

ВОДИЧ

ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ



ВОДИЧ
ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ
ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ



Фонд за отворено друштво
ВОДИЧ за унапређивање инклузивне образовне праксе
Прво издање
Београд, 2007.

Приређивачи

Татјана Стојић
Даринка Радивојевић
Милена Јеротијевић
Љиљана Радовановић-Тошић
Душанка Ћировић
Валентина Завишић

Аутори

Даринка Радивојевић
Милена Јеротијевић
Татјана Стојић
Душанка Ћировић
Љиљана Радовановић-Тошић
Даница Коцевска
Соња Париповић
Гордана Јосимов
Ивана Васиљевић
Љиљана Стојановић
Весна Станаћев
Драган Кувелић
Владан Сеизовић

Изјаве захвалности

Настајање Водича за унапређивање инклузивне образовне праксе било је дуготрајан и обиман посао. У њему су директно и индиректно учествовали бројни појединци и институције. Фонд за отворено друштво изражава захвалност свима који су подржали настајање ове публикације. Посебну захвалност упућујемо предшколским установама и школама у Србији које су у периоду припреме материјала публикованог у Водичу биле отворене за размену и сарадњу. Тим приређивача и аутора такође изражава посебну захвалност васпитачима, учитељима, наставницима и стручним сарадницима предшколских установа и школа, који су своја професионална искуства уградиле у овај Водич. Ауторски тим је захвалан члановима Мреже инклузивног образовања из 10 градова у Србији који су активно учествовали у свим фазама припреме и израде материјала који се налази у Водичу. Посебну захвалност и поштовање изражавамо ученицима са посебним потребама и њиховим родитељима који су омогућили да њихова лична искуства путем овог Водича допринесу развоју образовног система у Србији.

**ВОДИЧ
ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ
ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Београд
2007

Издавач

Фонд за отворено друштво
Кнегиње Љубице 34, Београд
Тел: 30 25 800; Факс: 32 83 602
Email: office@fosserbia.org
www.fosserbia.org

За издавача

Јадранка Јелинчић, извршни директор

Уредник

Татјана Стојић

Лектор

Александар Гордић

Тираж

1.000 примерака

ISBN 978-86-82303-02-2

Припрема и штампа

Досије, Београд

Садржај

| | |
|--|-----|
| <i>Два цитата...</i> | 7 |
| <i>... И два увода</i> | |
| <i>Уводна реч о пројекту</i> | |
| ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ПРАКСЕ КА ПОЛИТИЦИ | 11 |
| <i>Уводна реч о овом Водичу</i> | |
| ВОДИЧ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ – ОД НАСТАВНИКА ДО ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА | 19 |
| <i>1. поглавље</i> | |
| ИНКЛУЗИЈА И ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ. | 27 |
| <i>2. поглавље</i> | |
| КРИТЕРИЈУМИ И ИНДИКАТОРИ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ | 33 |
| <i>3. поглавље</i> | |
| ИНКЛУЗИЈА И НАША ОБРАЗОВНА РЕАЛНОСТ – САМОВРЕДНОВАЊЕ И ПРЕПОРУКЕ ЗА БУДУЋНОСТ | 49 |
| <i>4. поглавље</i> | |
| РЕАЛНОСТ И БУДУЋНОСТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ПЕРСПЕКТИВА ОСОБА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА | 65 |
| <i>5. поглавље</i> | |
| ПРИМЕРИ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ | 115 |
| <i>6. поглавље</i> | |
| СЕРВИС МРЕЖЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РАЗВОЈУ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ: ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ ИЗ РАДА СЕРВИСА ... | 259 |
| ЛИТЕРАТУРА | 271 |
| ПОПИС СКРАЋЕНИЦА..... | 273 |

| | |
|--|-----|
| ПРИЛОЗИ..... | 275 |
| Прилог 1: ЛИСТА КРИТЕРИЈУМА И ИНДИКАТОРА ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ ЗА САМОВРЕДНОВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ..... | 275 |
| Прилог 2: ФОРМА ЗА ПИСАЊЕ ПРИМЕРА ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ..... | 284 |
| Прилог 3: ФОРМА ЗА АНАЛИЗУ ОБРАЗОВНЕ СИТУАЦИЈЕ ДЕТЕТА/УЧЕНИКА И ПЛАНИРАЊЕ ПОДРШКЕ/ФАОСПП | 286 |

Додатак

МАПА КРИТЕРИЈУМА И ИНДИКАТОРА ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ

Два цитата...

Индивидуализовани приступ је предуслов и један од основних принципа инклузивне школе за све и школе по мери детета. Сми-сао инклузије је образовање за живот. образовање у инклузивној школи представља процес учења кроз живот у различитостима. Системско опредељење за инклузивни приступ није само питање деце и ученика са развојним сметњама и деце са посебним образовним потребама – то је и питање квалитетних образовних исхода, образовања по мери детета и образовања за живот у стварној и природној заједници коју чине људи у њиховим стварним различитостима. Међутим, док је, на једном сасвим прагматичном нивоу, системска подршка инклузивном образовању и системска подршка развоју инклузивне димензије школе, и из перспективе појединца и из перспективе локалне и шире заједнице, дугорочна инвестиција за смањење сиромаштва, из перспективе друштвених процеса, системска подршка инклузивном образовању јесте израз демократске оријентације једног друштва, осетљиво мерило правичности и веома прецизна мера стварног друштвеног опредељења за суштинско уважавање основних права свих чланова друштва.

*Даринка Радивојевић, Милена Јеротијевић,
„Сарадња школе и породице у оквиру рада
са ученицима који имају развојне тешкоће“,
у: САРАДЊА ШКОЛЕ И ПОРОДИЦЕ,*

Институт за педагошка истраживања, Београд, 2007.

Моје образовање

У најближу основну школу уписана сам са 6 година на своју иницијативу. Тада сам била здраво дете. Једини критеријум који нисам испуњавала била је тежина.

На почетку трећег разреда констатована ми је дијагноза дегенерација ретине и задржана сам на очној клиници у Сарајеву. На овом лечењу, чија је сврха била заустављање процеса губитка вида, провела сам две године. Међу пацијентима је била Драгица Поповић (у то време магистар психологије, касније професор Универзитета у Београду), која је била главни иницијатор и организатор школе за ученике од I до IV разреда. У оквиру лечилишта очне клинике, које је било у војном одмаралишту на Јахорини, организована је школа. Ангажовани су пацијенти – просветни радници и студенти. Свој допринос давали су родитељи, војска, школе за децу са оштећењем вида у Земуну и Неџарићима, као и локална основна школа на Палама, коју смо повремено похађали и у којој смо полагали разредне испите. Тамо сам добила сведочанство за III разред.

Након изласка из болнице мојим родитељима је сугерисано да ме упишу у школу за децу са оштећењем вида у Земуну. На то нипошто нисам пристала. Желела сам да идем у „своју школу“. Отишла сам са мајком да питам какве су шансе за то и одмах остала на настави.

Моја учитељица у IV разреду била је изузетно сензибилна и веома захтевна. У њеном одељењу било је деце коју су друге учитељице нерадо имале у својим (Роми, лошег социо-економског статуса итд). Много се трудила да прилагоди методе и наставна средства. У вишим разредима била је добар саветодавац мојим наставницима. Ја сам била одличан ђак и за мене није било нерешивих задатака.

У VI београдску гимназију сам се, као носилац Вукове дипломе, уписала без проблема. Професори су већ имали искуство са слепим ученицима (један је тада похађао II, а други III разред). Све троје смо били међу најбољим ученицима у школи и учествовали у разноврсним активностима.

Својим школским друговима радо сам помагала да савладају градиво и да добију што бољу оцену. Они су мени објашњавали све што нисам могла визуелно да пратим (у школи, на излетима итд). Дружили смо се и ван школе – рођендани, журке и сличне пригодне прилике.

Професори у гимназији су се трудили да сваку нову наставну јединицу прилагоде сваком ученику. У мом случају то је значило да су неретко сами правили очи-гледна средства за мене (или је то радио мој отац). То су чинили професори математике и физике. Када се нешто писало или цртало на табли, било да су то чинили ученици или професори, гласно се говорило шта се дешава.

Међу професорима је изузетан човек био и професор физичког васпитања. Захваљујући њему слепи ученици ове школе били су активни на часовима физичког и у ваннаставним активностима (пливање, трчање у пару).

Једино је проблематична била професорка уметности. Инсистирала би да нацртам, рецимо, ћуп са мотивима који би ставила насред учионице. Никако није могла да схвати да не видим ни ћуп, а камоли мотиве. Нису вределе ни интервенције других професора.

Држава скоро никакву подршку није пружала ученицима у редовним школама. Прецизно речено, једина помоћ коју сам добила током читавог школовања била је једна бесплатна Брајева писаћа машина и 2 магнетофона. Срећом, приоритет у буџету моје породице била су техничка помагала која сам користила.

Оно што ми је недостајало током школовања јесу уџбеници (и друга литература) на Брајевом писму. Ово је нарочито био проблем током студија. Моја мајка је читала и снимала (најпре на гломазне магнетофоне, касније на четвороканалне касетофоне) потребну литературу.

Да сам данас дете и да сам поново у ситуацији да одлучујем у коју ћу школу ићи, опет бих ишла у редовну школу. Када сам се пре скоро 40 година определила за „своју школу“, то је било да се не бих одвајала од куће. То и данас сматрам добром одлуком за мој социо-емоционални развој. Највећа добит за мене су пријатељства која сам стекла током школовања и која трају и данас. Са друге стране, уверена сам да сам својим примером позитивно деловала на ставове средине према слепима.

