање постигнућа. Помоћ која се школама додељује је у циљу развоја ученичких постигнућа. Специфични облици помоћи се обезбеђују од стране ERO у складу са тако постављеним циљевима.

ERO процењује у којој мери „наставни план и програм пружа наставне јединице које су мотивишуће и интересантне за унапређење инклузивног образовања и Новог Зеланда као јединственог ентитета.

У свом приступу школама, ERO има за циљ да пружи информације и створи критеријуме ревизије који су свакој школи јасни. ERO процес ревизије дефинише као сарадњу и подршку, а не као контролу и оцену. ERO очекује да школе ставе на располагање све релевантне информације, укључујући и резултате интерне ревизије и анализе резултата које су ученици показали, затим да попуне *Изјаву одбора о веродостојности и Контролне листе самоевалуације*, да попуне и врате примљен *Пре-ревизиони инфо формулар*, као и статистичке и остале информације о школи; да се конструктивно и активно ангажују у сарадњи са ревизорским тимом у циљу прикупљања свих потребних информација на лицу места; да фацилитирају (фацилитација као процес креирања окружења које подстиче ефикасну и безбедну комуникацију, планирање и вођење састанака) разговор са школским одбором, управом школе, запосленима и ученицима. Школа је у обавези да информације о спољној ревизији подели са широм заједницом и свим запосленима у школи.

Евалуациони оквир

Евалуација од стране ERO се заснива на развијеним показатељима за различите аспекте образовања. Неки од показатеља се односе на ангажованост ученика, квалитет предавања и резултате које ученици показују, успешност у руковођењу и управљању школом, вођење школе, безбедност и културу инклузије и ангажовање и укључивање у рад родитеља деце са различитим социјалним и етничким пореклом. У следећој табели приказани су показатељи који се односе на надзор и евалуирање инклузивног образовања. У левој колони набројани су показатељи, а у десној колони налазе се описи оних школских пракси које илуструју показатеље инклузивног образовања.

Табела 10. Оквирне евалуационе смернице у инклузивном образовању: индикатори (лева колона) и опис инклузивне праксе школа (десна колона):

ЕВАЛУАЦИОНИ ПОКАЗАТЕЉИ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА ПСИХОЛОШКИМ И РАЗВОЈНИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА	
ПРИСУТНОСТ	
УПИС И ПРИЈЕМ	<ul style="list-style-type: none"> Ученици са израженим посебним потребама су добродошли у школу. Школа је спремна да организује адекватне уступке за подршку ученицима са израженим посебним потребама (тј. није дала до знања родитељима да ће њиховој деци бити боље у некој другој установи). Процес пријема је у школи добро организован и подстицајан како за ученике са израженим посебним потребама, тако и за њихове родитеље. Процес пријема добро функционише током целе године.
ПРЕПОЗНАВАЊЕ ПОТРЕБА И СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА	<ul style="list-style-type: none"> У школи су устаљене процедуре високог квалитета које се односе на препознавање образовних потреба ученика са израженим посебним потребама. Школа је тражила и узела у обзир виђење ученика о томе шта иде у прилог њиховој инклузији и учењу (ученик је учествовао у доношењу одлука). Школа користи валидне и поуздане методе утврђивања интересовања и способности ученика са израженим посебним потребама у циљу што потпуније подршке њиховом учењу и развоју. У школи су устаљене процедуре за препознавање оних потреба ученика које су везане за било који од физичких, сензорних, неуролошких, психијатријских, бихевиоралних или интелектуалних тегоба. Запослени у школи разумеју да је њихова улога да се прилагоде потребама које је ученик исказао – пре него да 'упакују' ученика у школску рутину.
УЧЕШЋЕ И АНГАЖОВАНОСТ	

ЕВАЛУАЦИОНИ ПОКАЗАТЕЉИ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ СА ПСИХОЛОШКИМ И РАЗВОЈНИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА

КОНТАКТ СА ПОРОДИЦАМА	<ul style="list-style-type: none"> • Школа поштује и цени сазнања која родитељи поседују о учењу, развоју и достигнућима која је ученик остварио. • Односи се фокусирају на изградњу конструктивне сарадње на линији породица – школа и на подршку текуће инклузије ученика са израженим посебним потребама. • Школа има проактиван однос по питању стварања позитивних веза са породицама (нпр. редовни сусрети у школи и код куће). • Повратне информације које родитељи добијају обухватају и препознавање постигнутог успеха и нису фокусиране на недостатке и негативно значење неуспеха. • Родитељи су укључени у процесе креирања ИОП-а⁷⁶ (индивидуалних образовних програма) и редовно примају повратну информацију о напретку који је њихово дете остварило, као и о томе на који би начин могли код куће да допуне школски рад ученика.
ИНДИКАТОРИ ЕВАЛУАЦИЈЕ УСПЕШНОСТИ ИНКЛУЗИЈЕ МАОРСКОГ СТАНОВНИШТВА:	
У КОЛИКОЈ МЕРИ ПРЕЛАЗНИ ПРОГРАМИ ОБЕЗБЕЂУЈУ КОНТИНУИТЕТ У ДОБРОБИТИ, УЧЕЊУ, РАЗВОЈУ ДЕЦЕ СА УМЕРЕНИМ ДО ИЗУЗЕТНО ИЗРАЖЕНИМ ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА?	<p>Препознавање снага/капацитета/способности и потреба детета</p> <ul style="list-style-type: none"> • Које су базичне информације на располагању родитељима/породицама о томе на који начин активности службе укључују и децу са посебним потребама? • Које су активности службе усмерене ка родитељима/ породицама како би им било јасно да су њихова деца са посебним потребама добродошла? • На који начин је служба стекла сазнања о посебним потребама детета? Родитељи/ породице; други професионалци/стручњаци; обавештење; препознавање знакова, природе реакција? • Како је подршка тражена и да ли је доступна? Знање, расположива финансијска средства, специјално образовање, помоћ специјалисте? • Какав је квалитет сарадње службе са родитељима, другим агенцијама и образовним институцијама током кључних делова прелазних фаза? • На који начин су родитељи ангажовани у прелазним програмима? Директно, у сарадњи, уопште нису? • Како су породице деце Маора укључени у транзитивне програме и како они виде културолошке протоколе? • На које су начине кључни професионалци укључени и како теку консултације са њима по питању прелазних програма? • На који су начин школе и друге образовне институције укључене у програме транзиције? Ко је у њих укључен? <p>Односи са дететом</p> <ul style="list-style-type: none"> • На који се начин наставници, остала деца и њихови родитељи упознају и стичу разумевање за природу стања детета? • Шта служба зна о осталим странама укљученим у праћење детета и његове породице? <p>Окружење</p> <ul style="list-style-type: none"> • Да ли је друштвено окружење инклузивно и отворено? На које се то начине огледа? • Да ли је физичко окружење инклузивно и отворено? На које се то начине

⁷⁶ IEP (Individual Education Plan)

**ЕВАЛУАЦИОНИ ПОКАЗАТЕЉИ ЗА ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ
СА ПСИХОЛОШКИМ И РАЗВОЈНИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА**

У КОЈОЈ МЕРИ ЈЕ ДЕЦИ СА УМЕРЕНИМ ДО ЗНАТНО ИЗРАЖЕНИМ ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА ПРУЖЕНА ПОДРШКА КАО ПОУЗДАНИМ И КОМПЕТЕНТНИМ УЧЕНИЦИМА?	<p>огледа?</p> <p>Ревизија самоевалуације</p> <ul style="list-style-type: none"> • Да ли самоевалуација прелазних програма испитује исходе за дете и његову породицу? Ко је све у тај процес укључен? <p>Приступачност програма</p> <ul style="list-style-type: none"> • На који начин се испољава равноправност у доступности могућностима и истаквима? Шта служба ради да би то обезбедила? • Какво је пружање услуге одабрано? Колико дана, сати, који облик подршке? • Какве све облике подршке у учењу дете добија из свог физичког окружења? • У којој су мери екскурзије и други догађаји у организацији школе инклузивни за дете? <p>Индивидуални програми</p> <ul style="list-style-type: none"> • На који начин се сачињава индивидуални програм? У сарадњи више страна? Да ли служба учествује у креирању програма или је он само преузет? • Да ли се реализација индивидуалних програма одвија по плану, да ли је задовољавајућег квалитета и обухвата оцењивање резултата? Да ли је повезан са курикулумом раног образовања и васпитања?
--	---

Осим наведених оквирних смерница за евалуацију инклузивног образовања, примарни непосредни циљ екстерне евалуације је да унапреди квалитет преношења и стицања знања у школама, те само инклузивно образовање представља одредницу високог квалитета образовања. Аспекти од примарне важности у екстерној евалуацији школства на Новом Зеланду су оријентисани ка резултатима који произистичу из образовања, процеса преношења и стицања знања и, што је за потребе овог приказа најважније, излажењу у сусрет посебним потребама и њиховом правилном усмеравању и каналисању које ERO препоручује школама да развију и осигурају.

a. Исходи/резултати/продукти

Примарни продукт квалитета образовања су достигнућа ученика. Достигнућа ученика су концептуализована кроз мерење компетентности њихове језичке и математичке писмености. Евалуациони показатељи достигнућа релевантни за ERO у вези су са онима који су оријентисани ка степену ангажованости у процесу стицања знања. Мерење достигнућа ученика укључује и узимање у обзир претходних постигнућа регистрованих у претходним ревизијама пре него релативни успех који се огледа кроз поређење са успесима које су друге школе показале. Евалуација, дакле, разматра шта су школе у међувремену од последње ревизије постигле у циљу повећања присутности ученика, њиховог ангажовања и у циљу вишег степена ангажованости родитеља и локалне заједнице у образовним процесима. Стога ERO потражује податке о постигнућима ученика од првог до десетог разреда као доказ успешности претходних иницијатива за побољшање које је свака од школа предузела. ERO свој суд доноси на основу напретка на континуалној скали од пет поена: показани резултати су *виши, углавном виши, исти, углавном нижи, нижи* од оних измерених на последњој ревизији коју је ERO спровео. Додатна категорија *није познато* такође је уведена.

Имајући у виду тесну повезаност између резултата које су ученици показали и степена њихове ангажованости развијена је и листа показатеља нивоа ангажовања ученика. Појмом 'ангажованост' обухваћена је мрежа уског повезаних фактора и процеса који заједно чине

услове унутар којих су ученици мотивисани за учење и постизање резултата. Индикатори ангажовања ученика односе се на чиниоце везане за висок ниво подучавања и оцењивања, на морал међу ученицима (у смислу оптимизма и малодушности) њихових виђења у вези са стварима које се односе на школу, на узимање учешћа у процесима доношења одлука, на начине њиховог понашања и опхоења. Број оправданих и неоправданих изостанака, преписивање на писменим и контролним задацима, избегавање одговарања и искључивање из наставе такође могу да се уброје у показатеље степена њиховог ангажовања.

б. Процес учења и подучавања

Успешно подучавање је вероватно елемент који има највећи утицај од свих утицаја школе на резултате ученика. Успешни наставници гаје висока очекивања од сваког ученика по питању остваривања њихових потенцијала и посвећени су пружању квалитетног образовања својим ученицима. Они децу и младе третирају као индивидуе и на позитиван начин препознају њихове међусобне разлике; ангажују се на изградњи атмосфере сарадње у учењу. Успешни наставници нису одбојни, јасни су у комуникацији са родитељима и са породицама и активно слушају очекивања и бриге које родитељи и породице имају према својој деци. Сензибилни су и адекватно реагују.

У области која се фокусира примарно на квалитет процеса подучавања постоје показатељи сензитивни у односу на/према наставничкој пракси у вези са децом која припадају специфичним групама и код којих се јавља потреба за специфичном и изразито индивидуализованом образовном подршком. Овде су наведени неки примери таквих показатеља:

- Наставници исказују уверење да сви ученици, без обзира на етничко или социјално порекло, род, способности или потребе, могу да остваре напредак.
- Који је ниво знања и самопоуздања који наставници показују при подучавању ученика из различитих група?
- Наставници препознају идентитетете ученика, њихове језике, способности и таленте и осигуравају адекватан однос према њиховим образовним потребама
- Наставници користе лична сазнања о ученицима, њиховим интересовањима и резултатима које су показали када доносе одлуке о садржају градива који предају и о приступу који би ученике мотивисао и који би представљао изазов за њих.
- Наставници постављају јасне непосредне циљеве учења који су развијени на основу сазнања о сваком ученику појединачно.
- Садржаји и активности у вези са учењем су ученицима релевантни, интересантни и аутентични.
- Учење је пажљиво подељено тако да се надограђује на знање које ученици већ поседују.
- Начин на који се излази у сусрет ученицима са посебним потребама је делоторан.
- ИОП се за ученике са израженим посебним потребама припрема уз консултације са родитељима/ породицама, експертима релевантних области и запосленима у службама подршке.
- Прилике за ангажовање у смисленом учењу/сврсисходном подучавању које наставник пружа сваком од ученика су делоторне и на задовољавајућем нивоу.

в. Излажење у сусрет посебним потребама и њихово правилно усмеравање

Иницијативе које се најчешће развијају у односу на претходну ревизију од стране ERO

односе се на пажљивији надзор и праћење оних ученика који су показали разлоге за забринутост. Међу остала уобичајена реаговања спада непрекидно оснаживање сарадње на релацији кућа – школа и подстрек кућним посетама.