Ако сагледам добре и лоше стране свог школовања, сматрам да је за слепу децу која долазе најважније извршити добру припрему за њихово укључивање у редов-

ну вршњачку групу. То подразумева обезбеђивање одговарајуће стручне и техничке подршке која би детету омогућила оптималну самосталност. Ако се изместим из своје приче и помислим на већину деце која су рођена слепа или су вид изгубила веома рано, нужан предуслов за њихово успешно образовање јесте рана интервенција – рад са дететом, породицом, укључивање у редовне вртиће.

Доц. др Драгана Станимировић

**ИНКЛУЗИВНО
ОБРАЗОВАЊЕ**

*...јер је лепоша и богаћство
у различитости...*



МНО сервис, Загреб
тел 060 456 854 - сваког радног дана од 17 до 19

Кикинда 2007.

i život po mjesti deteta
inkluzivna
proces za sudjelovanje

PROJEKAT

"INKLUZIVNO OBRAZOVANJE
OD PRAKSE KA POLITICI"

MJO SERVJS

- INFORMISANJE
- POSREDOVANJE
- UKLJUČIVANJE
- PODRŠKA I POMOĆ, ...

U RADU SA DECOM
SA SMETNJAMA
U RAZVOJU

KIKINDA

**ИНКЛУЗИВНО
ОБРАЗОВАЊЕ**

Подразумља да сва деца треба да добију квалитетно образовање без обзира на пол, националност, веру и социјално-економско порекло, способности и здравствено стање.

То значи да школе и вртићи треба да се прилагоде образованим потребама деце, а не да се образују само она деца која могу да се уклопе у postoјећи образовни процес. Инклузија се огледа на принцип поштовања права на образовање.

Свако дете има право на квалитетно образовање

у складу са својим индивидуалним талентима и потребама сваког



**МРЕЖА ИНКЛУЗИВНОГ
ОБРАЗОВАЊА - МНО**

Мрежа наставника и школа посебно се старавају даје која је потребна посебна друштвена подршка, како би добри инклузивни процес и ученицима квалитетно наставе, сарађивају са родитељима и посебна брига деце која похађају редовну школу.



Инклузивно образовање право сваког детета и деце

МНО сервис, Загреб

Велика Стрелица
Марија Димитријевић
Марија Величковић



... И два увода

Уводна реч о пројекту ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ – ОД ПРАКСЕ КА ПОЛИТИЦИ

Наставници и родитељи виде како се демократија на њихове очи осипа сваки пут када се јаз између привилегованог и запостављеног ученика продуби.

*A. Hargreaves and M. Fullan,
What's Worth Fighting for Out There?
Toronto, Elementary School Teachers' Federation; New York,
Teachers' College Press; Buckingham, Open University Press, 1998.*

Државна школа је кључни чинилац у развијању способности појединаца и заједница да теже вишој моралној сврси у условима велике сложености.

*Мајкл Фулан,
Силе промене: наставак,
SEDP Beograd, Београд, 1999.*

Околности под којима је настао пројекат

Важни процеси који се одигравају у Европи, као што су глобализација, утицај информacionих и комуникационих технологија, управљање знањем, потреба за прихватањем и превазилажењем различитости итд, воде ка томе да се образовање у целини разуме као инструмент развоја друштва. У Лисабону¹ 2000. године Европски савет је поставио амбициозан циљ да Европа до 2010. године постане најконкурентнија и најдинамичнија светска привреда заснована на знању, која ће бити у стању да негује одрживи развој са бољим и квалитетнијим радним местима и већом социјалном кохезијом. Циљеви формирања „друштва заснованог на знању“ и „друштва перманентног учења“ постављају нове задатке пред образовни систем: да се сваки појединац укључи у образовни процес, оспособи да употреби своје знање, да га унапреди, да одабере оно што је битно у датом контексту и да разуме оно што је научено тако да се то може прилагодити захтевима све бржих промена окружења. Бројна истраживања показују да образовање има виталну улогу у формирању развоја привреде заснованог на знању и демократског друштва.² У том контексту, током

1 Presidency Conclusions, Lisbon, 23/24 March 2000, http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm

2 *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, The World Bank, 2002.

последње деценије прошлог века отпочело је преиспитивање самог образовног процеса, а, у светлу постављених захтева, питања квалитета, доступности и квантитета образовања појављују се као кључни изазови свих индустријских земаља.³

У Србији је 2001. године започела реформа система образовања, која је поставила оквир и смернице у складу са општим правцем развоја система образовања у оквиру Европске уније. Међутим, од 2004. године, када Влада Републике Србије одустаје од свеобухватне реформе система образовања, спорадично се, без усаглашене националне стратегије развоја образовања, врло споро мењају неки сегменти образовног система. На жалост, оно што је суштина – образовна пракса усмерена на дете, партиципативност, рад на обезбеђивању квалитета (стандарди, циљеви, исходи, евалуација, самоевалуација), реформа курикулума, демократизација (отвореност за различите потребе, мултикултурални приступ образовању) – у време настанка пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици** остало је само дотакнуто или чак нетакнуто. Иако је процес *децентрализације* започео, није обезбеђен простор за укључивање заинтересованих група (родитеља, ученика итд), па ни самих школа у процесе утврђивања праваца развоја и унапређење квалитета образовања, доношења закона, усвајања образовних програма, утврђивања стандарда итд. *Учешће родитеља*, као важан сегмент демократизације, иако постоје законске форме учешћа (Савет родитеља, Школски одбор), најчешће је само формално и не представља инструмент промене и развоја. Резултати међународних тестирања наше деце (*Pisa* 2003. и 2006.) указују на нижи *квалитет* образовања у Србији и несклад у односу на захтеве савременог друштва за мање меморисања чињеница, а више разумевања, закључивања, повезивања, употребе знања у решавању проблема. Управо на задацима који су захтевали сложеније сазнајне функције наши ђаци су показивали значајно слабије резултате. Ове резултате, иако веома корисне за дефинисање образовних политика, игнорисали су доносиоци образовних политика.

За тему реалне *доступности* образовања, као миленијумског циља, од великог је значаја и стање специјалног образовања, као решења за образовање деце са сметњама у развоју. И поред тога што су у свету донети документи којима се препоручује изградња инклузивног приступа у образовању и већ увелико развијане праксе и теорије инклузивног образовања, у специјалним школама у Србији доминира медицински модел, који је у супротности са социјалним моделом, широко прихваћеним у Европи. Иако је законом загарантовано право све деце и младих на квалитетно образовање, 85% деце са сметњама у развоју није обухваћено школовањем, а 25–80% деце ромске националности, због своје етничке припадности и социјалне депривираниости, похађа специјалне школе.⁴ Деца са сметњама у развоју и социјално депривирана деца озбиљно се суочавају са проблемом да остваре своје право на приступ квалитетном образовању. Она деца са тешкоћама у развоју која се нађу у редовном систему неретко су изложена дискриминацији, због недемократских односа и климе у школској средини, као и због недовољног рада са просветним радницима у циљу развијања позитивних ставова и повећања њихове компетентности за излажење у сусрет различитим потребама и начинима њиховог

3 Анализа преузета из: *Monitoring evropeizacije Srbije*, Izveštaj za 2006, Fond za otvoreno društvo, Beograd, 2007.

4 *Equal Access to quality education for Roma*, Monitoring Reports, Open Society Institute, Budapest, 2007.

задовољавања, што се најчешће завршава испадањем⁵ великог броја деце из образовног процеса. Процент осипања деце ромске националности пење се до 72%.⁶

Пројекат **Инклузивно образовање – од праксе ка политици** настао је са циљем да питање целовите и суштинске реформе образовања врати на политичку агенду, прикупљајући и користећи искуство и резултате пилот-програма и добре праксе како би се *устставио/подржао/ојачао општи реформски контекст* и, у оквиру њега, инклузивне образовне политике. Због тога је рад на реформи – кроз деловање на обуци наставника, критеријумима и индикаторима за инклузивну образовну праксу, евалуацији и самоевалуацији, као и активност на повећању доступности школовања, методом од праксе ка политици, престављао доминантан садржај и начин рада за који се залагао Фонд за отворено друштво (Фонд), верујући да је доступност квалитетног образовања инструмент изградње социјалне и грађанске кохезије друштва.

Полазећи од основне претпоставке да је образовање *право* сваког појединца, као и од претпоставке да је за свако дете најприхватљивије да расте и образује се у својој природној средини, са осталом децом, а не изоловано од њих, Фонд са својим партнерима ради на стварању *услова који обезбеђују једнаку доступност квалитетног образовања* за сву децу, али нарочито ону децу и младе који су због свог етничког порекла, социјалне депривације, менталних способности, инвалидитета или болести маргинализовани, дискриминисани или изоловани.

Најпре пракса...

У Србији је, до 2005. године постојало неколико иницијатива, углавном из невладиног сектора, које су доказивале да је инклузивно образовање могуће. Са друге стране, неки практичари, нашавши се у ситуацији да одговоре на потребе различите деце која стижу из ратом угрожених породица, социјално депривираних средина или су деца која су хиперактивна, физички или ментално хендикепирана, деца која припадају различитим културама... усавршавали су осетљивост и, некада ни не знајући, развијали методологије рада које су индивидуализовале и стандардизовале њихов рад. Они су често умели да дефинишу шта могу да очекују од којег ученика као исход образовног процеса. Полазећи од тога да су такви наставници и таква њихова искуства огроман ресурс, као и да је постојање аутентичне потребе најснажнији подстицај за развој и промену, иницијатива Фонда се ослонила на практична решења и искуства, из којих ће се изводити предлози неких системских решења.