Неке су школе имплементирале једну или комбинацију следећих мера:

- Увођење школског социјалног радника;
- Додељивање специфичне одговорности запосленом у школи која је у вези са добробити, напретком ученика или његовим присуством на часу;
- Увођење тестова за проверу слуха;
- Објављивање високих очекивања (попут присуности на екстерном испиту);
- Увођење кућних састанака поводом ИОП-а;
- Сачињавање комплета материјала 'Спреман за школу' за све нове ученике и њихове родитеље;
- Оснивање група за игру, „кафића за клинце“;
- Увођење билингвалних опција/часова;
- Додељивање награда за редовност у похађању наставних програма;
- Минимализовање препознатих баријера (укидање новчаних надокнада, увођење амбуланти и кухиња где се показала потреба);
- Редовна комуникација са родитељима путем билтена, и-мејла и мобилних телефона;
- Увођење програма дизајнираних за повећање самопоуздања, самопоштовања и свести о себи;
- Увођење прелазног програма за школе сараднике (contributing schools);
- Мотивисање родитеља да се ангажују у раду секција;
- Установљавање мрежа сарадње родитеља и локалне заједнице;
- Развој блиске сарадње са спонзорима/донаторима/подржаваоцима;
- Постављање, објављивање и извештавање о циљевима везаним за редовност у похађању.

Извори информација

ERO прикупља информације из више различитих извора. Користи квалитативну методологију и наведене показатеље као основу за формулисање питања у разговорима и као смернице за састанке са фокус групама. Саветници ERO обављају разговоре са наставницима, родитељима, ученицима, школским саветницима и директорима. Интервјуе спроводе са породицама (члановима локалне заједнице), директорима, наставницима, родитељима, Маори ученицима и ученицима који не припадају Маори популацији. Саветници користе контролне листе да организују запажања са часова, као и унапред припремљене анализе података обрађених прегледом школске документације. Од школе се очекује да континуирано прикупља податке од родитеља и ученика у оквиру својих активности везаних за консултације са локалном заједницом. ERO саветници треба да прикупе податке директно од ученика и њихових родитеља. На основу истих комплета података ERO саветници доносе свој суд независно и потом упоређују усаглашеност и неусаглашеност између свих група учесника.

Протоколи извештавања

ERO извештаји су доступни за јавност и од сваке школе се очекује да их подели са широм

заједницом, наставницима и родитељима ученика. Извештаји садрже препоруке у циљу побољшања постигнућа и резултата које ученици показују. На основу тога, школе прилажу нове развојне циљеве и развојни план активности за период до следеће екстерне евалуације (три до пет година). У договору са школом, ERO може да да директиве о располагању финансијским средствима предвиђеним за развојне потребе и, ако је потребно, може да обезбеди додатна средства од владе. Сваки корак у процесу је транспарентан, а посебан део ERO извештаја се односи на опхођење према Маори ученицима. ERO може да предложи унапређење успеха који Маори и ученици са проблемима у развоју показују; може да развије праксу надзора редовности похађања наставе и начине њихове анализе, побољшања сарадње са породицама, виших очекивања од Маори ученика и унапређења сензибилности у односу на културну различитост/диверзитет.

Табела 11. Нови Зеланд: Релевантни индикатори за инклузивно образовање у Србији

ИНДИКАТОР НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ДЕТЕ	Социоекономски статус, етничко порекло	Активирање когнитивне сфере	Постигнућа ученика: а) компетенције у оквиру математичке писмености; б) Компетенције у оквиру језичке писмености; Ангажман од стране ученика.
ОДЕЉЕЊЕ/ НАСТАВНИК	Веровања наставника да сви ученици остварују постигнућа без обзира на њихово етничко порекло, социјални статус, род, умеће/способност или потребе	Културална сензитивност; Јасни циљеви учења; Процена приоритетног знања ученика у односу на ИОП и сврхисходно подучавање.	
ШКОЛА	Школски курикулум заснован на стандардима	Имплементација школског курикулума; Сарадња са другим локалним институцијама	Задовољство родитеља и ученика Самоевалуациони извештаји, Школски развојни план
ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА		Сарадња локалних институција и школа	
РЕГИОНАЛНИ НИВО	Поређење постигнућа на регионалном нивоу		Резултати упоредне анализе за период од пет година
НАЦИОНАЛНИ НИВО (ресурсно)			
НАЦИОНАЛНИ НИВО (међуресурсно)			ERO публикација о квалитету образовања Надгледање/надзор школског развоја и напредак у односу на претходно постигнуте резултате

8.4. Шкотска

Институционални оквир за евалуацију

У Шкотској инспекцију спроводи стране Инспекторат за образовање Њеног величанства (Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE). Документ *Стандарди образовања у Шкотској* (The Standards in Scotland's Schools etc. Act, 2000) је Министру пружио прилику да затражи инспекцију образовних установа, укључујући специјалне школе са интернатом и институције за негу ученика које имају потребу за додатном подршком, као и локалних образовних власти, како би утврдио њихову одговорност за квалитет подршке који школа пружа.

Инспектори запослени при Инспекторату за образовање Њеног величанства су високо квалификовани, имају успешну професионалну каријеру у образовању и доказано искуство у улози руководиоца. Нови инспектори подлежу свеобухватној и систематској иницијалној обуци, која пружа чврсту основу за све аспекте њиховог развоја. Пробни период траје минимално девет месеци, током којих нови инспектори прате рад искусних колега, учествују у интензивним курсевима обуке које води тим за људске ресурсе Инспектората за образовање Њеног величанства, и раде на пројекту који кулминира презентацијом пред групом старијих менаџера. Текући програми континуираног професионалног развоја осигуравају да инспектори остану у току са националним и међународним дешавањима у образовању.

Процедурални аспекти спољашњег вредновања

Шкотска спроводи „свеобухватни систем инспекције”, односно инспекција се спроводи редовно, у одређеним временским интервалима, према индикаторима Оквира за инспекцију школа (School Inspection Framework Indicators). Примарна функција инспекције у Шкотској су саветовање и неговање самовредновања школа.

Инспекцију школа спроводе тимови, предвођени руководећим инспектором, који могу да укључују инспекторе који су стални чланови Одбора за образовање Шкотске⁷⁷, инспекторе надлежне за здравствену заштиту и исхрану, асистенте инспектора или помоћне процењиваче. У тимове су често укључени лаици, одабрани и обучени од стране запослених у Одбору за образовање Шкотске, који су заинтересовани за образовање, али не и професионално укључени.

Школе добијају писмено обавештење и упитнике за дистрибуцију циљним групама, бар две недеље пре почетка инспекције. Активности инспекције у школи обично трају до четири дана. Инспекција почиње састанком који се заснива на прегледу резултата самовредновања школе, а који има за циљ идентификовање кључних области за праћење. Овим састанком председава руководећи инспектор. Наиме, инспекцијски тим не може и не покрива све аспекте рада школе, па се током овог састанка дискутује са школом о „областима на које би се требало фокусирати”, како би се поставили приоритети у њиховим активностима током недеље. Како би били упућени које су то кључне области које ће бити у фокусу инспекције, сви запослени су информисани о плану активности инспектора и областима које су идентификоване као приоритети.

Инспектори користе широк спектар приступа и извора информација како би сакутили податке о областима на које треба усмерити пажњу. Током инспекције, запослени, ученици и родитељи имају мноштво прилика да се ангажују у професионалном дијалогу с инспекцијским тимом.

На основу прикупљених доказа, инспектори праве нацрт извештаја с предлозима за даље активности Инспекторат за образовање Њеног величанства, с циљем да се школи пружи

⁷⁷ engl. Education Scotland, национално тело задужено за унапређење квалитета образовања у Шкотској.

најбоља подршка за унапређење. Њихови предлози могу бити: без даљих активности инспекције, додатна подршка за унапређење, настављена инспекција и иновативна пракса.

Инспектори теже да раде на транспарентан, правичан и учтив начин, имајући у виду један од својих циљева - подршку школи у процесу самовредновања. Инспектори су дужни да поштују Кодекс праксе и PRAISE оквир⁷⁸ у коме су изложени следећи принципи рада: 1) професионализам, приватност и учтивост; 2) процена која се заснива на објективним доказима; 3) отвореност, демистификовање инспекцијских процедура; 4) извештавање и објављивање извештаја који садрже опис јаких аспеката школе и препоруке за унапређење квалитета рада школе је увремењено; 5) промовисање расне једнакости и разноликости у свим аспектима свог рада, укључујући запошљавање инспектора и менаџмент људских ресурса; 6) тежња ка раду на начин који што је мање могуће оптерећује школе или друге вредноване образовне установе. Учитељи и запослени у школи коју је посетила инспекција имају право на жалбу уколико сматрају да је повређен неки од наведених принципа. Жалбе се покушавају разрешити кроз конструктивну дискусију, а у случају неуспеха, жалба се формално процесуира. Инспекторату за образовање Њеног величанства, такође, рутински прикупља мишљења руководећих инспектора, чланова лаика и помоћних процењивача при закључивању процеса инспекције. Интерна евалуација ефикасности инспектора се спроводи кроз постинспекцијске упитнике, које попуњавају руководиоци установа.

Оквир за евалуацију

У Шкотској, као и у многим другим земљама, праћење развоја инклузивног образовања је саставни део општег Оквира за инспекцију школа (School Inspection Framework). Користи се за процену различитих образовних установа, кроз све секторе и нивое, од јавних и приватних школа, до спектра алтернативних и мање формалних образовних окружења. Понекад се назива Оквиром квалитета (Quality Framework) или Индикаторима квалитета (Quality Indicators – QIs) којима се процењује универзална подршка, уз помоћ различитих других оквира који за циљ имају процену и унапређење циљане подршке за специфичне групе деце или интересне групе.

Општи оквир заснива се на принципима доступности, праведности, правичности и разноликости, који су истврсено и основни принципи на којима се заснива инклузивно образовање. Састоји се од три широке области, операционализоване кроз пет кључних питања и развијених у девет стандарда са 31 индикатором. Овде ћемо навести неке од индикатора који су директније усмерени на инклузивност школе:

Област: Успеси и постигнућа

1.1. Унапређење школске праксе

- Школа спроводи редовно самовредновање према стандардима високих постигнућа, с циљем да идентификује области које треба унапредити.

2.1. Искуства ученика

- Школа пружа одговарајући програм и образовно искуство за све, укључујући и оне којима је потребна додатна подршка.
- Подаци се прикупљају како би се идентификовали чиниоци подбацивања у школи деце из осетљивих друштвених група.

2.2. Успеси у вези с укључивањем родитеља, старатеља и породица

- Присуство родитељским састанцима, ниво информисаности родитељи о програму, подучавању и учењу

⁷⁸ PRAISE (Purpose, Relationships, Awareness, Information gathering, Sharing information, Enabling) – представља оквир за праксу инспекције највишег квалитета.

- Успешно укључивање родитеља и ученика у ревизију ученичких потреба и образовних планова.

Област: Рад и живот школе

5.3. Излажење у сусрет образовним потребама ученика

- Идентификовање потреба и пружање подршке и изазова за групе и појединце којима је можда потребна додатна подршка услед, на пример, образовног окружења, породичних околности, инвалидитета/сметњи у развоју или здравствених потреба, социјалних и емоционалних чинилаца.
- Уклапање образовних активности с потребама појединачних ученика и групама које се разликују по способностима и склоностима/талентима.
- Задаци, активности и средства пружају одговарајућу подршку и изазов да би се свим ученицима омогућио максимални напредак. Курсеви и програми излазе у сусрет различитим потребама ученика. Темпо учења је одговарајући за појединце.

5.4. Процена у функцији учења

- Процена потреба се користи за континуирано преиспитивање кохерентности и релевантности програма и процену у којој мери програм одговара на потребе ученика.
- Процена је индивидуализована како би се проценио индивидуални напредак детета у поређењу с почетном тачком.

5.5. Висока очекивања од свих ученика и промовисање постигнућа

- Напредак појединачних ученика у односу на претходна постигнућа.
- Подаци о смањењу разлика између оних с највишим и најнижим постигнућем, уз повећање укупних резултата школе.
- Висока успешност ученика којима је потребна додатна образовна подршка кроз постизање индивидуално постављених циљева и завршавање одређеног нивоа образовања (било стечена квалификација или прелазак на следећи ниво).
- Успех у што већем могућем броју школских предмета који указује на напредак у развоју способности и талената у различитим областима.
- Постигнуће је широко дефинисано како би укључило социо-емоционални напредак, лични развој, креативност, иницијативу и позитиван став према учењу – све у циљу максималног анаџковања потенцијала детета.

5.6. Једнакост и праведност

- Разноликост у школској заједници и шире се вреднује. Школа промовише једнакост шанси и подстиче позитиван став према разноликости, што је видљиво и у школској документацији.
- Свест о разноликости потреба деце се користи за планирање диверсификованог програмског садржаја, стратегија подручавања и средстава.
- Школа предузима кораке како би промовисала и осигурала снажан осећај једнакости и правичности кроз програм и све аспекте свог рада.

5.7. Партнерство с ученицима и родитељима

- Школа ради заједно с родитељима на унапређењу учења.
- Запослени подстичу родитеље да преузму активну улогу у образовању своје деце и посвећују дужну пажњу својим знањима о снагама, тешкоћама и стиловима учења њихове деце.

5.8. Нега, благостање и развој

- Школа подржава децу/младе да се развијају и уче.
- Родитељи одобравају програм, који је снажно фокусиран на развој математичке и читалачке писмености, здравља и добробити.

Област: Визија и руковођење

9.1. Визија, вредности и циљеви

- Запослени, родитељи и деца заједно, учествују у формулисању скупа циљева за развој школе који су засновани на поштовању разноликости култура и потреба.

Евалуације које се спроводе према индикаторима квалитета Инспектората за образовање Њеног величанства користе следећу скалу:

- *Одлично*: изванредно, водећи у области
- *Веома добро*: доминантне су снаге
- *Добро*: снаге преовлађују над слабостима
- *Солидно*: неке важне слабости
- *Нездовољавајуће*: знатне слабости

У последње време, инклузивност школе је постала један од важних критеријума квалитета школе, а индикатори су: а) смањена разлика у постигнућу између најмање успешних и најуспешнијих ученика, уз укупно повећање постигнућа и б) квалитет пружене подршке сваком детету и групама деце у складу с њиховим потребама. Стoga, општи оквир се даље развија у посебне смернице за самовредновање циљане подршке и квалитет подршке које олакшавају инклузију различитих група деце (нпр. деце с дислексијом, оштећењем слуха, билингвализма, имиграната).