Читав тим, који се састоји од представника организација које се баве инклузијом (*Центар за интерактивну педагогију, ВеликиМали, Савез учитеља Србије, Реформски образовни кругови, Центар за културу Стари град, Бетон хала театар, Педагошки завод Војводине и МОСТ*), чврсто стоји на становишту да инклузија, базирана на социјалном и интегративном приступу, треба да буде „уграђена“ у редовни систем образовања. Како би се то остварило, основни концепт мора да буде *прак-*

5 Под испадањем (drop-out) подразумева се невољно одустајање од похађања школе, услед институционалних препрека за учешће у образовном процесу, на супрот изласку из образовне установе, који је својевољан и изазван индивидуалним, а не институционалним чиниоцима.

6 *Više od nezvanične procene – položaj romske dece u Srbiji*, Centar za prava deteta, Save the Children, Beograd, 2006.

са усмерена на дете, што повлачи промене у смислу веће флексибилности и отворености за различите потребе, реформе курикулума, (ре)дефинисања образовних циљева и исхода, обезбеђивања квалитета, вредновања и самовредновања.

Фонд се у овој области бави развијањем, имплементацијом и промоцијом модела инклузивног образовања кроз иницијативу која је окупила низ партнера у коалицију која се залаже за увођење инклузивног и интеркултуралног приступа у систем образовања. Темелј ове широке иницијативе постављен је 2005. пројектом **Инклузивно образовање – од праксе ка политици**, који је имао четири циља:

а) стварање услова који ће водити повећању доступности квалитетног образовања за све, а посебно за маргинализоване групе – ону децу и младе који су због свог етничког порекла, социјалне депривације, менталних способности, инвалидитета или болести маргинализовани, дискриминисани или сегрегисани;

б) развијање и промоција модела инклузивног приступа, и супротстављање моделима који омогућавају или подстичу ширење предрасуда и стереотипа, толеришу искључивања и затварања;

в) развијање грађанског идентитета и повећавање интеркултуралних компетенција ученика и наставника;

г) брисање/укидање/ублажавање стриктних граница између редовних школских институција и специјалних школа и подстицање сарадње и размене међу њима ради повећавања компетенција ученика за укључивање у живот заједнице и повећавање капацитета просветних радника за рад са децом са различитим потребама и децом која потичу из различитих културалних миљеа.

Ови циљеви су оствариви само уколико се настави *изградња система образовања у правцу развоја образовне праксе усмерене на дете, демократизације* (отвореност, различите потребе, партиципација) и *квалитета* (стандарди, образовни циљеви и исходи, евалуација и самоевалуација).

Кроз пет пројеката који су произашли из иницијатива Фонда за отворено друштво – „Инклузивно образовање кроз мрежу наставника и школа“, „Образовна инклузија – локални тимови“, „Уметност и образовна инклузија“, „Интеркултурално/мултикултурално образовање – од праксе ка политици“ и „Инклузивна школа у мултикултуралној заједници – стварање услова за развој инклузивне школе у мултикултуралној Војводини“ – успостављена је широка коалиција партнера коју сачињавају државни органи (Секретаријат и Педагошки завод Војводине), локални органи власти, струковна удружења (Савез учитеља), НВО које се баве развијањем, имплементацијом и промоцијом модела инклузивног образовања. Чланови ове коалиције су, сагласно својим позицијама, допринели да тема инклузивног образовања током 2006. и 2007. године постане предмет стручних разматрања, јавних дебата и медијског извештавања.

У оквиру ове иницијативе Фонда, током 2006. године, формирана Мрежа инклузивног образовања (МИО) проширена је и тренутно обухвата више од 150 наставника и стручних сарадника у 15 градова у Србији (Београд, Зајечар, Кикинда, Крагујевац, Краљево, Чачак, Лесковац, Врање, Ниш, Нови Сад, Панчево, Сјеница, Ужице, Пријепоље, Прибој и Нова Варош). Наставници чланови МИО у школама примењују искуства стечена кроз имплементацију модела и пилот-пројеката инклу-

живног образовања за које је стручни тим пројекта на основу развијених критеријума и индикатора утврдио да представљају примере добре праксе. При Савезу учитеља успостављен је Тим за сталну подршку (Сервис за подршку инклузивном образовању) наставницима, члановима МИО, родитељима и свим заинтересованима у локалној заједници. Уз подршку информационог програма Фонда успоставља се и веб-портал као средство комуникације и стручне подршке путем размене стручне литературе и семинара и курсева за наставнике, користећи информационе технологије за чланове МИО и Савеза учитеља.

Крајем 2006. и током 2007. године успостављена је мрежа од 10 локалних инклузивних тимова (ЛИТ) у 10 градова у Србији (Београд – општина Нови Београд, Панчево, Зајечар, Кикинда, Крагујевац, Лесковац, Ниш, Нови Сад, Ужице, Краљево), у чији су рад укључени наставници, експерти за образовање, представници локалних самоуправа и различитих релевантних локалних служби и родитељи. Чланови ЛИТ су прошли обуку из области заступања права деце и заступања нових стратешких праваца (policy). Обуке су им омогућиле да боље разумеју функцију образовања (право и инструмент друштвене кохезије и развоја), и постојећу законску регулативу у овој области, која се у пракси често тумачи изузетно рестриктивно. ЛИТ су кроз јавне дебате, медијске презентације, разговоре са образовним институцијама, промовисали инклузивни концепт образовања и подстицали локалне образовне установе за њихово отварање према маргинализованим групама. Стручни тим пројекта је написао *Информатор за родитеље деце која имају потребу за друштвеном подршком*. Њихова расподела родитељима део је акција које су спроводили ЛИТ.

Стручни тим пројекта, заједно са члановима локалних тимова мреже, који је 2006. године дефинисао Листу критеријума и индикатора добре инклузивне праксе, организовао је током 2007. године стручне расправе на два округла стола на учитељским факултетима у Србији. Ове дебате су имале циљ да представе струци нека практична искуства и могућа решења, те да покушају да утичу на иницијални програм обуке учитеља у правцу прихватања инклузивног образовног приступа.

Имајући у виду то да се исти модалитет искључења према деци са посебним потребама понавља и унутар образовног система етничких мањинских заједница, Фонд подржава посебан пројекат чији је циљ стварање услова за развој инклузивне школе на мањинским језицима. Главне активности унутар пројекта чине умрежавање парова наставника у специјалним и редовним основним школама у којима се образују и припадници националних мањина, организовање подршке школама и наставницима кроз квалитетну и динамичну размену (веб-портал, блог) и јавну афирмацију (округли сто и медији) њихових активности на развијању инклузивног образовања у настави на језицима мањина. Поред тога, у 2007. години подржана је реализација пројекта који се бави унапређивањем и развијањем квалитетног мултикултуралног суживота кроз образовну праксу и политику у два изразито мултиетничка региона. Током реализације пројекта формирана је функционална и динамична локална мрежа иновативних наставника и сарадника из локалне заједнице који уче једни од других и који се међусобно подржавају у иновативним настојањима. Заједнички циљ мултикултуралног и интеркултуралног образовања јесте да позитивно утиче на изградњу, поштовање и јачање културалног плурализма и толеранције унутар једног друштва.

Један сегмент иницијалног пројекта развијао се у правцу стављања уметности у функцију остваривања права на образовање и квалитетнијег образовања за сву децу. Користећи драму, музику и покрет у васпитању, као образовни метод применљив у редовном образовном систему, и у овом сегменту, пројектом се враћамо поставкама реформе образовања из 2003. године. Овај пројекат, као сегмент основног пројекта, бави се афирмацијом уметничких форми и модела (покрет, музика, драма) у раду са децом са сметњама у развоју. Циљ је да се код просветне и уметничке јавности подигне свест о великим могућностима које уметничка форма даје за изражавање и афирмацију способности особа са хендикепом и за приближавање окружењу у којем живе.

... а затим политика

Исходи ове трогодишње иницијативе (2005–2008) који могу бити од значаја за потенцијално дефинисање инклузивних образовних политика јесу:

- успостављени критеријуми и индикатори добрих инклузивних пракси у образовању;
- развијена педагошка пракса инклузивног образовања од стране око 150 практичара из 15 градова у Србији и успостављена мрежа и модел хоризонталног учења;
- развијена пракса повезивања институција различитих система (образовног, социјалног, здравственог, финансијског...) и цивилног друштва у 10 локалних средина и унапређено искуство заједничког рада на стварању услова за инклузивни приступ као модел подршке локалне заједнице инклузивном образовању;
- унапређен модел употребе интегралне уметности као образовног метода;
- отворено питање примене инклузивних принципа у школама на мањинском језику и подигнути капацитети практичара у школама на мањинском језику за примену инклузивног приступа у педагошкој пракси;
- успостављени критеријуми и индикатори за унапређивање и развијање квалитетног мултикултуралног суживота кроз образовну праксу и написан *Водич за унапређење интеркултуралног образовања*.

Постојање добре инклузивне праксе и критеријума и индикатора инклузивног приступа могло би да буде добра основа за дефинисање *минималних стандарда у овој области и за дефинисање и развој механизма праћења образовних и васпитних циљева и исхода* који ће као резултат имати инклузију све деце, без обзира на њихову различитост. Ови критеријуми и индикатори, па и сâм *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*, задиру у питања иницијалне стручне обуке и даљег усавршавања наставног кадра и пружају могућности за *обогаћивање курикулума наставничких факултета* овом темом и приступима, као и за дефинисање нових *програма обуке за наставнике*. Још је значајнија „... обука стручно-педагошких над-

зорника како би се развили њихови капацитети за препознавање дискриминације деце са посебним потребама у образовном систему“.⁷

На основу добре праксе сарадње између специјалних и редовних школа кроз пројекте везане за уметност и инклузију, као и пројекат који је развијан са Педагошким заводом Војводине, могуће је успоставити одрживе „... механизме и инструменте који ће подстаћи успостављање сарадње између специјалних школа и редовних школа с циљем да наставници и стручњаци из специјалних школа пружају подршку редовним школама у инклузивним активностима и да се олакша инклузија деце из специјалних школа у редовне школе“, али и „... развити процедуру преласка деце из специјалних школа у редовне школе које би јасно и прецизно дефинисале услове под којима може доћи до преласка, ко је одговоран да иницира процес преласка када се стекну услови, како се морају припремити дете и родитељи, које припремне активности морају да се обаве на нивоу редовне школе у коју дете прелази, на који начин ће се детету и родитељима пружити психолошка и педагошка подршка у периоду након преласка у редовну школу итд“.⁸

Постојање мреже практичара која је мотивисана и даље хоризонтално учи и развија се представља ослонац за (евентуалне) системске промене у правцу инклузивности школе и система образовања, тестирање различитих модела и развијање једног најприхватљивијег.