Извори података

Како се негује блиска повезаност између спољашњег вредновања и самовредновања, прикупљање података пре посете инспекције се ради заједно са школом. Оно укључује анализу документације о политици школе, као што је Школски развојни план (School Improvement Plan) (сваке четири године), Извештај о самовредновању (Self-evaluation Report), План и програм (Curricular Plans). Подаци које се прикупљају пре посете инспекције су углавном квантитативни, из различитих извора (од STACs⁷⁹ до школе) и тичу се карактеристика интересних група, индикатора „дисциплине”, напретка ученика, учешћа родитеља, финансија,...

Током инспекције, инспекцијски тим наставља да користи различите приступе како би прикупио податке: а) квантитативне податке (резултате анкета, STACs, квантитативне показатеље напретка школе – од поједине деце до школе као целине), б) лична мишљења/ставове прикупљене различитим методама (анкете, интервјуи, дискусије, фокус групе) од различитих интересних група (запослени, родитељи, ученици, школски тимови) и ц) директна запажања (с посматраних часова, праћењем појединих ученика, до ученичких радова, доказа да наставници користе напредак ученика за самоевалуацију, итд.). Подаци се прикупљају из више извора информација како би се обезбедила утемељена основа за вредновање квалитета рада школе.

⁷⁹ Standard Tables and Charts (STACs) је база података о систему образовања у Шкотској, која обезбеђује самовредновање и поређење школа и локалних самоуправа по низу индикатора. Флексибилна оруђа, која су саставни део STACs, чине истраживања образовања доступним различитим заинтересованим странама.

Извештавање

Документ *Стандарди образовања у Шкотској* (2000) обавезује школе да продукују годишњи извештај о самовредновању и план за унапређење, као и да извештавају локалне власти о напретку школе у односу на одређени скуп индикатора. Намена инспекцијских извештаја је да промовишу и шире примере добре праксе. Пре објављивања, Инспекторат за образовање Њеног величанства шаље поверљиву верзију нацрта инспекцијског извештаја директору вредноване школе, образовним властима и председавајућем Савета родитеља, уз захтев за повратном информацијом. Копије коначних извештаја о појединачним школама дистрибуирају се свим запосленима, родитељима, локалним саветницима и члановима Шкотског парламента.

Инспекторат за образовање Њеног величанства објављује тематске извештаје засноване на подацима прикупљеним током процеса инспекције. У односу на актуелне потребе планирају се тематски извештаји и активности инспекције. Тако, на пример, Инспекторат за образовање Њеног величанства тренутно предузима низ активности које су усмерене на сервисе за одређене групе ученика и као резултат продукује серију извештаја о инклузији – *Count us in* (нпр. *Count us in: Achieving success for deaf pupils*, *Count Us In: We're still here: Successful Transitions from Secondary School*). Сврха ових публикација је извештавање о тренутном квалитету образовања из угла одређених група ученика у шкотским школама, а са циљем промовисања примера добре праксе и идентификовања смернице за унапређење, које ће школе моћи да користе при планирању унапређења праксе. Осим тога, Инспекторат за образовање Њеног величанства сваке три године објављује и Национални извештај о стању образовања у Шкотској.

Табела 12. Шкотска: Релевантни показатељи за инклузивно образовање у Србији

ПОКАЗАТЕЉИ НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ДЕТЕ			<p>Редовност у похађању наставе;</p> <p>Стопа искључења са наставе и из школовања;</p> <p>Стопа напретка и даља усмеравања оних који су напустили школовање</p>
НАСТАВНИК/ ОДЕЉЕЊЕ	<p>Висока очекивања од све деце;</p> <p>Наставни план и програм који је релевантан и представља изазов за сваког</p>	<p>Спецификацкија потреба као примарни оријентир у организовању подучавања;</p> <p>Алтернативне методе оцењивања и вредновања показаног знања;</p> <p>Ваннаставне активности се третирају као подједнако важне колико и регуларна настава</p>	<p>Остварени непосредни циљеви;</p> <p>Докази о напретку сваког од ученика;</p> <p>Ваннаставне активности се третирају као подједнако важне колико и регуларна настава</p>

ПОКАЗАТЕЉИ НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ШКОЛА	Доступност и активно учешће деце и њихових родитеља у друштвеном животу школе	Благостање/добрбит ученика, њихов напредак мимо регуларног наставног програма, тј. целовит приступ потребама ученика	Анализа осталих кључних података о успешности рада, попут финансијског извештаја; Придавање подједнаке важности постигнућима и напретку сваког од ученика
ЛОКАЛНА САМОУПРАВА		Коришћење услуга других јавних служби.	
РЕГИОН			
НАЦИОНАЛНИ (надлежно министарство)	Закон о допунској подршци у учењу, Шкотски закон о школама, Амандман закона о међурасним односима, Закон против дискриминације особа са инвалидитетом, Регулатива о посебној нези/брзи, Стандард 3 за заједничко образовање наставног кадра ⁸⁰		
НАЦИОНАЛНИ (међуресорни)		Табеле и графикони стандарда (STACs) ⁸¹	

⁸⁰ Additional Support for Learning Act, the Scottish Schools Act, The Race Relations Amendment Act, The Disability Discrimination Act, The Regulation of Care Standard 3 for Initial Teacher Education: 3.1 Ценити и посветити се друштвеној правди, инклузији, заштити и бризи за децу (Value and demonstrate a commitment to social justice, inclusion and protecting and caring for children).

⁸¹ STACs је публикација за самовредновање и бенчмаркинг која пружа могућност интерног и спољњег бенчмаркинга на основу података прикупљених кроз SQA – Шкотски завод за квалификације (Scottish Qualification Authority) по школама и другим локалним образовним организацијама. Овај систем пружа информације о упоредној анализи широког спектра мерних величина у оквиру пружања услуга образовања и обухвата флексибилне алатке подршке истраживањима сваке од страна укључених у образовне процесе.

8.5. Велс

Институционални оквири за инспекцију образовања и обука

Estyn је канцеларија Главног инспектората за образовање и обуку Њеног Краљевског Величанства. Запошљава инспекторе Њеног Величанства (HMI – Her Majesty's Inspectors) и независне инспекторе. Инспекцијски рад, кроз инспекцију квалитета у шестогодишњим циклусима и кроз пружање саветодавних услуга у бројним секторима (од јаслица до образовања за одрасле и специфичних образовних програма у оквиру локалних заједница) за свој непосредан циљ има подизање стандарда и квалитета у образовању и обуци широм Велса. Сврха инспекције је да препозна добре стране и оне области у којима је развој могућ са циљем остваривања напретка у квалитету образовања и повећања просечних резултата које ученици показују. Инспекција свих школа тако је дизајнирана да родитељима пружи увид у перформансе школе коју њихово дете похађа. Све школе подлежу основној инспекцији која, у зависности од величине школе, траје од два до четири дана.

Процедурални аспекти инспекције

Инспекцију спроводе HMI и додатни инспектори. Понекад се стручњаци из различитих области позивају да се прикључе инспекторском тиму. Узимајући у обзир самоевалуациони извештај школе и све релевантне информације са којима Инспекторат већ располаже, известилац инспектората планира инспекцију и врши расподелу задатака и одговорности између чланова тима за инспекцију. Инспекторат организује и прикупљање информација о школи од локалних власти.

Известилац инспектората анализира широк спектар података о делотворности које је Влада Велса обезбедила за сваку од школа, укључујући и упоредну анализу у односу на просеке сродних школа на локалном и националном нивоу. Он/она попуњава PIC, пред-инспекцијски коментар (pre-inspection commentary), којим су обухваћени и хипотетички налази стања сачињени на основу самоевалуације школе и других информација које инспектори користе зарад дизајнирања тока испитивања током инспекције. PIC се доставља на увид номиналној школи и инспекторском тиму пре теренске фазе инспекције.

Од школа се очекује да вођи инспекторског тима пошаљу комплетан план свих активности које су планиране за недељу за коју је инспекција заказана. На основу тог плана инспектори врше одабир малог узорка сесија које ће пратити и евалуирати. Узорак треба да репрезентативно одражава комплетан дијапазон активности школе и да потпомогне она испитивања унутар истраживања на која се почетна хипотеза директно односи (које је известилац инспектората препознао као централна питања).

На иницијалном састанку инспекцијског тима разматрају се информације о школи и стратегија приступа процесу инспекције. Та расправа полази од самоевалуационог извештаја школе и PIC.

Инспектори одређују узорак, тестирају га и процењују валидност оцене коју је школа дала. Дискусија се односи на оне доказе који изискују ревизију.

Евалуациони оквири

Опште смернице за инспекцију заснивају се на следећа три питања:

1. Стандарди постигнућа и добробит ученика:
 - Колико су добра постигнућа?
2. Квалитетом образовања и обуке (искуства учења; подучавања; брига, подршка и вођење; окружење за учење):
 - У којој мери су потребе задовољене?
3. Руководство, побољшање квалитета, сарадња са партнерима, управљање ресурсима:
 - Колико је добро руковођење и управљање?

Стандардни оквир инспекције заснива се на политици инклузије која за циљ има квалитетно образовање за сваког без разлике. Стога у тај оквир улазе показатељи релевантни за инклузивно образовање у већини аспекта који су инспекцијом обухваћени. Но ипак, показатељи у областима пружене бриге/неге, подршке и правилног усмеравања јасно су издвојени када су посебне потребе за учење у питању.

Показатељи сваког од аспекта који подлежу инспекцији, а који се директно односе на инклузију ученика припадника рањивих група (вулнерабилне групе), су следећи:

Област: Резултати/Продукти

Просечни резултати група ученика

- Како су се показале одређене групе ученика: они који остварују право на бесплатну исхрану у школи; дечаци у односу на девојице; деца којој је потребна посебна нега/константни надзор; ученици припадници мањинских етничких група; ученици са ALN – додатним потребама за учење (Additional Learning Needs) или они који припадају некој од рањивих група.

Достигнућа и напредак у учењу

- Докази који говоре у прилог запажању да су образовни планови организовани тако да сваки од ученика остварује напредак релативан у односу на своје потребе и способности.

Вештине

- Препознавање посебних поштокоћа у савладавању градива од стране припадника посебних група ученика.

Праћење тока наставе и уживање у учењу

- Мера у којој ученици са историјом проблематичног понашања у својој садашњој или бившој школи/PRU (Pupil Refferral Unit – образовни центри при корективним установама) исказују добар однос и опхођење према учењу.

Ангажовање локалне заједнице и процеси доношења одлука

- Мера у којој су сви ученици, укључујући и припаднике различитих група, укључени у процесе доношења одлука о свом школском животу.

Област: Излажење у сусрет потребама

Адекватан одговор на потребе ученика и запослених/заједнице

- Планирање искустава учења је успешно у пољу укључивања целокупног спектра ученичких профилла.
- Наставници сарађују на сачињавању флексибилног плана, инспиративних и иновативних програма.
- Ученици који не могу да испрате комплетан наставни план и програм (прописан од стране министарства) имају приступ пригодно широком и балансираном курикулуму.

Задовољавање потреба које се односе на стицање вештина

- Са којим успехом школе прилагођавају програме за ученике који су далеко испод очекиваног просека?
- У колико је мери школа успела да обезбеди довољно захтеван и мотивишући рад са талентованијим и способнијим ученицима?

Обим и квалитет приступа подучавања

Инспектори треба да оцене у којој мери наставници:

- поседују висока очекивања у односу на сваког од ученика;
- успевају да изађу на крај са понашањима ученика на начин који је позитиван, безбедан и делоторан, поготову у PRU или у специјалним школама за ученике са социјалним, емотивним и бихевиоралним проблемима;
- ефикасно користе капацитете и способности запослених у подршци учењу;
- имају успеха у обезбеђивању довољно захтевног рада за сваког ученика – како за талентованије и способније, тако и за оне са ALN у односу на учење.

Процене учења и за учење

Инспектори оцењују у којој мери школе и наставници:

- помажу родитељима и старатељима у приступу извештајима и белешкама о праћењу рада њихове деце и у разумевању стандардних процедура;
- охрабрују родитеље и старатеље да се активно укључе у праћење напретка деце;
- када је релевантно, на прикладан начин организују спровођење и бележење резултата у годишњим прегледима за ученике са потписаним SEN изјавама (Statement of Educational Needs – изјава о потребама за учење).

Услуге специјалиста, информисање и правилно усмеравање

На инспекторима је да евалуирају:

- са којим успехом школа пружа индивидуалну подршку у погледу образовања и по другим питањима;
- са којим успехом школа чини широк спектар информација доступним за ученике;
- са којим успехом наставници испуњавају своје одговорности које се тичу правилног усмеравања;
- да ли су ученици у могућности да на правilan и делоторан начин користе услуге како школских, тако спољњих специјалистичких служби;
- делоторност сарадње школа са специјалистичким установама и агенцијама (у које спадају полиција, дом здравља, психолошке, саветодавне и социјалне службе).

Додатне потребе за учење ALN

Инспектори треба да размотре:

- у којој су мери ученицима са ALN доступне све области наставног плана, укључујући и план усвојен од стране Министарства (изузетак су оне ставке које су наведене у индивидуалним SEN изјавама);
- да ли је систем формирања група и пружања адекватне подршке способан да одговори на целокупан спектар потреба без нежељених утицаја на васпитање, баланс и континуитет заједничким курикулумом за ученике;
- са колико успеха школа интегрише, пружа подршку и излази у сусрет потребама ученика са ALN у редовној настави и у специјалним групама, а на начин који ученицима може да обезбеди постизање просечно очекиваних резултата;
- квалитет подршке, укључујући и прикладност организовања слободног времена, за децу са емоционалним и бихевиоралним потешкоћама на начин да могу да постигну непосредне циљеве постављене планом образовања и, где је то могуће, развијају самосталност у учењу;
- колико редовно и доследно школа спроводи ревизију напретка укључујући и годишњу ревизију;
- да ли процедуре процена успешности, праћења и извештавања задовољавају статутарне оквире;
- да ли школа редовно консултује родитеље;
- колико једопринос који пружају асистенти у настави, допунски наставници, психологи образовања, медицински, парамедицински и специјални васпитачи и други спољни агенти.