Повезаност институција система у локалној средини на теми праведности и доступности образовања те подигнута свест да све ове институције, заједно са родитељима, невладиним организацијама и свим заинтересованима могу да утичу на изградњу модела инклузивне образовне политике, у Србији је релативно нов модел рада на промени образовања. Освешћеност, отвореност институција једних за друге, као и отвореност институција за организације цивилног друштва и родитеље у 10 локалних средина, могли би да буду пример добре праксе за дефинисање локалне образовне политике и дефинисање захтева локалне средине у односу на образовање, усклађујући је са локалним плановима који се односе на децу, социјалну заштиту, запошљавање и развој. образовање је неодвојиви део плана регионалног развоја и инструмент економског и социјалног развоја, како локалне средине, тако и развоја друштва у целини. Зато се акције локалних инклузивних тимова могу посматрати као подршка напорима Владе да, кроз реализацију у различитим ресурсима пројекта којим се подржава израда годишњих оперативних планова (ГОП) у општинама у Србији, координише и планира активности на смањењу сиромаштва на националном и локалном нивоу.

Важан недостајући сегмент када је у питању образовање маргиналних група јесу непостојање или непоузданост података о броју и врстама тешкоћа,⁹ као и потребној подршци родитељима, деци и наставницима. Неоспорна је потреба да Електронски информациони систем (ЕИС), чије је пројектовање иницирало Министарство просвете РС, садржи информације на основу којих је могуће пратити колики је обухват деце са посебним потребама у предшколским установама, специјалним и

7 *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, CETI, 2007, Fond za otvoreno društvo i Save the Children Fund, Beograd, 2007.

8 *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*, CETI, 2007, Fond za otvoreno društvo i Save the Children Fund, Beograd, 2007.

9 Извештај о имплементацији Стратегије за смањење сиромаштва за 2005, Тим потпредседника Владе за имплементацију Стратегије за смањење сиромаштва, Београд, 2006.

редовним школама. У томе од помоћи могу бити локални инклузивни тимови (ЛИТ) и локалне базе података, на којима раде различите институције, заједно са невладиним организацијама у локалним срединама, настојећи да информације постану што поузданије.

Враћањем различитих форми уметности у образовни систем, не као одвојене дисциплине, како тренутно у њему постоје, већ интегрално (драма, покрет, ликовне уметности, музичке, видео-стваралаштво), обogaћује се васпитно-образовни метод, омогућава интердисциплинарни, тематски образовни рад и пружа учесницима васпитно-образовног процеса више канала изражавања различитости, специфичности, талената...

Мултикултуралност, ако се разуме само као остваривање права мањина да се образују на језику мањине, јесте карактеристика образовања у Србији, која се, међутим, не односи на све националне мањине. Развој знања и вештина стечених у процесу образовања који ће допринети повећавању интеркултуралних компетенција и способности учења из различитости морали би да постану део образовних политика, кроз програме стручног усавршавања наставника, иницијалне студије наставничких факултета и кроз промене курикулума у правцу остављања слободе за интеграцију садржаја различитих култура, стварање климе толеранције према етничким, верским, физичим, менталним и другим разликама. Рад стручњака на повећању интеркултуралних компетенција просветних радника и Водич за унапређење интеркултуралног образовања а могли би да буду од помоћи у дефинисању политика интеркултуралног образовања.

Као резултат све више инклузивних програма, освешћивања стручне јавности да добра инклузивна пракса постоји, као и да инклузивни приступ мора подразумевати разне врсте системских подршки да би био делотворнији, наставници почињу да врше притисак на Министарство просвете да ту подршку и добију. Потребна коју су препознали практичари, да се редовни образовни систем прилагоди маргинализованим групама и деци уопште, а не обратно, указала је и на неопходност курикуларних промена, методологија рада и приступа. Као резултат, Завод за унапређивање васпитања и образовања донео је документ „Правци развоја образовања и васпитања деце и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју“, у којем се износи како ће овај развој морати да се одвија кроз „... реформске процесе који се ослањају на међународне и европске циљеве, опште економске и социјалне услове развоја друштва, смањење сиромаштва, и обезбеђивање квалитетног и доступног образовања деце, ученика и одраслих особа са инвалидитетом и другим тешкоћама...“¹⁰ Документ се тренутно налази пред Националним просветним саветом и, уколико буде усвојен без суштинских измена, пружаће добру основу за квалитетно образовање за све.

Надамо се да добра пракса, истраживања и препоруке настали из ове трогодишње иницијативе Фонда за отворено друштво, која је окупила преко 250 просветних радника из вртића и школа на већинском и мањинским језицима, преко 150 професионалаца и родитеља, чланова локалних тимова, 10 организација, владиних и невладиних, могу да дају свој допринос и помогну да се пронађу решења која ће деловати на добробит деце.

10 *Правци развоја образовања и васпитања деце и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју*, Завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд, 2007. (предлог).

Уводна реч о овом Водичу

ВОДИЧ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ – ОД НАСТАВНИКА ДО ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА

Једнакост у образовању – идеал којем треба тежити или утопија? Често сам размишљала на ту тему и била склона да закључим како једнакости у образовању никада неће бити...

... Пре нешто више од две године постала сам директорка основне школе. Од тада су се многе ствари у мом животу промениле, променио се делокруг мог рада, проблематика са којом се на послу сусрећем, па је то утицало и на промену мојих погледа на могућности у образовању. Схватила сам да могућности постизања квалитетних промена у образовању леже пре свега у недовољно искоришћеним потенцијалима наставника и у њиховој често успаваној креативности и мотивисаности, које треба пробудити и оживети. А онда, када се тај потенцијал покрене, догађају се промене и ефекти који су некада били и непредвидиви и незамисливи. Треба, дакле, иницирати процес развоја образовног кадра, пружити школама неопходну подршку и резултати неће изостати.

*Директорка једне основне школе,
у: „Једнакост у учионици“, Искуства наставника за наставнике,
Educator Development Program, Београд, 2006.*

Контекст у којем је настајао Водич

*Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе настао је из потребе да се образовање код нас развија у правцу инклузивног образовања и да се на један обухватан и систематичан начин омогући интегрисање постојећих искустава, које би пружило квалитетан подстицај за даљи развој образовне праксе. Непосредни подстицај за сачињавање овог *Водича* настао је из уочене потребе наставника да добију подршку за рад са својим ученицима из маргинализованих група, коју не добијају из оквира образовног система на систематичан начин.*

Чињеница је да је започета реформа нашег образовања подстакла многе наставнике да развијају своју праксу и усмеравају је на ученика, да сопствену праксу повезују и усаглашавају са принципом поштовања права детета, да подстичу процес учења код сваког ученика и негују подстицајну школску климу и да се стручно

усавршавају, стичући знања и развијајући вештине излагања у сусрет потребама својих ученика. Али је такође чињеница да су многи наставници осећали недостатак једног интегративног оквира који би и обезбеђивао осећање компетентности и подстицао рефлексиван однос према сопственој пракси.

Спорост промене и недовољна усаглашеност курикулума наставничких факултета са потребама праксе довеле су до паралелног развоја програма стручног усавршавања наставника за инклузивни приступ, независно од формалних видова образовања за наставничке професије. Кроз ове програме практичари су били подстакнути да путем међусобне подршке, размене и различитих облика хоризонталног учења усвајају и примењују начела инклузије и да кроз ту примену стичу релевантна искуства која могу представљати основу за формулисање једног целовитог концепта инклузивног образовања код нас. Истовремено, схваћено је да су њихова искуства веома инструктивна за даљи развој наставне праксе у инклузивним условима и да представљају ресурс за усавршавање наставничке професије.

Уверења и жеље који леже у основи Водича

Овај *Водич* представља покушај да се заинтересованом и рефлексивном практичару пружи штиво које ће га подстаћи да сагледа своју праксу из перспективе инклузивних вредности, да заступа инклузивну оријентацију у образовном простору свога окружења и да креативно унапређује свој приступ, обогаћујући га постојећим искуствима и методичким решењима.

Овај *Водич* представља покушај да се наставницима, образовним установама, родитељима, ученицима, локалним заједницама, као и другим учесницима у образовном процесу, представе реалност и могућности инклузивног образовања код нас да би заједнички деловали и учествовали у изградњи инклузивне климе у нашем образовању и друштву у целини.

Овај *Водич* представља израз уверења и жеље једне релативно бројне групе стручњака различитих професија који сви имају дугогодишње искуство у подручју образовања и у подручју рада са децом и младима уопште, и децом и младима из маргинализованих група, да је потребно и могуће променити наш образовни систем тако да одговара потребама детета и ученика, уважава права свих чланова друштва и доприноси смањењу сиромаштва и савременом развоју наше земље.