Етос, равноправност и различитост

Инспектори треба да просуде успешност школа по питању:

- установљавања етоса који је инклузиван;
- поштовања различитости у погледу порекла/миљеа из ког ученик долази и прикладности реаговања на то;
- доступности школског плана и програма и н начина рада са стереотипима у ставовима, изборима, очекивањима и постигнућима ученика;
- анализе адекватног реаговања на индиције родне неравноправности при избору предмета и опција;
- развијања толеранције и обезбеђивања одсуства малтретирања међу децом и запосленима;
- предузимања разумних корака у борби против ниподаштавања и омаловажавања при упису и искључивању из наставе садашњих и будућих ученика са посебним потребама.

Физичко окружење

- Постоји довољно ресурса који су усклађени са потребама ученика.
- Ученици су смешени у окружење које подржава наставу и учење.
- Санитарне јединице и свлачионице су прикладне.

Извори информација

Извори информација:

- извештавања од стране локалних власти;
- документација која обухвата податке о напредовању и успеху који су ученици показали;
- примедбе о токовима наставе и обуке и о другим активностима;
- узорци радова ученика;
- виђења ученика и других чинилаца образовног контекста (ширг образовног окружења);
- разговори са запосленима, руководиоцима, менаџерима, функционерима и осталима.

На нивоу школе циљну групу, тј. учеснике у анализи чине сва деца и њихови родитељи, наставници и школски руководиоци. Неретко, у случају да школа међу својим запосленима изабере представника за питања ревизије, та особа је главни извор пре-инспекциских информација и задужена је за организацију посете инспекције школи.

Технике инспекције: анализе података и докумената; интервјуи са наставницима и руководиоцима; примедбе о току наставе и о учењу; преиспитивање рада ученика; упитници за ученике и њихове родитеље и састанци са родитељима и ученицима пре и током инспекције.

Информације које инспекторат такође захтева да школе доставе:

- кључне контекстуалне информације о школи;
- примерак извештаја последње самоевалуације школе и план унапређења.

Информације које се од локалних власти и велшке владе захтевају на увид:

1. Владини статистичари прикупљају, анализирају и извештавају о широком спектру података који се односе на достигнућа и подршку образовању. Подаци се прикупљају путем националних пописа (последњи је био 2011. године) и повратних пописних информација које школе појединачно спроводе на годишњем нивоу. Ти подаци се анализирају од стране локалних власти и на националном нивоу у циљу успостављања норматива и употребљавања упоредних анализа.
2. Извештаји о раду за сваку школу, који укључују упоредну анализу у односу на друштвени профил родитељске заједнице и у односу на сродне школе широм земље, као и у односу на просеке на локалном и на националном нивоу.
3. Велики део материјала инспекције у електронској форми се похрањује у VIR – виртуелној просторији инспекције (Virtual Inspection Room). Материјал је класификован по инспекцијама и има различите нивое безбедности и приступа за школе, инспекторе и чланове Estyn.

Извештавање

Извештаји о квалитету рада школе објављују се на веб сајту Estyn, а родитељи и старатељи добијају по примерак копије сажетка.

Извештавање нације: Сваког јануара шеф НМІ објављује годишњи извештај на основу свих инспекциских налаза на нивоу комплетног образовног система. Питања инклузије и допунских потреба за учењем пројектирају се кроз цео извештај и чине основу за неке од посебних одељака. Такав је, на пример, одељак *О сиромаштву и угрожености у школама*. Годишњи извештај обухвата квантитативне и квалитативне податке на основу којих је формиран суд аутора.

Периодични тематски извештаји: неки од њих се директно односе на аспекте инклузије и на мере које су се у пракси добро показале. Значај препознавања и објављивања добре праксе која је инспекцијом потврђена посебно је наглашен. Ако пружалац услуга добије одличну оцену за бар један од показатеља, онда тим инспектората тражи где ће да препозна бар један или више показатеља за SLP, водећу праксу у сектору (Sector Leading Practice. SLP могу да усвоје друге образовне институције, преузимањем или прилагођавањем специфичним околностима.

Табела 13. Велс: Релевантни индикатори за инклузивно образовање у Србији

ИНДИКАТОР НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
ДЕТЕ		1.2 Добрбит 2.3 Пажња/нега, подршка и усмеравање	◦ Стандарди
Извори информација: Увид у документацију која је прикупљена, укључујући податке о успешности ученика и његовом/њеном напредовању; примери ученичких радова; мишљења ученика и осталих учесника у образовним програмима и структурима.			
ОДЕЉЕЊЕ/ НАСТАВНИК	2.4 Амбијент/учионица где се одвија учење	2.2 Подучавање (опсег и квалитет наставниковог приступа који се процењује)	
Извори информација: посматрање тока наставе или обуке, праћење других активности, дискусија са запосленима, увид у прикупљену документацију.			
ШКОЛА	Извештај о самоевалуацији (заснован на Заједничким смерницама за инспекцију) 2.4 Амбијент/учионица где се одвија учење	1.2 Добрбит 2.1 Искуства стечена током учења 2.3 Брига, подршка и усмеравање 3.1 Предвођење/лидерство 3.2 Побољшање квалитета 3.3 Партнерска сарадња 3.4 Управљање ресурсима	1.1 Стандарди 2.3 Брига, подршка и усмеравање
Извори информација: информисање од стране локалне заједнице, увид у документацију која је прикупљена, укључујући податке о успешности ученика и његовом/њеном напредовању; посматрање тока наставе или обуке и других активности; примери ученичких радова; мишљења ученика и других учесника у образовним процесима и структурима; разговори са запосленима, руководиоцима и менаџерима, представницима власти и другима.			
ЛОКАЛНА ЗАЈЕДНИЦА			Обим података који се односе на подршку образовном процесу и постигнућима анализира се од стране локалне заједнице и широм земље како би се утврдиле норме и направила поређења.

ИНДИКАТОР НИВО	УЛАЗ	ПРОЦЕС	ИЗЛАЗ/ИСХОД
РЕГИОНАЛНИ НИВО			
НАЦИОНАЛНИ НИВО (ресор)			<p>Подаци о успешности за сваку од школа, укључујући поређења по социоекономским профилима породица у односу на друге сродне образовне институције и у односу на просечне вредности на локалном и на националном нивоу</p> <p>Извештаји на националном нивоу</p>
НАЦИОНАЛНИ НИВО (међуресор)			

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Преглед пројекта који подржавају инклузивно образовање⁸²

А. Донаторски пројекти који се баве мерама подршке за унапређење положаја сиромашног и вулнерабилног становништва у сектору образовања.

НАЗИВ	ДОНАТОР	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	КЉУЧНЕ АКТИВНОСТИ
Пружање унапређених услуга на локалном нивоу (DILS)	Светска банка	2009-2013. године	<p>Подршка Влади за подизање капацитета институционалних актера у циљу унапређења приступа ефикасности, праведности и квалитета пружања услуга на локалном нивоу.</p> <p>Активности и резултати активности усмерених на осетљиве друштвене групе:</p> <ul style="list-style-type: none"> подршка повећању обухвата ученика из осетљивих група кроз доделу бесповратних средстава школама (364 гранта – у 94% општина налазе се школе обухваћене Програмом). Обуке за наставнике, ИРК, стручне сараднике, итд; унапређење социјалног укључивања 10.000 ученика ромске националности кроз грантове за 56 општина (140 школа, 54 предшколске установе, 55 ромских удружења грађана и 56 локалних самоуправа). <p>Ова компонента је мањим делом подржана средствима Ромског образовног фонда.</p>
За инклузију кроз образовање – Подршка Ромима и другим маргинализованим групама, Заједнички програм	Уницеф Црвени крст Швајцарска агенција за развој и сарадњу	2009-2013. године	<p>Циљ Програма је успостављање образовних модела и адекватног институционалног оквира у најмање 60 општина, чиме се делотворно укључују маргинализована деца у систем образовања.</p> <p>Уницеф је успоставио развојне образовне центре у 15 ромских насеља у 10 општина. Активности центара обухватају повећање спремности деце ромске националности за развојне и школске активности, као и подстицање њиховог укључивања, останка у школи и школских постигнућа, саветовање родитеља о праксама васпитавања и подршке образовном процесу. Локални планови акције за децу развијени су у 21 општини као оквир за усклађивање локалних политика са националним стратегијама и програмима.</p> <p>Црвени крст је пружио подршку укључивању у образовни систем око 2.851 деце ромске националности, деце и младих са инвалидитетом и њихових вршњака у основне школе на годишњем нивоу. Овај програм се спроводи у 64 општине кроз институционалну мрежу канцеларија Црвеног крста и блиску сарадњу са предшколским установама, основним школама и центрима за социјални</p>

⁸² Извор: Анализа утицаја политика – Пружање додатне подршке ученицима из осетљивих група у предуниверзитетском образовању, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва и Уницеф, доступно на <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/analiza-uticaja-politika-pruzanje-dodatne-podrske-ucenicima-iz-setljivih-grupa-u-preduniverzitskom-obrazovanju-2>.

НАЗИВ	ДОНАТОР	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	КЉУЧНЕ АКТИВНОСТИ
			рад. Активности организације „Помоћ деци” за унапређење образовања деце ромске националности у јужној Србији спроводе се у шест општина. Пружа се подршка деци предшколског узраста, у Бујановцу је изграђена и опремљена нова зграда за предшколско образовање и васпитање, обучено је и ангажовано 28 ромских асистената, пружена обука наставника и подршка остваривању права на лична документа.
Унапређење предшколског образовања у Србији (пројекат IMPRESS)	ИПА 2009	2011-2014. године	<ul style="list-style-type: none"> Развијање пакета мера за локалне самоуправе да на систематичан начин организују своје мреже предшколских установа, да оптимизују капацитете предшколских установа и повећају приступ за осетљиве групе; Проширење приступа предшколском образовању за децу из осетљивих група кроз обезбеђивање возила, мобилних предшколских монтажних објеката, опремање и реконструкцију; Унапређење квалитета предшколских програма у општинама у циљу бољег одговора на потребе деце, породица и локалних заједница, са посебном пажњом на осетљиве групе.
Образовање за све – Повећање доступности и квалитета образовања за децу из маргинализованих група	ИПА 2008	2010-2012. године	Пројектом је успостављен систем педагошких асистената, кроз: <ul style="list-style-type: none"> унапређење капацитета министарства, припрему основних материјала и оперативних алата, спровођење процеса одабира, обуке и ангажовања педагошких асистената, педагошко, психосоцијално и културно оснаживање релевантних педагошких група (директори школа и обданишта, запослени у школским и предшколским установама и педагошки саветници) уз обуку о новим педагошким методама, развој адекватних наставних материјала и израду каталога иновативних идеја за ваннаставне активности.
Оснаживање и проширење система ромских асистената/ педагошких асистената	ОЕБС Фонд за образовање Рома	2007. године	Програм ромских асистената у настави започет је као pilot програм 2002. године; спроводиле су га различите ОЦД, а 2007. године ОЕБС је преузео координирање и финансирање пројекта. У току 2009. године програм је институционализован и сада њиме координира МПНТР.
Инклузија ромских ученика у средњим школама у АП Војводини Покрајински секретаријат за образовање и културу	Фонд за образовање Рома	2007-2013. године	Програми стипендија и менторског рада са ученицима ромске националности у средњим школама са посебном шемом подстицаја.
Инклузија ромских ученика у	Фондација за отворено друштво	2010-2013. године	Програми стипендија и менторског рада са ученицима ромске националности у средњим школама.

НАЗИВ	ДОНАТОР	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	КЉУЧНЕ АКТИВНОСТИ
средњим школама у АП Војводини			
Једнаке шансе у средњо-школском образовању Партнери из цивилног друштва	Фондација за отворено друштво и Песталоци деција фондација	2005-2013. године	Подршка ученицима ромске националности у средњим школама кроз подршку учењу и изради домаћих задатака, припрему за завршне испите и изградњу капацитета школа. Укључило се неколико локалних ОЦД: Центар за интерактивну педагогију, Ромски образовни центар, Стабло, итд.
Развојно-образовни центри на југу Србије Друштво за унапређење ромских насеља	Уницеф	2002-2012. године	Пројекат је обухватио сиромашну децу и родитеље из 11 најсиромашнијих општина. Активности су подразумевале подршку у школи, припрему за упис у школу, ваннаставне активности, материјалну подршку и рад са школама и наставницима.
Вртићи без граница Центар за интерактивну педагогију (ЦИП)	Уницеф	2011. година	Повећање обухвата деце старости 3-5 година у десет локалних самоуправа. Бесплатни програми у објектима које су локалне самоуправе адаптирале, у близкој сарадњи са пројектом IMPRESS. Успостављене су неформалне родитељске групе, које су укључене у активности.
Упис деце у матичне књиге рођених UNHCR Праксис	Уницеф	2007-2012. године	Пројектом је омогућен упис и издавање личних докумената за децу из осетљивих група. Укупно 1.000 деце је уписано и дошло је до измене и допуне правних аката који су представљали препреку приступу систему образовања, социјалне заштите и здравства.
Повећање расположивости предшколског васпитања и образовања у Србији Цивилно друштво, ЛС	Ромски образовни фонд	2008-2009. године	Главни циљ Пројекта био је да се осигура боља припрема деце ромске националности за редовно основно образовање кроз упис и подршку континуираном учешћу у предшколском припремном програму, као и да се осигура институционална одрживост кроз активно укључивање локалних самоуправа у оквиру целокупног процеса имплементације (координирање и сарадња са сектором цивилног друштва и ромском заједницом). Пројекат је реализован у следећим општинама: Аранђеловцу, Бору, Крагујевцу, Новом Бечеју, Прокупљу, Смедереву, Сурдулици и Суботици.
Повећање расположивости предшколског васпитања деце ромске	Ромски образовни фонд	2008. године	Подршка континуираном учешћу деце ромске националности у предшколском припремном програму кроз сарадњу ромских организација, локалних самоуправа и предшколских институција у одобраним општинама (Суботица, Смедерево, Крагујевац, Аранђеловац, Бор, Ниш, Браничевски округ, Зрењанин, Прокупље, Нова

НАЗИВ	ДОНАТОР	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	КЉУЧНЕ АКТИВНОСТИ
националност и и образовања у Србији Цивилно друштво, ЛС			Црња).
Повећање расположивости предшколског васпитања деце ромске националности Национални савет ромске националне мањине и Министарство просвете и спорта	Ромски образовни фонд	2008. године	Пројектом је осигурано успешно учешће 1.400 деце ромске националности из 42 општине у предшколском припремном програму са циљем да 95% деце ромске националности подржане кроз пројекат успешно упишу основну школу. Циљ је готово у потпуности реализован, а овим пројектом је инициран низ других активности и пројеката.
Развој друштвених центара у југоисточној Србији Друштво за развој деце и младих и Отворени клуб	Уницеф	Од 2012. године	Подршка активностима центара за социјални рад усмерена је на лични и професионални развој деце и младих у локалним заједницама на територији локалних самоуправа, а неке од приоритетних области у наредном периоду су: превенција напуштања школе (клубови за израду домаћих задатака, туторства, припреме за полагање завршних испита, информисање о афирмавним мерама за упис у средњу школу и факултет), јачање учешћа и активизма, промоција раног развоја и учења, радионице с девојчицама који су под ризиком од напуштања школе и раног ступања у брак.
Образовни програм за мајку и дете Конзорцијум ромских ОЦД	Ромски образовни фонд	2011-2012. године	Побољшање приступа образовању у раном добу код деце ромске националности, са посебним освртом на најугроженије, кроз развијање капацитета ромских организација да воде образовне пројекте у својим заједницама намењене мајкама и детима (попут пројекта библиотеке играчака и ангажовања на успостављању сарадње између заинтересованих страна); оснаживање Ромкиња које су мајке деце предшколског узраста кроз пројекте информалног образовања у циљу подршке деци у процесу образовања и васпитања; скретање пажње јавних служби на значај раног образовања и на подршку коју су они у обавези да пруже ромској деци.

Б. Пројекти организација цивилног друштва за подршку образовања деце из осетљивих друштвених група

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
За инклузију кроз образовање – Подршка Ромима и другим маргинализованим групама, заједнички програм Помоћ деци	Уницеф, Црвени крст, Швајцарска агенција за развој и сарадњу	2009–2013. године	<p>Циљ програма је био да у најмање 60 општина развије моделе образовања и одговарајуће институционалне оквире помоћу којих ће се маргинализована деца ефикасно укључити у образовни систем.</p> <p>Програм спроводе Уницеф, Црвени крст (Међународни савез друштава Црвеног крста и Црвеног полумесеца, Црвени крст Србије, Црвени крст Црне Горе, Црвени крст Данске, Црвени крст Шпаније) и ОЦД „Помоћ деци“ у сарадњи са својим локалним партнерима.</p> <p>Активности ОЦД „Помоћ деци“ биле су усмерене на унапређење образовања Рома у шест општина на југу Србије. Организована је подршка деци предшколског узраста, а у Бујановцу је изграђена нова зграда предшколске установе, опремљена да прими око 120 деце ромске националности на годишњем нивоу. Обучено је 28 асистената ромске националности (од 178), који су ангажовани за рад са васпитачима и учитељима у предшколским установама и основним школама. Обука за наставнике, васпитаче и асистенте припремљена је и акредитована од стране ЗУОВ. Прибављени су документи у поступку накнадног уписа за више од 130 деце и 80 родитеља. Преко 50% ученика завршних разреда основних школа уписано је у средње школе. Седамдесет родитеља ромске националности је укључено у програм функционалног основног образовања и до сада је њих 28 добило сведочанство о стеченом основном образовању. У 2009. години ова компонента пројекта је чак добила Награду за друштвене иновације ЕРСТЕ групе као један од најбољих програма социјалног укључивања у југоисточној Европи.</p> <p>Општи резултати програма: помоћ је добило више од 15.000 директних корисника (деца ромске националности и деца из маргинализованих група); више од 97% ове деце уписано је у школе и наставило образовање. Упис у средње школе је порастао за 20%, обучено је више од 500 наставника и васпитача, а више од 1.000 одраслих Рома је похађало програме основног образовања за одрасле.</p>
Развојно-образовни центри на југу Србије Друштво за унапређење ромских насеља	Уницеф	2002–2012. године	Пројектом су била обухвачена сиромашна деца и родитељи из 11 најсиромашнијих општина. Активности су обухватале помоћ у учењу, припрему за упис, материјалну подршку и рад са школама и наставницима.

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
Развој друштвених центара у југоисточној Србији Отворени клуб	Уницеф	Од 2012. године	Подршка активностима друштвених центара са фокусом на лични и стручни развој деце и младих у локалним заједницама.
Вртићи без граница ЦИП	Уницеф	Од 2011. године	Повећање обухвата деце узраста од три до пет година системом предшколског васпитања и образовања у десет локалних самоуправа; бесплатни програми у објектима које су адаптирале локалне самоуправе у близкој сарадњи са пројектом IMPRESS. Формиране су неформалне групе родитеља, које су укључене у активности.
Упис деце у матичне књиге рођених UNHCR Праксис	Уницеф	2007–2012. године	Пројекат је омогућио упис деце из осетљивих група у матичне књиге и прибављање личних докумената – у матичне књиге је уписано 1.000 деце и изменјени су прописи који су представљали препреку за укључивање у образовни систем.
Мрежа подршке инклузивном образовању МОСТ	Уницеф	2011. година	Изградња капацитета чланова мреже, бесповратна средства, видљивост и подршка.
Мрежа организација за децу Србије Отворени клуб	Уницеф	2010. година	Заговарање остваривања права деце, нарочито оне из осетљивих друштвених група, као и иницијативе за повећање издвајања за бригу о деци.
Инклузија ромских ученика у средњим школама у АП Војводини Покрајински секретаријат за образовање и културу, Савет за интеграцију Рома у Аутономној Покрајини Војводини и Унија ромских студената	Фонд за образовање Рома	2007–2011. године	Главни циљ овог пројекта је био повећање доступности средњег образовања за ученике ромске националности у Војводини, тј. повећање броја ученика ромске националности који уписују и завршавају средње школе (нарочито броја ученика који се уписују на образовне профиле у четврогодишњем трајању), као и побољшање њиховог општег успеха током средњошколског образовања. Остали циљеви су били: обезбеђивање финансијске и менторске подршке ученицима ромске националности који похађају средње школе на територији Војводине, усмеравање и мотивисање средњошколаца да наставе своје образовање, као и мотивисање ученика основних школа (и њихових родитеља) да упишу средње школе, посебно гимназије и друге тражене образовне профиле. .

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
Први корак – предшколски програм за децу ромске националности општини Звездара, Београд Ромска ОЦД „Мали принц“	Фонд за образовање Рома	2008. године	Главни циљ пројекта је био обезбеђивање боље припремљености деце ромске националности за редовно основно образовање уписивањем у припремни предшколски програм и пружањем подршке за одрживо учешће у овом програму. Главни исходи: повећано уписивање деце ромске националности у обавезни припремни предшколски програм; пуно учешће уписане деце ромске националности у предшколском програму; пуно уписивање деце ромске националности из овог програма у редовне основне школе.
За бољу будућност – предшколски програм за децу ромске националности у општини Сурдулица ОЦД Удружење за образовање Рома	Фонд за образовање Рома	2008. године	Главни циљ пројекта је био обезбеђивање боље припремљености деце ромске националности за редовно основно образовање уписивањем у припремни предшколски програм и пружањем подршке за одрживо учешће у овом програму. Главни исходи: повећано уписивање деце ромске националности у обавезни припремни предшколски програм; пуно учешће уписане деце ромске националности у предшколском програму; пуно уписивање деце ромске националности из овог програма у редовне основне школе.
Предшколски програм за децу ромске националности у Новом Саду Екуменска хуманитарна организација – Ромски ресурсни центар	Фонд за образовање Рома	2008. године	Главни циљ пројекта је био обезбеђивање боље припремљености деце ромске националности за редовно основно образовање уписивањем у припремни предшколски програм и пружањем подршке за одрживо учешће у овом програму. Главни исходи: повећано уписивање деце ромске националности у обавезни припремни предшколски програм; пуно учешће уписане деце ромске националности у предшколском програму; пуно уписивање деце ромске националности из овог програма у редовне основне школе.
Образовање Рома – Решења за будућност (Нови Бечеј, Ваљево, Сечањ) Ромски центар за демократију	Фонд за образовање Рома	2008. године	Главни циљ пројекта је био обезбеђивање боље припремљености деце ромске националности за редовно основно образовање уписивањем у припремни предшколски програм и пружањем подршке за одрживо учешће у овом програму. Главни исходи: повећано уписивање деце ромске националности у обавезни припремни предшколски програм; пуно учешће уписане деце ромске националности у предшколском програму; пуно уписивање деце ромске националности из овог програма у редовне основне школе.
Стварање услова за већу доступност државних стипендија и побољшање	Фонд за образовање Рома	2008–2009. године	Општи циљ пројекта је био да обезбеди бољи приступ средњошколском образовању и расположивим програмима стипендирања за децу ромске националности (уместима обухваћеним пројектом), њихово континуирано учешће у овим програмима и успешан полазак у средњу школу кроз

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
успеха деце ромске националности у средњем образовању (друга фаза) Ромски едукативни центар			пружање свеобухватног система подршке. Специфични циљеви: подршка за 350 ученика ромске националности у постизању бољег успеха у основној школи, њиховом успешном упису и поласку у средње школе; стварање услова за повећани приступ и бољи успех у средњошколском образовању за 40 ученика ромске националности; повећање расположивости информација о стипендијама намењеним за сиромашне ученике средњих школа и стварање услова за успешно подношење захтева за стипендирање од стране средњошколца ромске националности; повећање мотивације за образовање и изградња поверења у образовне институције, као и добробити стеченог средњошколског образовања код припадника ромске заједнице.
Подршка антидискриминативном образовном окружењу за децу ромске националне мањине Центар за права мањина (ЦПМ) и МПНТР – Просветна инспекција	Фонд за образовање Рома	2009–2011. године	Циљ пројекта је био пружање подршке антидискриминативној школској средини за децу ромске националности: изградња капацитета образовних институција за развој и промоцију антидискриминативног окружења; јачање улоге родитеља ромске националности у процесу основног образовања њихове деце; обезбеђивање већег укључивања деце ромске националности у образовни систем и одржавање континуитета њиховог школовања; јачање улоге ОЦД у залагању за предузимање мера против дискриминације, предвиђених у стратешким документима државе о образовању Рома.
Повећање расположивост и предшколског васпитања и образовања у Србији (Аранђеловац, Бор, Крагујевац, Нови Бечеј, Прокупље, Сmederevo, Сурдулица, Суботица)	Фонд за образовање Рома	2008–2009. године	Главни циљ пројекта је био обезбеђивање боље припремљености деце ромске националности за редовно основно образовање уписивањем у Припремни предшколски програм и пружањем подршке за одрживо учешће у овом програму; такође, подједнако важан циљ овог пројекта је био и обезбеђивање његове институционалне одрживости путем активног укључивања локалних самоуправа у свеобухватни процес реализације кроз координирано деловање и сарадњу са цивилним сектором и националном заједницом Рома.
Образовање Рома – Решења за будућност 2009. Ромски центар за демократију	Фонд за образовање Рома	2009–2011. године	Дугорочни циљ пројекта предвиђа да се сва деца ромске националности узраста 5,5–11 година уписују у предшколско васпитање и образовање и мешовите основне школе (а не у специјалне школе/одељења), да редовно похађају школу и постижу бољи успех као резултат подршке коју добијају од родитеља, школе, локалних и окружних власти. Конкретни циљеви: мање од 2% ученика ромске националности уписује се у специјалне школе, а повећава се упис у редовне основне школе; ученици

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
			ромске националности редовно похађају наставу и остварују бољи успех у школи; укључени актери (школе, родитељи и општине) пружају подршку деци ромске националности.
Подршка процесу интеграције расељене ромске деце и мајки из насеља испод Газеле ОЦД „Мали принц“	Фонд за образовање Рома	2009–2011. године	Главни циљ пројекта је био иницирање развоја нове образовне и социјалне политike у Београду како би релевантне институције у потпуности примењивале програм и политику владе (попут Акционог плана за образовање у оквиру Декаде инклузије Рома и Закона о основама система образовања и васпитања).
Образовни програм за мајку и дете Конзорцијум ромских организација цивилног друштва	Фонд за образовање Рома	2011–2012. године	Општи циљ предложеног Образовног програма за мајку и дете је пружање доприноса социјалном укључивању и смањењу сиромаштва припадника ромске популације у Србији унапређењем приступа раном образовању за децу ромске националности, са посебним освртом на најугроженије групе. Циљеви програма су: повећање доступности раног образовања за децу ромске националности кроз развој капацитета ромских ОЦД за спровођење образовних пројеката у заједници намењених мајкама и деци, укључујући и пројекат библиотеке играчака, као и успостављање мреже заинтересованих актера; оснаживање мајки деце ромске националности предшколског узраста пројектима неформалног образовања како би својој деци пружале подршку у процесу васпитања и образовања; усмеравање пажње државних органа на значај раног образовања деце и на дужности државних органа у том смислу.
Једнаке шансе у средњошколском образовању Центар за интерактивну педагогију, Едукативни центар Рома, Стабло...	Фонд за отворено друштво у Србији и Песталоци дечија фондација	2005–2013. године	Подршка ученицима ромске националности у средњошколском образовању и изградња школских капацитета.
Инклузија ромских ученика у средњим школама у АП Војводини Војвођански ромски центар за демократију	Фонд за отворено друштво у Србији	2010–2013. године	Стипендије и менторски програми за ученике ромске националности у средњим школама.