Водич и пројекат Инклузивно образовање

– Од праксе ка политици

Овај *Водич* је настао у оквиру великог пројекта **Инклузивно образовање – Од праксе ка политици**, који се реализује од 2005. године. Међу бројним активностима и продукцима овог пројекта *Водич* за унапређивање инклузивне образовне праксе има посебно место. Он је настао из праксе и намењен је пракси. Настао је из наше праксе, али представља и својеврсно упутство за развој инклузивне политике.

Он је намењен појединачном наставнику, појединачној образовној установи и појединачној локалној заједници, али садржи смернице развоја инклузивности система. Опредељујући се и безрезервно подржавајући идеју инклузије, он демистификује инклузивну праксу повезујући је са постојећим професионалним компетенцијама и хуманистичким опредељењима наших наставника. Он поставља дете у центар образовног процеса, али га окружује креативним и методички компетентним наставницима, опредељеним за уважавање основних људских вредности и поштовање основних дечјих права. И коначно, он показује да сегрегисано и дискриминисано дете јесте ту међу нама и да редовно образовање и редовни образовни процес јесу главна средства која га враћају или укључују у друштво.

Припрема Водича: прикупљање примера и развој Листе критеријума и индикатора

Две обимне и важне активности у пројекту **Инклузивно образовање – Од праксе ка политици**, прикупљање примера инклузивне праксе у нашим вртићима и школама, као и развој Листе критеријума и индикатора инклузивности образовања, биле су припремне радње и за израду овог *Водича*.

У прикупљању примера инклузивне образовне праксе учествовали су васпитачи, наставници и стручни сарадници практично из целе Србије. Тим наставника који непосредно учествују у пројекту окупио је у својим срединама колеге који су прикупљали примере што указују на различите аспекте инклузивне праксе у нашим вртићима и школама. Сабрано је преко три стотине примера и они су коришћени за развој Листе критеријума и индикатора инклузивног образовања, која представља и кључни садржај овог Водича. Прикупљени примери су коришћени и за илустрације индикатора добре инклузивне праксе, а посебно илустративни примери у Водичу су дати у целости. Ови примери су значајни и зато што показују да су и у регуларним, типичним и класичним условима нашег вртића и школе могућа веома различита прилагођавања наставе у складу са потребама детета и ученика, да су за различите ученике потребна и у редовном образовном систему остварива различита прилагођавања у складу са њиховим индивидуалним потребама и да постоје ученици који се могу образовати искључиво уз подршку какву добијају у инклузивним условима, иако обим прилагођавања неопходан за њихово укључивање може бити врло мали. Неки прикупљени примери показују колико неки ученици могу да се развијају и скоро неочекивано успешно образују управо, или искључиво, у инклузивним условима. Неки од прикупљених примера недвосмислено указују, а то је био доминантан утисак и за све који су прикупљали примере, радили на анализи примера и припреми овог Водича, да наставник код којег су високо присутне компетенције важне за образовање уопште – или за образовање, као што се то понекад каже, просечног ученика – поседује пресудне компетенције за рад у инклузивном образовању.

Иако је намера била да се прикупљају постојећи примери из наше образовне стварности, сабрани примери су заправо били примери добре инклузивне праксе.

Тиме су и критеријуми и индикатори добре инклузивне праксе, које су развијали Радни пројектни тим и тимови наставника што су непосредно учествовали у пројекту, великим делом заправо критеријуми које већ испуњава један број наших вртића и школа, односно индикатори који су већ присутни у раду једног броја васпитача, учитеља и наставника. Листа критеријума и индикатора развијена у пројекту значајна је за самовредновање школа и као основ планирања развоја школе, али је њена посебна вредност управо то што су је развили наши наставници и то што управо одражава и већ постојећу праксу неких наставника из неких наших школа, праксу која је остварена на основу постојећег нивоа стручних компетенција наставника и која је успостављена без посебне системске подршке. За неке наставнике и неке образовне установе ова листа може у развоју инклузивне праксе и инклузивног усмерења вртића и школе бити само први путоказ ка удаљеном циљу, док ће за неке бити само додатни подстицај да се учини још само пар завршних корака до циља.

Водич као подстицај за самоевалуацију: резултати пилот-тестирања Листе критеријума и индикатора

Листа критеријума и индикатора која је дата у овом *Водичу* није дефинитивна и непроменљива, и може се мењати и допуњавати, према потребама и сугестијама које ће изнићи током примене. Али, већ сада, она може да има вредност за евалуирање и самоевалуирање праксе појединачног наставника или појединачне школе, евалуацију и самоевалуацију на нивоу локалне мреже васпитно-образовних установа или на нивоу ширих сегмената образовног система. Овде изнети критеријуми и индикатори могу да се користе као целовита листа, или као делимична листа, односно као појединачни критеријуми и индикатори који се разматрају и примењују у евалуацији и самоевалуацији појединих аспеката образовног процеса.

Такође, овде наведена четворостепена описна скала за процену присуства појединих индикатора може се заменити скалом која може да има другачије описане степене присуства индикатора или скалом на којој постоји већи или евентуално мањи број категорија према којима се процењује присуство индикатора, или се у потпуности може заменити неком искључиво нумеричком скалом.

Поред Листе критеријума и индикатора добре инклузивне праксе, у *Водичу* су изнети и резултати примене Листе у 31 образовно-васпитној установи у Србији. Листа је пилот-тестирана у пет предшколских установа и у 26 основних школа. Ово су биле установе из којих су наставници који су непосредно радили у пројекту и установе које су се у различитим активностима у локалној заједници представиле као отворене за размишљања о инклузији. Намера је била да пилот-тестирамо примену Листе и при томе нису постојала очекивања да се добију репрезентативне и поуздане информације о степену инклузивности наших васпитно-образовних установа – а још мање да се на основу ове примене процењује инклузивност у систему предшколских установа и основних школа у Србији. Наиме, свесни смо да број установа у којима је примењена Листа не гарантује репрезентативност резултата, а и да саме предшколске установе и школе нису бирани по кључу репрезентативности за установе система. Такође, иако је Листа критеријума и индикатора инклузивне праксе у појединачној установи током пилот-испитивања била примењивана тимски, проце-

дура примене није у потпуности одговарала процедури која се препоручује и предвиђа у поступку самоевалуације школа.

Упркос томе, ови резултати имају вредност која почива на чињеници да они представљају прве информације о заступљености критеријума и индикатора инклузивног образовања код нас. Поред овога, иако број установа у којима је Листа примењена није велики, више од 31 установа, из Београда, Врања, Зајечара, Кикинде, Крагујевца, Краљева, Ниша, Новог Сада, Панчева и подручја Ужица/Пријепоља/Нове Вароши, представља одређени део целокупног образовног система Србије, можда његов иновативнији, отворенији, правичнији, па евентуално и квалитетнији део, али свакако део наше образовне стварности који може да пружи резултате употребљиве за размишљања о унапређивању целог система.

Једно посебно поглавље Водича

Управо Листа критеријума и индикатора и сами примери инклузивне праксе из наших вртића и школа чине срж *Водича*. Ови делови су, и за наставнике и за образовне установе, вероватно најинструктивнији – надамо се да се могу успешно користити за унапређивање непосредне праксе и планирање развоја школе. Међутим, у овом *Водичу* можда је у неком смислу ипак најважније једно друго, наиме четврто поглавље. Уз филозофију инклузије, представљање критеријума и индикатора инклузивног образовања, осврт на инклузивност наших школа, примере инклузивне праксе и сугестије и смернице за развој нашег образовања садржане у осталим поглављима, у четвртом поглављу намера је била да се реалност нашег образовања сагледа из једне често занемарене перспективе. У овом поглављу реч су добили ученици са посебним потребама, њихови родитељи и, наравно, њихови наставници – намера је била да се процес образовања једног ученика осветли из једне, две или, понегде, из све ове три важне, такозване субјективне перспективе.

Сведочења изложена у овом поглављу нису само једна додатна количина информација, већ овде изнета аутентична и емоционално обојена искуства укључивања и проживљена вредновања процеса омогућавају читаоцу да из те перспективе, из животног и личног угла главних актера инклузије, оцени њен смисао – онај смисао који инклузија добија када је пракса добра и смисао који има упркос препрекама, проблемима и тешкоћама. Ово поглавље би требало да читаоцу пружи могућност да сâм дође до одговора не само на општа питања, као што су то да ли је инклузија потребна, могућа, остварива, правична или исправна, већ да самостално стекне утисак да ли је она заиста толико важна са гледишта оних на које се она највише односи и да сâм оцени смисао, вредност и значај који редовно образовање има за једног конкретног ученика управо из личне перспективе тог ученика из које он сагледа друге учеснике образовања, процес образовања, проблеме који су пратили образовање, решења која су остварена, недостатке, али и предности, као и добити које је стекао у том процесу.

Непосредно се информишући како то виде они који су обично искључени из редовног образовања, каква су њихова искуства, шта им је било и шта им је сада важно, читалац *Водича* је добио прилику да, упознавши њихова искуства и осећања, критички процени је ли реалност процеса образовања о којој они саопштавају довољна залога за будућност развоја инклузије код нас.

Намена Водича

Овај Водич је првенствено намењен васпитачима, учитељима, наставницима и стручним сарадницима, јер се може користити за усавршавање образовно-васпитног приступа конкретном ученику.

Друго широко подручје намене Водича проистиче из чињенице што сви који су радили на овом Водичу деле уверење да су партнерство и међусобно подржавање свих актера образовног процеса повезани са квалитетом инклузивног образовања и квалитетним развојем инклузивне димензије образовног процеса. У том смислу, и за друге актере образовања Водич може бити више од информације о нашој актуалној инклузивној образовној пракси.

Управи предшколске установе и школе он може да буде ослонац и путоказ у школском развојном планирању, нарочито у погледу стручног усавршавања запослених и у погледу дугорочне оријентације школе да одговори на потребе ученика у датој локалној заједници.

За вртић и школу као целину Водич може бити употребљив као подстицај за развијање позитивне климе и етоса који негује уважавање различитости.

За родитеље овај Водич може имати посебну намену – он указује на ефекте које редовно образовање у инклузивним условима има на развој ученика, упућује на видове ангажовања родитеља и на циљеве које родитељи могу поставити кроз сарадњу са школом и остварити у односу на школу.

За локалну заједницу Водич може да буде подстицајан јер пружа смернице за локално планирање образовања, указује на значај повезивања различитих нивоа образовања и повезивања образовања и рада, те упућује на значај подршке и развоја опште климе уважавања различитости.

И, наравно, овај Водич би могао да буде од користи за развој образовног система као целине – у свим садржајима у Водичу веома је видљив значај димензије правичности, промовише се отвореност и заступа партиципативност, које су битне одлике инклузивног система, али, пре свега, овај Водич показује инклузивну праксу која је пожељна и позива на системску подршку коју би било значајно да добију постојећа добра практична решења како би се системски развијала димензија инклузивности нашег образовања.

Очекивани ефекти Водича

Овај Водич је настао у пројекту у којем су размена искустава међу практичарима и умрежавање као извор подршке практичарима и вид унапређивања образовања од праксе ка политици, основне поставке пројекта и начин реализације пројектних циљева. Зато би Водич испунио своју сврху ако би, упознавши читаоца са постојећом инклузивном праксом, допринео даљој размени искустава међу практичарима и ако би упутства за развој и унапређење инклузивне праксе која се налазе у Водичу кроз ту размену била допуњена и проширена.

Управо из праксе као полазишта и из усмерења на праксу – препознавање сопствених компетенција за инклузивно образовање, подршка наставнику да примењује решења и унапређује приступе и поступке које су други наставници већ

опробали и отклањање недоумица око усклађености неких решења делотворних за ученика са основним педагошким начелима представљали би важан допринос и намеравани учинак *Водича*. Истовремено, *Водич* настоји да подржи креативног наставника и многим својим садржајима илуструје значај креативности као услова и снаге развоја образовне праксе. Овај *Водич* настоји да афирмише добру праксу и креативно преиспитивање и сопствене праксе и постојећих системских решења као пут унапређивања образовања. У *Водичу* практичар неће наћи одговоре на сва питања која се могу поставити у односу на инклузивно образовање код нас, али ће рефлексиван и креативан практичар моћи да користи и опште принципе и конкретна решења која су приказана у *Водичу* за усавршавање своје праксе и за креирање сопственог инклузивног приступа у раду са својим ученицима.

У *Водичу* су дати неки примери добре инклузивне праксе, који, уз критеријуме и индикаторе добре инклузивне праксе, дају и смернице за даљи развој праксе, за даље прикупљање таквих примера и израду збирке која би пружила потпунију слику о инклузивним решењима у нашем образовању и која би била ослонац за даљи развој инклузивности наших образовних установа. Настајање такве збирке би био још један значајан резултат овог *Водича*.

Али, првенствено, у *Водичу* се заступа право на образовање, право на квалитетно образовање за све и право на партиципацију искључених група и афирмише идеја друштвене инклузије – подстицање сваког читаоца да допринесе овим процесима био би можда најзначајнији ефект овог *Водича*.

Нека ограничења и неке слабости овог Водича

Овај *Водич* је настао у оквиру једног пионирског пројекта, првог код нас који настоји да на један систематичан начин подржи праксу инклузивног образовања, укаже на значај и могућности развоја инклузивне димензије вртића и школа, допринесе процесима демократизације образовног система и подстакне системске процесе који воде препознавању значаја друштвене инклузије као правичне друштвене оријентације која омогућава учешће свих грађана у развоју друштва.

Настајући у том оквиру, овај *Водич* има обележја једног утемељивачког подухвата за који постоји очекивање да ће се, управо кроз примену и разраду у пракси принципа, сугестија и решења која су у њему изнета, и сâм мењати и усавршавати. Најпре, кроз примену ће свакако долазити до обогаћивања, усавршавања и мењања Листе критеријума и индикатора добре инклузивне праксе, до успостављања инклузивне праксе и појаве примера из праксе који показују могућности успостављања и реализације инклузивног образовања на образовним нивоима који нису обухваћени примерима у овом *Водичу*, а свакако и до појаве примера који указују на шира повезивања инклузивних иницијатива на локалном или системском нивоу.

Један од показатеља развоја инклузивне праксе у смеру који сугерише *Водич* и према показатељима који су у њему наведени било би и унапређење сарадње са родитељима и успостављање на локалном нивоу партнерства са различитим удружењима родитеља деце са посебним образовним потребама. Родитељи се често срећу на страницама овог *Водича*, али остаје утисак да је и овде њихово присуство недовољно и заправо заступљено само у мери у којој су они у нашем образовном систему реално препознати као партнери. Управо зато су увиди, коментари и су-

гестије које родитељи саопштавају значајни и подстицајни, али пре свега и веома поучни, јер недвосмислено исказују спремност родитеља да успоставе сарадничке односе и указују како је могућност родитеља да успоставе партнерство са школом директно повезана са препознавањем спремности наставника и школе да уважавају права њиховог детета и да развијају инклузивно образовно окружење.

Још неке могућности коришћења и даљег развоја овог Водича

Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе представља својеврсну сугестију и путоказ који може бити од користи различитим актерима образовног процеса и који различите стране заинтересоване за образовање, и корисници и директни учесници и они који индиректно утичу на развој образовања, могу користити на веома различите начине. Водич је и збирка примера разноврсних методичких решења и збирка илустрација примене разноликих инклузивних принципа. Водич је и приказ препрека које у нашем образовању постоје за поједину децу и приказ креативних и компетентних решења која омогућавају квалитетно животно учење и учење за живот деци са посебним образовним потребама. Водич је и збирка бројних животних примера који делују као нека чудна, добра, али понекад помало преозбиљна литература или као бајка.

Рецепција Водича заиста може бити разноврсна, и у том смислу Водич пружа бројне могућности да инклузивно образовање, нашу инклузивну праксу и развој инклузивне димензије образовних установа и система образовања упознају и да се у те процесе укључе многи појединци или организације – медији, невладин сектор, различити државни ресори и друштвене организације.

Међутим, једна од основних намена Водича несумњиво је коришћење у сврхе самоевалуације и евалуације ради праћења развоја инклузивне димензије образовања. У том смислу, овај Водич се може користити као материјал комплементаран Приручнику за самовредновање и вредновање рада школе, који су издали Министарство просвете и спорта Републике Србије и British Council Serbia and Montenegro, у Београду, 2005. Такође, овај Водич се суштински надовезује на *Водич за унапређивање рада наставника и школа*, који су приредили Реформски образовни кругови, у Београду, 2005. Заправо, ова три документа, која се надопуњавају, надовезују и преплићу, представљају својеврсну трилогију будућег развоја нашег образовања ка обезбеђивању квалитетног образовања за све и ка успостављању правичног, отвореног и доступног образовног система.

1. ПОГЛАВЉЕ

ИНКЛУЗИЈА И ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

1. Инклузија, инклузивни покрет, инклузивно образовање
2. Општи принципи и посебна начела деловања инклузивне образовне установе
3. Деца и млади са посебним образовним потребама – инклузија и посебна друштвена подршка
4. Инклузивно образовање и појам хендикепа
5. Инклузија и индивидуализовани приступ насупрот индивидуалном раду са децом

По природи нисам склон викању, али је Разговор с анђелом мој начин да бар повисим глас. Видим да се већини од тих двадесет шест хиљада деце нуди безнадежно мало и желим да и другим родитељима пружим могућности које је Дени добио – или бар да створим атмосферу у којој ће се такве могућности сматрати важнима.

Ник Хорнби, Разговор с анђелом

1. *Инклузија, инклузивни покрет, инклузивно образовање*

Термин *инклузија* је у нашој средини ушао у ширу употребу пре нешто више од десет година, да би последњих пар година био један од можда најчешће употребљаваних термина када је реч о променама у образовању. Употреба овог термина је нарочито учестала са појавом концепта квалитетног образовања за све, па је инклузија донекле и поистовећена са њим, што је сасвим разумљиво, јер инклузивно образовање значи **могућност школе да обезбеди добро образовање свој деци**, без обзира на њихове различитости. Инклузија се истовремено повезује и са процесима демократизације у друштву и у образовању, и у том контексту говори се о друштвеној инклузији у ширем смислу и о образовној инклузији, када се мисли на укључивање у образовање ученика из маргинализованих група.

Инклузивни покрет у свету настаје средином прошлог века. Кључна идеја и усмерење покрета на афирмацију, заступање и реализацију права на образовање за све формулисани су још 1948. године у Универзалној декларацији о људским правима, а затим и 1989. у Конвенцији о правима детета. Касније се овај оквир разрађује у другим документима Уједињених нација и низу других међународних докумената у којима су формулисане стратешке смернице и стандардна правила изједначавања положаја маргинализованих и искључених група, посебно у погледу остваривања права на редовно образовање.

Међутим, последњих деценија прошлог века инклузија је од једног покрета за афирмацију права маргинализованих, угрожених и из образовања искључених група прерасла у широко прихваћену општедруштвену визију, која представља велики изазов за свако друштво које препознаје маргинализацију као друштвену претњу. У том смислу, инклузија је одговор на један од највећих проблема са којима се свет данас суочава, а то је искљученост све већег броја особа из партиципације у економском, социјалном, политичком и културном животу друштва којем припадају. Као такав одговор, инклузија је, истовремено и заправо у својој суштини, *покрет* у образовању који данас обједињава различите и бројне стратегије, методе и технике развоја квалитетног, отвореног и правичног образовања.