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
Бесповратна средства Фондације ЕРСТЕ у области образовања и социјалног укључивања Центар за интеграцију младих	Фондација ЕРСТЕ	Од 2007. године	<p>1. <i>Невидљива деца – Свратиште за децу улице</i> „Свратиште“ је јединствено место које је отворено непрекидно седам дана у недељи за децу која живе на улици (до 18 година). На овом месту се деци обезбеђују разне врсте услуга: подршка/интервенција на терену, задовољење основних потреба за хигијеном, храном и одећом, безбедно и сигурно место где се деца могу склонити са улице када то пожеле, чак и на одређени временски период, сигурно место где могу преспавати када су болесна, уплашена или у кризној ситуацији, основне интервенције здравствене заштите, програм развоја њихових друштвених и животних вештина, подршка у изградњи поверења према одраслима, самопоштовања, самосвести и самодисциплине, помоћ при утврђивању њихових краткорочних и дугорочних личних циљева, подстицање формирања ставова у циљу повећања њихове потребе да се брину о себи, упућивање деце у друге институције/ОЦД које нуде помоћ која им може бити потребна, рад на интеграцији у породицу/хранительску породицу/дом/ школу, информисање о средствима у оквиру локалне заједнице, додатна подршка за децу из нарочито осетљивих група.</p> <p>2. <i>Програм Афлатун – Помоћ деци: обука наставника</i> Пројекат је нудио обуку за наставнике на територији Србије, као и за нове партнere програма Афлатун у региону западног Балкана. Циљ овог пројекта је да оснажи постојећи капацитет наставника за спровођење програма друштвеног и финансијског образовања деце у Србији.</p> <p>3. <i>Деца улице</i> Од августа 2007. године у Београду постоји место које деца улице сматрају сигурним. На том месту деца могу добити храну, окупати се, спавати и обавити здравствени преглед. Оно што је за њих најважније је то да сама одлучују када ће свратити и када ће отићи. Од отварања свратишта 2007. године програм овог центра је проширен на активности сензибилисања јавности и потребе за образовним развојем.</p>

НАЗИВ ПРОЈЕКТА И ИЗВОЂАЧ	ФИНАНСИЈСКА И ПРОГРАМСКА ПОДРШКА	ВРЕМЕНСКИ ОКВИР	ГЛАВНЕ АКТИВНОСТИ
Клубови за децу и младе Центар за квалитетно образовање	ИПА 2010.	2011. године	<p>Циљ овог пројекта је био успостављање механизама за пружање подршке деци и младима из маргинализованих група, јачање капацитета ОЦД и грађана за пружање иновативних услуга у заједници за децу у инклузивном окружењу. Спроведене активности:</p> <ul style="list-style-type: none"> организовани су клубови за децу, а запослени у клубовима обучено су за реализацију ове иновативне услуге социјалне заштите у заједници; израђен је приручник „Клуб као инклузивни сервис – једно место, безброј могућности“ као водич за будуће иницијаторе сличних сервиса; Пројекат је био усмерен на изградњу партнериства између државних установа и ОЦД, што је резултирало закључивањем неколико протокола, уговора и партнеристава.
Ка инклузији ромске деце Отворени клуб	Амбасада Краљевине Холандије	2010. године	Циљна група пројекта била су деца ромске националности узраста 6–18 година. Активности су биле усмерене на подстицање деце за повратак у школу и наставак школовања, као и обилазак социјалних и културних институција. Пројектом је обухваћено 65 деце ромске националности и њихових родитеља у Нишу.
Образовне услуге у одабраним школама у југозападној Србији Отворени клуб	Делегација ЕК, Швајцарска агенција за развој и сарадњу	2009. године	Пројекат је био намењен деци ромске националности, одраслим Ромима који су напустили школу и наставницима са циљем пружања помоћи приликом уписа у предшколске установе и школе: организовани су допунски часови српског језика за повратничку децу ромске националности, обезбеђени су ужина, школски прибор, одећа и обућа, а за учитеље и наставнике су организовани семинари. Пројекат је окупио преко 300 учесника.
Образовни и рекреативни програм за избеглу, расељену и ромску децу у Србији Отворени клуб	UNHCR	Од 2007. године	Организоване су образовне и рекреативне радионице за избеглу и расељену децу и младе у колективним избегличким центрима, образовни програм за припрему деце ромске националности пред полазак у школу, рекреативне активности попут излета, путовања, културно-забавних програма, итд. Учесници програма су деца и млади из избегличких центара и деца ромске националности расељена са Косова, а програмом је обухваћено 200 корисника годишње.
Индекс за инклузију МПНТР Новосадски хуманитарни центар	Save the Children	2003–2009. године	Индекс за инклузију је осмишљен као подршка школама у процесу инклузивног развоја школе. Њиме је обезбеђен оквир за преглед стања у школи и развој на три нивоа: инклузивна култура, политика и пракса школе. Пројекат је тестиран у 30 школа, а 2009. године је извршена ревизија приручника уз допринос око 500 наставника.

Прилог 2: Списак објављених приручника из области инклузивног образовања

1. **Збирка примера инклузивне праксе**, приредила Биљана Јањић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2010. године.
2. **Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом**, приредиле Раиса Веналаинен, Милена Јеротијевић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2010. године.
3. **Приручник за рад интерресорне комисије за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику**, Владан Јовановић, Валентина Завишић, Снежана Лазаревић, Милена Јеротијевић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2010. године.
4. **Водич за родитеље деце којој је потребна додатна подршка у области образовања, социјалне и здравствене заштите**, Биљана Јањић, Косана Бекер, Наташа Милојевић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2010. године.
5. **Основне информације за родитеље деце којој је потребна додатна подршка у области образовања, социјалне и здравствене заштите**, Биљана Јањић, Косана Бекер, Наташа Милојевић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2010. године.
6. **Приручник за инклузивни развој школе** – употреба Индекса за инклузију за развој инклузивне културе, политике и праксе, Tony Booth & Mel Ainscow, адаптирано за употребу у Републици Србији, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, Save the Children, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2010. године.
7. **Водич за родитеље кроз систем образовања и васпитања**, Зорица Трикић, Јелена Врањешевић, Љиљана Левков, Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС – DILS пројекат, Београд, 2012. године.
8. **Приручник за планирање и писање индивидуалног образовног плана**, Сњежана Mrше, Милена Јеротијевић, Министарство просвете, науке и технолошког развоја – DILS пројекат, Београд, 2012. године⁸³
9. **Колико је инклузивна наша школа?** Приручник за самоевалуацију и спољашњу евалуацију инклузивности школе. Група аутора. Центар за образовне политике, Београд, 2013. године.

⁸³ Овај приручник је доступан само у електронском формату.

Прилог 3: Примери инструмената

Индикатори дефинисани за праћење инклузивности образовања на нивоу школе операционализовани су за потребе мерења и на основу њих су развијани инструменти. Садашња форма инструмената је радна верзија која ће, пре пилотирања, претрпети озбиљне измене у погледу структурирања и даље операционализације према индикаторима и подиндикаторима како би се омогућило извођење одређених мера. У прилогу су дати инструменти који одговарају различитим типовима података и различитим типовима варијабли.

Инструмент 1: Квалитет наставе - протокол за опсервацију часа (квалитативна методологија, подразумева обученог посматрача и унапред дефинисане ситуације које се процењују и критеријуме на основу којих се процењују).

Инструмент 2: Апсентизам - образац за бележење изостајања из школе (прегледни приказ података који се прикупљају на дневном нивоу у школи).

Инструмент 3: Висока очекивања и мотивисање ученика - скале процене којима се мере висока очекивања наставника у погледу постигнућа ученика као типичан психолошки конструkt.

Инструмент 4: Осигурање квалитета образовања - композитни инструмент који покрива, у скраћеној варијанти, све индикаторе и области праћења инклузивности, служи брзој и економичној процени инклузивности школе, за потребе самоевалуације или екстерне евалуације).

A2 – ОПС: Квалитет наставе

1. ПРЕ ОПСЕРВАЦИЈЕ

Молимо Вас да овај одељак попуните пре опсервације часа.

Датум: _____

Разред и одељење: _____

Број ученика у одељењу: _____

Број ученика присутних на часу: _____

Број ученика који раде по:

а) индивидуализацији _____

б) ИОП1 _____

в) ИОП2 _____

Место часа у распореду часова: _____

Предмет: _____

Наставник: _____

Наставна јединица: _____

Тип часа: _____

	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
План часа садржи јасан преглед потребних прилагођавања.	1	2	3	4
Коментар:				
План рада за ученика који ради по ИОП-у омогућава да се ученик укључи у рад одељења.	1	2	3	4
Коментар:				

Приликом присуствовања часу, потребно је да бележите ток часа. Белешке ће Вам помоћи да након часа анализирате значајне сегменте и формулишете препоруке за унапређивање наставе/учења.

2. ТОКОМ ОПСЕРВАЦИЈЕ

Ток часа;

По завршеном часу, заједно са наставником/цом попуните протокол за опсервацију часа. Потрудите се да сваки одговор поткрепите запажањима са часа, која ћете уписати у поље „Коментар”.

3. НАКОН ОПСЕРВАЦИЈЕ

	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
1. Активности на часу се ослањају на претходна знања и искуства ученика.	1	2	3	4
Коментар:				
2. Наставник подстиче ученике да се активно укључује у процес учења/наставе.	1	2	3	4
Коментар:				
3. Наставник подстиче ученике да повезују градиво на часу са градивом из других предмета и/или феноменима из реалног окружења.	1	2	3	4
Коментар:				
4. Наставник користи различита наставна средства и материјале да би ученици боље разумели градиво.	1	2	3	4
Коментар:				
5. Ученици праве предвиђања, процене и/или хипотезе и смишљају начине на које их могу проверити.	1	2	3	4
Коментар:				
6. Наставник подстиче ученике да размишљају о начину на који стичу нова знања/вештине.	1	2	3	4
Коментар:				
7. Задаци и питања су изазовни за ученике.	1	2	3	4
Коментар:				

	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
8. Питања која поставља наставник подстичу дивергентно мишљење.	1	2	3	4
Коментар:				
9. Размена између ученика о теми чини значајан део часа.	1	2	3	4
Коментар:				
10. Питања и коментари ученика често одређују фокус часа.	1	2	3	4
Коментар:				
11. Ученици активно слушају шта други ученици имају да кажу о теми часа.	1	2	3	4
Коментар:				
12. Наставник даје увремењену и јасну повратну информацију.	1	2	3	4
Коментар:				
Генерално гледано, оценили бисте да је час организован тако да:				
а) обезбеђује успешно учење свих ученика				
б) обезбеђује успешно учење већине ученика				
в) обезбеђује успешно учење мањег броја ученика				
г) не гарантује успешно учење				
Коментар:				

A6 – ОБР: Апсентизам – образац за бележење разлога изостанка

Име и презиме ученика/це:

Одељење: _____

Оправдани Неоправдани

Број часова са којих је изостао/ла: _____

Датум изостанка: _____

Разлог изостанка:

- болест ученика/це
- тренинзи
- учествовање на такмичењу
- смртни случај у породици
- путовање
- верски празник
- избегавање провере знања
- рад (рад у пољу, сакупљање секундарних сировина...)
- чување млађег брата/сестре
- кашњење превоза
- малтретирање од стране других ученика
- дружење са вршњацима ван школе за време часова
- нешто друго: _____

Разлог изостанка је идентификован на основу:

- разговора са учеником/цом
- телефонског разговора са родитељем/старателјем
- посете родитеља/старатеља
- писменог извештаја родитеља/старатеља
- смс поруке/електронске поште од родитеља/старатеља
- разговора са педагошким асистентом
- нешто друго: _____

Образац попунио: _____

Датум: _____

Г1 – Ш: Осигурање квалитета

ОДЕЉАК А: КАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕДАГОШКОГ РАДА

УПИСНА ПОЛИТИКА И ПРОЦЕДУРЕ

1. Школа је отворена за упис у први разред за сву децу, после 2010. године.

Да Не

2. Након 2010. године неку децу смо упућивали да се упишу у другу школу.

Да Не

КВАЛИТЕТ ТРАНЗИЦИЈЕ

3. Наставници предметне наставе држе часове (сами/са учитељима) у одељењима четвртих разреда којима ће предавати.

Да Не

4. Учитељи посећују часове свог бившег одељења у петом разреду.

Да Не

5. Родитељи деце из осетљивих група су додатно информисани на који начин могу пружити подршку својој деци приликом поласка у пети разред.

Да Не

6. Учитељи додатно разговарају са ученицима из осетљивих група о предметима, наставницима, организацији наставе и њиховим бригадама везаним за прелазак у пети разред.

Да Не

7. Стручни сарадници раде професионалну оријентацију са ученицима седмог и/или осмог разреда.

Да Не

8. Наставници и/или стручни сарадници из Ваше школе информишу запослене у средњој школи о снагама и потребама ученика из осетљивих група који су уписали њихову школу.