Најчешће, инклузивно образовање се одређује као *процес излажења у сусрет потребама ученика у оквиру редовног образовног система* коришћењем свих расположивих средстава како би се створиле могућности да деца уче и припреме се за живот. Излазећи у сусрет потребама у учењу све деце, младих и одраслих, посебно се фокус ставља на оне који бивају маргинализовани и искључивани. Инклузивно образовање се тако одређује и као процес путем којег школа постаје отворена за све ученике и којим сви ученици у некој школи, посебно ученици из дискриминисаних група, без обзира на њихове снаге или слабости у неким областима, постају део школске заједнице – инклузивно образовање почива на уважавању све деце и обезбеђивању једнаких услова да уче заједно. Овај концепт претпоставља да је дужност школе да образује све ученике у редовним одељењима и да развија делотворне приступе који омогућавају да сви ученици уче и учествују у животу школе и у образовању.

2. Општи принципи и посебна начела деловања инклузивне образовне установе

Анализа инклузивне праксе у свету и анализа одлика инклузивних школа показале су да постоји извештан број општих начела која су присутна у инклузивном образовању, као и један број одлика присутних у свим школама у којима се остварује инклузивно образовање.

Први и основни општи принцип инклузивног система чини *пружање једнаких шанси свима*: свако дете има неотуђиво право на образовање и ниједно дете се не искључује из школовања – кључно уверење инклузивне школе је да свако дете може да учи и да има корист од образовања. Начело инклузивне школе је да се школе прилагођавају потребама ученика, а не ученици потребама школе. Пракса инклузивног образовања потврђује значај става да су индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем, и да се на различите потребе и индивидуални темпо учења и развоја може успешно одговорити широким опсегом флексибилних приступа.

Анализа развоја инклузивних школа показала је да инклузија није само једна преломна тачка у оријентацији и организацији школе, већ да је *развој инклузивне димензије школе заправо један континуирани процес промена у правцу јачања и подстицања различитих облика партиципације ученика, наставника, родитеља и чланова локалне заједнице у раду школе, у правцу развоја културе, политике и праксе која излази у сусрет различитостима ученика, у правцу идентификовања и*

отклањања препрека учењу и партиципацији, у правцу развоја одговарајућег курикулума, као и у правцу одговарајуће обуке наставника и развијања различитих облика подршке ученицима и школи. У овом процесу, када се школа определи за инклузивни приступ, од посебног значаја је даље развијање позитивних ставова према ученицима из посебно осетљивих и маргинализованих група и стална усмереност на праћење образовних потреба и идентификовање препрека за остваривање тих потреба.

Инклузивна оријентација школе има пуни смисао у оквиру *инклузивне оријентације образовног система*. Искуство показује да се *инклузивно образовање не може успоставити изоловано* од целокупног развоја школа – инклузивно образовање није једна засебна тема, већ део целовитог усмерења система образовања на појединачног ученика и на његове образовне и развојне потребе. У таквом усмерењу је питање како се за појединачног ученика може обезбедити оптимално образовање у складу са његовим/њеним потребама и способностима управо централно системско питање, а питање како ученику пружити прилику да учествује у раду одељења представља централно питање на нивоу планирања школске праксе. Инклузивна пракса претпоставља *професионалну компетентност наставника*, која се пре свега односи на стварање инклузивне климе уважавања појединачног ученика, препознавање различитих потреба и темпа учења свих ученика као и на *способности креирања флексибилног и индивидуализованог образовног приступа*.

3. Деца и млади са посебним образовним потребама – инклузија и посебна друштвена подршка

Иако се све чешће наглашава да инклузивна школа није само редовна школа у којој се образују деца са посебним потребама, већ да је то школа у којој сва деца добијају одговарајућу подршку за развој сопствених потенцијала, још увек се веома често на првом месту мисли на инклузивно образовање као вид друштвене подршке процесу учења деце и ученика са посебним потребама. Међутим, управо пракса инклузивног образовања, кроз за њу карактеристичну усмереност на потребе детета и индивидуализацију приступа сваком ученику, условила је и преиспитивање самог појма *посебне потребе*.

Наиме, скоро истовремено са појавом термина *инклузија*, у стручној, пре свега образовној, а затим све више и у широј друштвеној јавности, и у свету и нешто касније код нас, појављује се и израз *посебне потребе*, који се сада користи да означи сву децу којој је ***потребна посебна друштвена подршка*** и која без помоћи одговарајућих служби неће постићи или одржати очекивани ниво физичког, интелектуалног или социјалног развоја.¹¹

Овај, сада често коришћени, иако и критиковани термин уведен је пошто су анализе животне ситуације деце и младих са сметњама у развоју, показале да у њиховом животном простору постоје бројне препреке које осујећују задовољавање њихових основних и битних потреба. Данас, када су осветљена нека ограничења и многе несавршености овог термина, он више нема ореол идеалног термина који

11 Према: нацрт Уредбе о раду Комисије за процену потреба и усмеравање деце ометене у развоју, Експертска група за израду нацрта Уредбе, документ предат Министарству просвета и спорта РС 2003. године.

се ослања на проблематику права маргинализованих и који изражава сва основна права различитих група обично из друштва и образовања искључене деце и младих. Прво, јасно је да се овај термин не може једнако успешно применити на све маргинализоване и дискриминисане групе. Затим, питање је да ли је овде реч о заиста посебним потребама, па и посебним образовним потребама, или се „*посебност*“ *заправо тиче само потребе за посебном друштвеном подршком*. Такође, може се поставити питање да ли је право на различитост најбоље уважено, па чак и да ли је заиста уважено на прави начин, додељивањем статуса посебности – ако се стварно уваже права и ако се заиста полази од потреба, није реч о *посебној*, већ о *одговарајућој* друштвеној подршци, која је већ, као одговарајућа, обезбеђена за већински део друштва, те је пружање одговарајуће подршке мањинским деловима друштва само изједначавање у правима и отклањање постојеће неправичности и сегрегације.

Аргументи за даље коришћење овог термина односе се на његову повезаност са инклузивним покретом у образовању и свакако знатно мање присутне стигматизујуће конотације у поређењу са раније коришћеним терминима. Такође, овај термин, иако се не примењује једнако успешно на све групе друштвено маргинализованих и искључених из образовања, ипак знатно боље од раније коришћених обухвата већи број ових група. Даље, мада се начелно може дискутовати о значењима посебности у контексту једнакости права, остаје чињеница да је неопходна *додатна и посебна подршка да би ова деца и млади били укључени у образовање и друштво*. Синтагме *посебне потребе* и *посебне образовне потребе* довољно добро могу да се примене на децу ометену у телесном, менталном и сензорном развоју, децу са поремећајима понашања, хроничним болестима, децу на дужем болничком или кућном лечењу, децу са емоционалним сметњама, децу из емоционално и културно депривираних средина, децу без родитељског старања, злостављану децу, децу погођену ратом, избеглу и расељену децу. Штавише, ове синтагме су употребљиве и корисне за означавање како посебних уопште узев, тако и посебних образовних потреба даровите деце, јер обухватају и *потребу за посебном подршком развоју талента и личности надарене деце*.

И коначно, сада све популарније синтагме, иако можда не баш срећно, наглашавају посебност, имају несумњиву вредност, јер указују на кључни појам *потребе*, који је основни и неизбежан у савременом развојно-психолошком и педагошком приступу. Управо овај појам повезује развој и образовање и проблематику права помера на конкретни ниво употребљив као полазиште у образовној пракси. Управо је појам *потреба* онај појам који је од значаја и за децу и младе из маргинализованих група, али и појам који суштински омогућава изједначавање ове деце са осталом у инклузивном приступу. Чак и када је, као у синтагми *посебне образовне потребе*, повезан са одредницом *посебни*, указује на полазиште, пут и кораке подршке за укључивање, изједначавање и учествовање.

4. Инклузивно образовање и појам хендикеп

У једном периоду, са напуштањем медицинског модела у приступу деци са развојним сметњама, и раније често коришћени термин *хендикеп* био је скоро потпуно напуштен у контексту инклузивног образовања. Сматрало се да је стигмати-

зујући, да носи печат дискриминације и да је и са стручне стране неодговарајући, нарочито за децу развојног узраста и за младе.

Међутим, од деведесетих година, овај термин је поново у употреби и у социјално-психолошком моделу и у инклузивном образовном приступу, али са измењеним значењем, које га чини употребљивим не само за децу и младе са развојним сметњама и ометеностима, већ и у односу на друге групе маргинализованих и искључених. Ово значење, дефинисано 1989. и 1999. године, у Квебекској класификацији настајања ситуације хендикеп,¹² одређује хендикеп не као својство појединца које нужно произлази из оштећења и евентуалних неспособности, већ као *ситуацију која настаје у интеракцији појединца, са свим његовим капацитетима (способностима и неспособностима) и његове средине*. Ова релативно сложена и обухватна класификација разликује као основне, на страни појединца, чиниоце спољашњег или унутрашњег ризика и чиниоце капацитета, а на страни друштвене средине, олакшавајуће и отежавајуће чиниоце, који, у интеракцији са капацитетима особе, одређују степен хендикеп као интерактивну, од средине зависну и променљиву ситуацију. У настајању ситуације хендикеп, средина може да представља *препреку* или да *омогући упражњавање животних навика и остварење животних улога* јединке. Овде постоји јасно упућивање на прецизну идентификацију потребне друштвене подршке која за појединца умањује ситуацију хендикеп, омогућавајући му да упражњава животне навике и остварује животне улоге.