Да Не

АПСЕНТИЗАМ

9. Које мере су се у Вашој школи показале као најефикасније за спречавање напуштања школовања ученика из осетљивих група? Наведите једну или две мере:

10. На који начин се у Вашој школи помаже ученицима који често или дugo изостају да се реинтегришу и надокнаде пропуштено? Наведите једну или две мере које примењујете:

ЕВИДЕНТИРАЊЕ И КОРИШЋЕЊЕ ЕВИДЕНЦИЈЕ О НАПРЕДОВАЊУ УЧЕНИКА

11. Следећа питања се односе на све ученике осмог разреда у Вашој школи. Молимо Вас да у табелу унесете број ученика за сваку од предвиђених категорија на крају прошле школске године.

	A	Б	Ц	СВИ УЧЕНИЦИ У ШКОЛИ
а) Просечно постигнуће на завршном тесту из математике				
б) Просечно постигнуће на завршном тесту из српског/матерњег језика				
в) Уписали се у средњу школу				

12. Следеће тврдње се односе на педагошку вредност Ваше школе.

а) Колика је била додатна педагошка вредност за Вашу школу на завршном испиту претходне школске године?			
б) Колика је била додатна педагошка вредност за Вашу школу у односу на општински просек?	нижа	на нивоу просека	виша
в) Колика је била додатна педагошка вредност за Вашу школу у односу на национални просек?	нижа	на нивоу просека	виша

13. Молимо Вас да у табелу унесете број ученика за сваку од предвиђених категорија на крају прошле школске године. Питања се односе на све ученике у школи.

	A ⁸⁴	Б	Ц	СВИ УЧЕНИЦИ У ШКОЛИ
1. Број ученика који су се уписали у школу				
2. Завршили разред				
3. Просечна оцена на крају разреда				
4. Понављали разред				
5. Прешли у другу школу				
6. Одселили се				
7. Одустали од даљег школовања				

ВИСОКА ОЧЕКИВАЊА И МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА

⁸⁴ А - ученици са сметњама у развоју и инвалидитетом; Б - ученици са специфичним тешкоћама у учењу (тешкоће у читању, писању и рачунању); Ц - ученици из социјално-економски нестимултивних средина.

Молимо Вас да заокруживањем једног броја од 1 до 4, означите у којој мери се слажете са наведеним тврђама.

	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
У нашој школи, наставници негују самопоуздање својих ученика у погледу постигнућа.	1	2	3	4
Наставници у нашој школи верују да сви ученици уз адекватну подршку могу да остваре висока школска постигнућа.	1	2	3	4
Школа и наставници улажу напор да извуку максимум од сваког ученика и да сви буду успешни у погледу постигнућа.	1	2	3	4
У школи промовишемо успехе свих ученика.	1	2	3	4

ОДЕЉАК Б: ШКОЛСКИ ЕТОС

УКЉУЧЕНОСТ УЧЕНИКА У ЖИВОТ ШКОЛЕ

1. Наставници у Вашој школи се консултују с ученицима из осетљивих група око активности које се њих директно тичу, као што су допунска и додатна настава, секције и сл.

Да Не

УКЉУЧЕНОСТ РОДИТЕЉА У ЖИВОТ ШКОЛЕ

2. Школа има јасне процедуре за информисање и укључивање у рад школе родитеља деце из осетљивих група.
3. Наставници се консултују с родитељима ученика из осетљивих група око активности које се њих директно тичу, на пример, око учења, начина рада и циљева.

Да Не

Да Не

ПРОАКТИВНОСТ ШКОЛЕ

4. Школа има задужене наставнике/тимове који проналазе начине да се обезбеде сви потребни услови за рад ученицима којима је потребна додатна подршка.

Да Не

ШКОЛСКА ИНКЛУЗИВНА ПОЛИТИКА

5. Школа спроводи конкретне мере чији је смисао унапређење инклузивности образовања.	Да	Не
6. У школски развојни план су укључена мишљења родитеља деце из маргинализованих група.	Да	Не
7. У школски развојни план су укључена мишљења деце из маргинализованих група.	Да	Не

БЕЗБЕДНОСТ ШКОЛСКОГ ОКРУЖЕЊА

8. Школа прати учесталост насиља над децом из осетљивих група	Да	Не
---	----	----

АНТИДИСКРИМИНАЦИЈА

9. Колико дисциплинских мера је Ваша школа предузела у случајевима дискриминације ученика из осетљивих група у последње две године и које су то мере?

10. Колико често се у школи дешавају случајеви дискриминације (међу децом, међу родитељима, међу наставницима) који изискују интервенцију школе?
<p>а) Никад.</p> <p>б) Једном годишње.</p> <p>в) Једном у пола године.</p> <p>г) Једном месечно.</p> <p>д) Једном недељно.</p> <p>ћ) Више пута недељно.</p>

ОДЕЉАК В: ПОДРШКА ИНКЛУЗИВНОСТИ ОБРАЗОВАЊА

ФИЗИЧКА И МАТЕРИЈАЛНА ПОДРШКА

1. Школа има евиденцију о потребама ученика за физичком и материјалном подршком.	Да	Не
2. Школа је обезбедила сву или готово сву потребну физичку и материјалну подршку за децу којој је она потребна	Да	Не
3. Школа информише родитеље о могућностима за добијање физичке и материјалне подршке за њихову децу.	Да	Не

ДОПУНСКА И ДОДАТНА НАСТАВА

4. У нашој школи постоји особе/тимови који се бави квалитетом и унапређивањем допунске, додатне и припремне наставе	Да	Не
5. О ефектима допунске, додатне и припремне наставе барем једном годишње извештавамо родитеље.	Да	Не
6. Упишите приближан проценат ученика који похађају: припремну наставу за завршни испит _____ припремну наставу за разредни и/или поправни испит _____ допунску наставу _____ додатну наставу _____		

ПЕДАГОШКИ АСИСТЕНТ

7. Школа има педагошког асистента.	Да	Не
8. Постоје ли, на нивоу школе, ефекти рада педагошког асистента? Ако Да, укратко их описите. _____		

ИЗРАДА И РЕАЛИЗАЦИЈА ИОПА

9. Наставници редовно ревидирају ИОП-е.	Да	Не
10. Планирање рада са ученицима који раде по ИОП-у увек се одвија у сарадњи с родитељем.	Да	Не

11. Молимо Вас да означите у којој мери је примена ИОП-а допринела:

ОБЛАСТИ	НИЈЕ ДОПРИЋЕЛА	ДОПРИНЕЛА ЈЕ У МАЛОЈ МЕРИ	ДОПРИНЕЛА ЈЕ У ВЕЛИКОЈ МЕРИ	НЕ МОГУ ДА ПРОЦЕНИМ
смањењу превременог напуштања школовања од стране ученика из осетљивих група.	1	2	3	0
редовнијем похађању наставе ученика из осетљивих група.	1	2	3	0
већем академском напредовању ученика из осетљивих група.	1	2	3	0
бољој уклопљености ученика из осетљивих група у вршњачку групу.	1	2	3	0
повећању броја ученика из осетљивих група који уписују средњу школу.	1	2	3	0
повећању броја ученика из осетљивих група у нашој школи.	1	2	3	0

САРАДЊА ШКОЛЕ СА ДРУГИМ ИНСТИТУЦИЈАМА

12. Ваша школа контактира чланове ИРК и када повод није захтев за одобрење ИОП2	Да	Не
13. Неко од запослених је повремени члан ИРК за децу из Ваше школе.	Да	Не
14. Да ли Ваша школа добија од општине списак деце која би требало да се упишу у први разред?	Да	Не
15. Помоћ од општине која служи унапређењу инклузивног образовања (стручно усавршавање, материјална подршка, асистивне технологије, превоз за ученике, бесплатне ужине...) сте у последњих годину дана:		
а) тражили (колико пута?)	_____	
б) добили у пуном износу (колико пута?)	_____	
в) добили у делимичном износу (колико пута?)	_____	
г) нисте добили уопште	_____	
16. Да ли сте сарађивали с неком од модел школа за инклузивно образовање?		
а) Нисмо, јер не знамо да такве школе постоје.		
б) Знамо да постоје, али се нисмо обраћали.		
в) Обраћали смо се модел школи за инклузивно образовање.		

17. У наставку су наведене различите организације, удружења и институције које могу постојати и деловати у оквиру локалне заједнице. Молимо Вас да оцените сарадњу, остварену у циљу

унапређења инклузивности Ваше школе, са:

	НИСМО САРАДИВАЛ И	НЕЗАДОВОЉ АВАЈУЋА	КОРЕКТНА	ВЕОМА ДОБРА
Удружењима родитеља	1	2	3	4
Удружењима особа с хендикепом	1	2	3	4
Удружењима Рома	1	2	3	4
Организацијама које се баве и хуманитарним радом (УНИЦЕФ, Црвени крст, приватне фондације,...)	1	2	3	4
Стручним удружењима (Савез учитеља, Друштво психолога Србије,...)	1	2	3	4
Синдикатима у просвети	1	2	3	4
Школском управом	1	2	3	4
Домом здравља	1	2	3	4
Центром за социјални рад	1	2	3	4
МУП-ом	1	2	3	4
Националном службом за запошљавање	1	2	3	4
Локалним привредницима	1	2	3	4

**ОДЕЉАК Г: КАРАКТЕРИСТИКЕ КОНТЕКСТА У КОЈЕМ СЕ РАЗВИЈА
ИНКЛУЗИВНОСТ ОБРАЗОВАЊА НА НИВОУ ШКОЛЕ**

	НИКО ИЛИ ГОТОВО НИКО	МАЊИ БРОЈ	ВЕЋИНА	СВИ ИЛИ ГОТОВО СВИ
1. Запослени у нашој школи знају тачно које је одељење / јединица на националном нивоу задужена за инклузивно образовање (ИО).	1	2	3	4
2. Запослени у нашој школи знају које стратегије и политике у вези са ИО се примењују на националном нивоу.	1	2	3	4
3. Запослени у нашој школи знају тачно које законске и подзаконске одредбе се примењују у вези са ИО.	1	2	3	4
4. Запослени у нашој школи знају тачно које су наставничке компетенције потребне за ИО.	1	2	3	4
5. Запослени у нашој школи знају да похађање обука за стицање компетенција потребних за ИО има приоритетни статус.	1	2	3	4
6. Запослени у нашој школи знају шта ради ИРК и обраћају му се.	1	2	3	4
7. У нашој школи је примењена афирмативна акција у запошљавању особа из маргинализованих група (особе с инвалидитетом, Роми).				
ДА	НЕ			
Ако ДА, колико особа је запослено по том основу? _____				
8. Наша школа добија инструкције о начинима на које се прикупљају подаци о ИО:				
а) Да, сваке године.				
б) Да, једном до сада.				
в) Не, до сада нисмо добили такве инструкције.				

A4 – H: Висока очекивања и мотивисање ученика

Поштовани/а,

Молимо Вас да заокруживањем једног броја од 1 до 4 означите у којој мери се слажете са наведеним тврдњама.

1. ВИСОКА ОЧЕКИВАЊА ОД УЧЕНИКА У ПОГЛЕДУ ШКОЛСКОГ ПОСТИГНУЋА				
	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
1. Верујем да сви ученици уз адекватну подршку могу да остваре висока школска постигнућа.	1	2	3	4
2. Неуспехе ученика у учењу у већој мери приписујем околностима у којима се развијају и уче него њиховим способностима.	1	2	3	4
3. Неуспехе ученика у учењу у већој мери приписујем њиховим способностима него условима у којима се развијају и уче.	1	2	3	4
4. Имам висока очекивања од све деце у погледу њихових образовних постигнућа.	1	2	3	4
5. Подстичем све ученике да напредују.	1	2	3	4
6. Различитим методама и техникама чиним да и ученици слабијих образовних постигнућа поправе своја постигнућа.	1	2	3	4

Како и којим техникама подстичете ученике слабијег образовног постигнућа да напредују? Наведите један или два примера:

1. _____
2. _____

2. ВИСОКА ОЧЕКИВАЊА ОД УЧЕНИКА У ПОГЛЕДУ ШКОЛСКИХ ОБАВЕЗА				
	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
1. Знам како да од ученика извучем оно најбоље у погледу учења и понашања.	1	2	3	4
2. Захтевам од свих ученика да се придржавају правила понашања у школи.	1	2	3	4
3. Захтевам од свих ученика да испуњавају своје школске обавезе.	1	2	3	4
4. Спреман сам да прогледам кроз прсте ученицима који изостају са часова да би избегли лошу оцену.	1	2	3	4
5. Строже кажњавам преписивање и варање него незнање.	1	2	3	4

3. МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА				
	УОПШТЕ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ НЕ СЛАЖЕМ	УГЛАВНОМ СЕ СЛАЖЕМ	ПОТПУНО СЕ СЛАЖЕМ
1. Моја улога је да јачам самопоуздање својих ученика при остваривању образовних циљева.	1	2	3	4
2. Као наставник одговоран сам за мотивацију ученика за учење.	1	2	3	4
3. Успевам да заинтересујем и незаинтересоване ученике.	1	2	3	4
4. Настојим да мотивишем сву децу.	1	2	3	4
5. Од самог ученика зависи на који начин ћу покушати да га заинтересујем за учење.	1	2	3	4
6. Добро је да се ученици у одређеној мери плаше наставника, јер се на тај начин обезбеђују пажња и мир на часу.	1	2	3	4
7. Добро је да се ученици у одређеној мери плаше наставника, јер се тада ученици више труде да науче.	1	2	3	4

На који начин подстичете самопоуздање ваших ученика? Наведите један или два примера:

1. _____
2. _____

На који начин мотивишете ученике за учење? Наведите један или два успешна примера:

1. _____
2. _____

Да ли користите неке стратегије да би помогли ученицима да превладају трему приликом оцењивања (усмено одговарање, писмени и контролни задаци)? Да Не

Уколико је Ваш одговор „Да”, наведите пример стратегије која даје резултате:

1. _____
2. _____

РЕФЕРЕНЦЕ

1. Арсеновић-Павловић, М., Јолић, З., Буха-Ђуровић, Н. (2008). *Социјална близост и опис особина Срба деце Рома која су интегрисана у редовне школе. Настава и васпитање*, 57(2), 165-174.
2. Баронијан, Х., Милошевић, Б., Јакић, Ј., Делић, А., Уљаревић, М., Ранковић, Т., Вукелић, М. (2011). *Analysis of drop out from compulsory education: role of institutions and processes on local level*. IPSOS Strategic Marketing, Belgrade.
3. Booth, Т., Ainscow, М. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе*. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Београд.
4. ЦЕТИ (2006). *Ослонци и баријере за инклузивно образовање у Србији*. Београд: Центар за евалуацију, тестирања и истраживања.
5. Department of Education and Early Childhood Development (2011). *Accountability and improvement framework for Victorian government schools 2013*. Communications Division for School Improvement Division Department of Education and Early Childhood Development, Melbourne.
6. Ђевић, Р. (2009). *Спремност наставника основне школе да прихватајте ученике са тешкоћама у развоју*. Зборник Института за педагошка истраживања, 41(2), 367-382.
7. devinfo.stat.gov.rs/diSrbija/Baze_DI.aspx
8. dils.gov.rs
9. dils.gov.rs/documents/filesEducation/jun2011/Nacionalniplanakcijezadecu.pdf
10. drugasansa.rs/
11. Education Inspectorate (2010). *Risk-based Inspection as of 2009: Primary and secondary education*. Ministry of Education, Culture and Science Science of the Kingdom of the Netherlands.
12. Education Review Office (2008). *Schools' Provision For Students At Risk of Not Achieving*, Wellington.
13. Education Review Office (2009). *Progress in Pacific Student Achievement*, A pilot evaluation of Auckland schools, Wellington.
14. Education Review Office (2010). *Promoting Success for Maori Students: Schools' progress*, Wellington.
15. Education Review Office (2011). *Evaluation Indicators for School Reviews*, Wellington.
16. Education Review Office (2011). *Framework for School Reviews*, Wellington.
17. Education Review Office (2012). *Including Students with High Needs: School Questionnaire Responses (2)*, Wellington.
18. Education Review Office (2012). *Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Services*, Wellington.
19. Education Review Office (2012). *The Child – the Heart of the Matter. Annual report*, Wellington.
20. Education Review Office (2012). *Maori success, Complementary Evaluation framework*, Wellington.
21. Education Review Office (2013). *Mount Biggs School Education Review*, Wellington.

22. Education Scotland/Foghlam Alba (2011). *Arrangements for inspecting schools in Scotland*.
23. erisee.org/downloads/2012/libraries/rs/rr/National%20report%20on%20development%20and%20status%20of%20education%20and%20adult%20learning.pdf
24. Estyn (2010). *Common Inspection Framework*, Cardiff.
25. Estyn (2010). *Guidance for the inspection of primary school (updated 2012)*, Cardiff.
26. Estyn (2010). *Guidance for the inspection of special school (updated 2012)*, Cardiff.
27. Estyn (2011). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales 2010 – 2011*, Cardiff.
28. Estyn (2011). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales 2010 – 2011, Section 1: Insights and issues*, Cardiff.
29. Estyn (2012). *A report on Llanarth Primary School*, Cardiff.
30. Estyn (2012). *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales 2011 – 2012*, Cardiff.
31. European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Special Needs Education Country Data 2010*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
32. European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education Country Data 2012*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
33. Хавелка, Н. и сар. (1990). *Ефекти основног школовања*. Београд: Институт за психологију.
34. HM Inspectorate of Education (2006). *How good is our school? Inclusion and Equality- Part 4: Evaluating educational provision for bilingual learners*, Livingston.
35. HM Inspectorate of Education (2007). *Count us in – achieving success for deaf pupils: Practical examples from primary, secondary and special schools*, Livingston.
36. HM Inspectorate of Education (2007). *How good is our school? The Journey to Excellence- Part 3*, Livingston.
37. HM Inspectorate of Education (2007). *How good is our school? The Journey to Excellence- Professional development pack: Meeting the needs of learners with dyslexia*, Livingston.
38. HM Inspectorate of Education (2009). *Count us in – a sense of belonging: Meeting the needs of children and young people newly arrived in Scotland*, Livingston.
39. HM Inspectorate of Education (2009). *Improving Scottish education: A report by HMIE on inspection and review 2005-2008*, Livingston.
40. HM Inspectorate of Education (2011). *Count us in – mind over matter: Promoting and Supporting Mental and Emotional Wellbeing*, Livingston.
41. impres.rs/o-projektu/
42. Иницијатива за инклузију ВеликиМали. (2010). Билтен ВеликиМали, тема броја: образовање. Београд.
43. socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/category/dokumenta/page/2/?oblast=grupe&tip=propisi
44. inkruzija.org/index.php/mini-kursevi/33-drugi-projekti/opta/9-inklizivno-obrazovanje-od-prakse-ka-polici
45. Јаблан, Б., Ковачевић, Ј. (2008). *Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно*. Настава и васпитање, 57(1), 43-54.

46. Јаблан, Б., Станимиров, К., Грбовић, А. (2009). *Реалност и перспектива инклузивног образовања деце са оштећењем вида у нашој средини*. Педагогија, 64(4), 568-578.
47. Јањић, Б. (2010). *Збирка примера инклузивне праксе*. Београд: МПНТР.
48. Јеремић, Ј., Лажетић, П., Петровић, Д., Радо, П. (2012). *Мониторинг инклузивних образовних пракси* (рукопис). Београд: Фонд за отворено друштво.
49. Јовановић, О. (2009). *Ставови наставника разредне и предметне наставе према инклузивном образовању деце са посебним потребама*. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.
50. Јовановић, В. (ур.). (2013). *Образовна инклузија деце ромске националности: извештај о спроведеном мониторингу у основношколском образовању*. Центар за образовне политичке. Београд.
51. Колић, М. (2012.). *Самоефикасност наставника разредне наставе и став према инклузивном образовању*. Београд: Филозофски факултет, мастер рад.
52. Костовић, С., Зуковић, С., Боровица, Т. (2011): *Инклузивно образовање и школски контекст*, Настава и васпитање, 60(3), 406- 418.
53. Ковач-Церовић, Т. и др. (2004). *Квалитетно образовање за све: Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта.
54. Лазаревић, С., Ђирић-Миловановић, Д., Шимоковић, Л., Бекер, К., Гвозденовић, И., Гавриловић, Б. (2012). *Универзалност права у пракси: анализа примене Конвенције Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом у односу на особе са интелектуалним тешкоћама у Србији*. Београд: Иницијатива за права особа са менталним инвалидитетом MDRI-S.
55. Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2009). *Мапирање политика и пракси за припрему наставника за инклузивно образовање у контексту друштвених и културних различитости - Национални извештај за Србију*. Torino: European Training Foundation.
56. Мацура-Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). *Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе*. Зборник Института за педагошка истраживања, 43(2), 208-222.
57. Мацура-Миловановић, С., Печек, М. (2012). *Уверења будућих учитеља из Словеније и Србије о инклузивном образовању*. Настава и васпитање, 61(2), 247-265.
58. Меселџија, Б. (2012). *Социјална дистанца учитеља према деци са посебним потребама у односу на њихово знање о инклузији*. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.
59. Михајловић, М., Дувњак, Н., Радивојевић, Д., Павловић, Б., Шарошковић, Д. (2012). *Educational, Health and Social Support to Children with Developmental Difficulties and Physical Disabilities in the Republic of Serbia- Analysis of the New Concept and Its Application in Practice in Three Towns* (рукопис). Београд: Центар за интегративну педагогију.
60. Милутиновић, Ј., Зуковић, С., Лунгулов, Б. (2011). *Социјални конструктивизам као теоријски оквир праксе инклузивног образовања*. Педагогија, 66(4), 552-561.
61. Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2009). *Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд.
62. Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2008). Интерни материјал.

63. Министарство просвете и спорта Републике Србије. (2005). *Јединствени акциони план за унапређење образовања Рома у Србији (ЈАП)*.
64. Министарство просвете и спорта Републике Србије . (2001). *Квалитетно образовање за све: Пут ка развијеном друштву*.
65. Ministry of Education, Culture and Science of the Kingdom of the Netherlands. (2012). *Key Figures 2007-2011: Culture and Science*.
66. minrzs.gov.rs/doc/porodica/ostali/Zakon%20o%20zastiti%20podataka%20o%20licnosti.pdf
67. МПНТР (2012). *Мониторинг реализације инклузивног приступа у образовном систему у Србији*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
68. mprn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/podzakonski-propisi/obrazovanje-i-vaspitanje/873-pravilnik-o-strucno-pedagoskom-nadzoru-sluzbeni-glasnik-rs-br-34-12-od-18-04-2012-godine
69. Народна скупштина Републике Србије. Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009.
70. Народна скупштина Републике Србије. Закон о забрани дискриминације. Службени гласник Републике Србије бр. 22/2009.
71. Народна скупштина Републике Србије. Закон о заштити података о личности. Службени гласник Републике Србије бр. 97/2008.
72. [nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/9515327CFCF84669802574C70032B07F/\\$File/NDAUN-EUSeminar.pdf](http://nda.ie/cntmgmtnew.nsf/0/9515327CFCF84669802574C70032B07F/$File/NDAUN-EUSeminar.pdf)
73. paragraf.rs/propisi/zakon_o_zabranii_diskriminacije.html
74. Петковић, В. (2009). *Школа у инклузивном контексту*. Норма, 14(1), 69-78.
75. Петровић, Д., Живадиновић, И., Беара, М., Симић, Љ. (2012). *Брза евалуација стручног усавршавања запослених за инклузивно образовање* (рукопис). Центар за образовне политике.
76. Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном нивоу у основном и средњем образовању. Доступно на: <http://www.okni.edu.rs>
77. Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине. (2011). *Инклузија – између жеље и могућности*. Нови Сад.
78. Половина, Н. (2011). *Инклузија из перспективе родитеља деце са сметњама у развоју*. Настава и васпитање, 60(1), 130-144.
79. prsp.gov.rs/download/2.%20Strategija%20za%20smanjenje%20siromastva%20u%20Srbiji%20-%20Glavni%20tekst.pdf
80. prsp.gov.rs/mcr/index.jsp
81. ruma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1104&PHPSESSID=cffq93ejn95vba16frn9sofi2
82. Радивојевић, Д., Јеротијевић, М., Стојић, Т., Ђировић, Д., Радовановић-Тошић, Љ., Коцевска, Д., Париповић, С., Јосимов, Г., Васиљевић, И., Стојановић, Љ., Станаћев, В., Кувељић, Д., Сеизовић, В. (2007). *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
83. Радо, П., Лажетић, П. (2010). *Брза процена реализације инклузивног образовања у Србији*. Извештај за Уницеф.
84. Ritchie, E. (2012). *Overview of Inclusive Education monitoring practices in The Netherlands*. (unpublished manuscript).

85. Ritchie, E. (2012). *Overview of Inclusive Education monitoring practices in Scotland*. (unpublished manuscript).
86. Ritchie, E. (2012). *Overview of Inclusive Education monitoring practices in New Zealand*. (unpublished manuscript).
87. Ritchie, E. (2012). *Overview of Inclusive Education monitoring practices in Wales*. (unpublished manuscript).
88. see-educoop.net/education_in/pdf/obrazovanje_srij-yug-srb-t05.pdf
89. Секулић, Н. (2012). *Инклузивност основне школе као институције из угла наставника, ученика и њихових родитеља/старатеља*. Београд: Филозофски факултет, дипломски рад.
90. sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/The-Netherlands
91. sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Wales
92. Стефановић, С., Златаровић, В., Турнић, М., Жунић-Цицварић, Ј., Завишић, В., Милојевић, Н., Јовић, М., Михајловић, Ј., Игњатовић, Д., Маринковић, Ј., Милосављевић, Н., Цветковић, В. (2013). *Грађанско друштво за инклузивно образовање – образовање по мери детета: Извештај о резултатима праћења образовања по инклузивним принципима (инклузивног образовања) у установама образовног система*. Друштво за развој деце и омладине – ОТВОРЕНИ КЛУБ. Ниш.
93. СУРС (2010). *Процена капацитета и потреба учитеља за развој ИО*. Пројекат: Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем. Београд.
94. The Dutch Inspectorate of Education (2012). *The State of Education in the Netherlands: Highlights of the 2010/2011 Education Report*. Ministry of Education, Culture and Science of the Kingdom of the Netherlands.
95. Thijss, A., Van Leeuwen, B., Zandbergen, M. (2009). *Inslusive education in The Netherlands*. SLO – The Netherlands Institute for Curriculum Development.
96. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Dostupno na: unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
97. UNICEF (2009). *A review of Roma Education Initiatives in Central and South-East Europe*.
98. Влада Републике Србије. (2003). *Национални план акције за децу*.
99. Влада Републике Србије. (2003). *Стратегија за смањење сиромаштва*.
100. Вујачић, М. (2006). *Проблеми и перспективе деце са посебним потребама*. Зборник Института за педагошка истраживања, 38(1), 190-204.
101. Вујачић, М. (2012). *Ставовско-вредносна оријентација наставника - могућност или ограничење за инклузију*. Васпитање и образовање, 37(2), 37-47.
102. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2010). *Стандарди квалитета рада образовно-васпитних установа*. Београд.
103. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. (2009). *Евалуативно истраживање: Улога асистената за подршку ученицима ромске националне мањине као системске мере у унапређивању образовања Рома*. Београд.
104. Златаровић, В., Михајловић М. (2013). *Карика која недостаје – механизми подршке детету са тешкоћама при преласку на следећи ниво образовања у „редовном образовном систему“*, Центар за интерактивну педагогију. Београд.