У образовном контексту хендикеп у овом значењу настаје када постоје срединске препреке да се оствари образовање, а инклузивни приступ је онај који се ослања на постојеће капацитете, *отклања срединске препреке за укључивање и учествовање у образовању* и који кроз обезбеђивање одговарајуће подршке омогућава стицање животно важних знања и успостављање животно важних навика, вештина и односа. Дакле, отклањање препрека у средини, као и прилика да се у образовном процесу *стекну животно важна знања, вештине и навике*, смањују ситуацију хендикепираности или хендикеп како је он овде дефинисан.

5. *Инклузија и индивидуализовани приступ насупрот индивидуалном раду са децом*

Квалитетно образовање за све и инклузија као системско опредељење везани су за димензије отворености и правичности образовног система. Међутим, иако се повезано са инклузијом најчешће мисли на децу и младе са посебним потребама и на отварање редовног образовног система за ове групе иначе искључених из образовања, све чешће се подвлачи да је инклузивност образовног система једна његова сложена димензија која *исказује могућност система и образовних установа да изађу у сусрет потребама све деце и да свој деци обезбеде квалитетно образовање за живот*. Развој инклузивне димензије образовања обухвата развој инклузивне политике, унапређивање инклузивне праксе и изградњу инклузивних вредности и на нивоу система и на нивоу појединачних установа. Али, пре свега, *развој инклузивне димензије образовања значи подршку различитостима кроз изградњу сарадње и*

12 *Квебекска класификација – Настајања ситуације хендикеп*, Patrick Fougereyrollas, René Cloutier, Hélène Bergeron, Jacques Côté, Ginette St. Michel, Међународна мрежа настајања ситуације хендикеп (Réseau international sur le Processus de production du handicap [RIPPH], 1999.

прихватања, активно укључивање сваког детета, побољшање наставе и средине за учење и отклањање препрека у процесу учења сваког детета.

Из перспективе инклузивног приступа, *разврставање деце у категорије и план и програм везани за одређене категорије сметњи, индивидуални рад уместо индивидуализованог приступа, као и образовање у сегрегисаним условима, не обезбеђују једнаке услове за сву децу, занемарују право на различитост, угрожавају право на учешће и удео у друштвеном животу, продубљују стигматизацију и израз су дискриминације.* Индивидуализовани приступ инклузивне школе уважава потребе појединачног детета и пружа једнаке шансе, подржава различитости и подстиче сарадњу.

Инклузивно образовање се ослања на права и полази од потреба, али, пре свега на нивоу образовне праксе, инклузивно образовање почива на могућностима индивидуализованог приступа. Поставке да су *основне потребе све деце исте, да је дете са посебним потребама пре свега дете* и да је *свако дете индивидуално биће*, као и теоријски засновани ставови и практично потврђена уверења, да *сва деца могу да уче* и да *сва деца најбоље уче у групи вршњака*, тек са индивидуализацијом приступа добијају прави смисао у образовној ситуацији. Индивидуализација приступа подразумева усмереност на дете и могућност праћења променљивих приоритета потреба детета, јасне циљеве и праћење исхода процеса учења и, наравно, методичку флексибилност као део наставничке компетенције.

2. ПОГЛАВЉЕ

КРИТЕРИЈУМИ И ИНДИКАТОРИ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

1. Транспарентност вредновања образовне праксе – критеријуми и индикатори
2. Шест критеријума, 33 индикатора добре инклузивне образовне праксе: заступљеност у примерима, пилот-тестирање, примена, даљи развој листе
3. Скалирање присуства индикатора, илустрације и средства верификације
4. Критеријуми и индикатори добре инклузивне праксе и други документи за самоевалуацију
5. Листа критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе

Сваки начин употребе је одговарајући уколико унапређује свест о инклузији и води већем учешћу ученика у култури, школском програму и заједници њихове школе.

*T. Booth, M. Ainscow et al,
Index for Inclusion: developing for learning and participation in schools,
Centre for Studies in Inclusive Education, Bristol, 2000.*

1. *Транспарентност вредновања образовне праксе – критеријуми и индикатори*

Образовање и образовна пракса се могу процењивати на различите начине – из перспективе циљева, исхода и резултата, из перспективе процеса, у односу на услове у којима се одвија образовни процес и са гледишта различитих учесника у образовању. Наравно, могу се процењивати образовни садржаји, активности, методе или средства. Иако је могућа процена квалитета неке праксе и без неких унапред прецизираних мерила и показатеља, критеријума и индикатора, па чак понекад постоји и сагласност оваквих процена различитих процењивача, *израда критеријума и утврђивање индикатора, стандарда и процедура процене представља начин који обезбеђује да се резултати вредновања заиста могу користити за унапређивање праксе на професионалан и транспарентан начин.*

Критеријуми и индикатори добре инклузивне праксе који су дати у *Водичу* настали су ослањањем на нашу непосредну образовну праксу. Од прикупљених преко три стотине примера из вртића и школа из целе Србије анализирани су они примери које су сами практичари сматрали илустративним за различите аспекте образовно-васпитног процеса деце и ученика којима је потребна посебна друштвена подршка. Добијени критеријуми и индикатори довођени су у везу са ин-

клузивним искуствима средина у којима се дуже него код нас размишља и делује на плану развоја инклузивног образовања. У изради Листе критеријума и индикатора учествовало је преко 150 васпитача, учитеља, наставника и стручних сарадника из Мреже инклузивног образовања (МИО) из пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици** и њихове колеге из 10 локалних средина у Србији. Листа критеријума и индикатора како је дата у овом *Водичу* уобличавана је на састанцима локалних тимова МИО и на заједничким састанцима локалних МИО тимова, локалних координатора тимова МИО и Радног пројектног тима.

2. *Шест критеријума, 33 индикатора добре инклузивне образовне праксе: заступљеност у примерима, пилот-тестирање, примена, даљи развој Листе*

На тај начин је настала листа од шест критеријума добре инклузивне праксе, са укупно 33 индикатора присуства ових критеријума. Критеријуми имају различит број индикатора, од 4 до 10, у зависности од природе самог критеријума. У прикупљеним примерима, као и према резултатима добијеним пилот-тестирањем Листе, када је самоевалуација по овим критеријумима урађена у 31 установи у Србији, заступљени су сви критеријуми, али постоје изражене разлике у погледу остварености појединих критеријума и присуства појединих индикатора – било да се добијени резултати посматрају за све установе заједно, било да се посматрају на нивоу разлика које постоје између појединачних средина у којима је обављена самоевалуација. Листа је пилот-тестирана у пет предшколских средина и у 26 основних школа. Ово су биле установе из којих потичу наставници непосредно ангажовани у пројекту и установе које су се у различитим активностима у локалној заједници представиле као отворене за размишљања о инклузији.

Листа критеријума и индикатора добре инклузивне праксе која је дата у *Водичу*, као што је поменуто, нема претензије да буде једина, коначна и непроменљива. Она представља *помоћ наставнику, школи и локалној заједници да лакше дефинишу добру праксу, да лакше самоевалуирају постојећу праксу и да иницирају, усмеравају, планирају, реализују и процењују даљи развој инклузивне димензије сопствене непосредне образовне праксе и усмерења*. Управо путем примене ове листе и путем развоја инклузивне образовне праксе у којој су остварени овде изложени критеријуми и заступљени овде понуђени показатељи, сигурно ће долазити до формулисања нових или побољшања постојећих критеријума и постављања нових показатеља.

Критеријуми и индикатори који су овде описани могу се посматрати као корисне смернице отворене за промене и редефинисање у складу са другачијим потребама и другачијим околностима. Такође, и у овом *Водичу* постоје примери добре инклузивне праксе који не испуњавају све овде наведене критеријуме и индикаторе – тачније, само мањи број примера задовољава већи број критеријума и садржи већи број индикатора. Утолико су постојећи примери значајнији – они показују да је добра инклузивна пракса могућа чак и када нису испуњени сви услови, али, пре свега, они указују на правац у којем је потребно да се планира и подржи развој образовања ради побољшања квалитета инклузивне образовне праксе.

Поред овога, у зависности од потреба и услова, овде изнети критеријуми и индикатори могу да се користе као целовита или као делимична листа, односно као

појединачни критеријуми и индикатори који се разматрају и примењују у евалуацији и самоевалуацији појединих аспеката образовног процеса.

3. *Скалирање присуства индикатора, илустрације и средства верификације*

Такође, у *Водичу*, у Листе критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе, која је дата у прилогу 1, предложена је четворостепена описна скала за процену присуства појединих индикатора. У применама при евалуацији и самоевалуацији, уместо ове скале, могуће је користити скале на којима су степени заступљености индикатора другачије описани или скале са другачијим бројем степени присуства индикатора. Такође, ова описна скала се може транспоновати у нумеричку или заменити неком нумеричком скалом. Оваква подешавања се могу извршити у складу са потребама и циљевима конкретне примене Листе критеријума и индикатора или издвојене примене појединачних критеријума, односно индикатора.

У табеларном приказу Листе критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе за сваки индикатор пружене су илустрације присуства тог индикатора. Ове илустрације су преузете из сакупљених примера добре праксе из целе Србије. Илустрације су дате као конкретизација индикатора која би требало да олакша препознавање оних ситуација у пракси у којима се присуство индикатора може испољити. За сваки индикатор у табели наведена су и средства верификације присуства индикатора. Средства верификације представљају различите видове документовања присуства индикатора и важна су за објективизацију и транспарентност процеса евалуације.

4. *Критеријуми и индикатори добре инклузивне праксе и други документи за самоевалуацију*

Међутим, кључна препорука за употребу овог *Водича* и ове Листе критеријума и индикатора добре инклузивне праксе гласи да се они користе као материјали комплементарни поменутом *Приручнику за самовредновање и вредновање рада школе*, који су издали Министарство просвете и спорта Републике Србије и British Council Serbia and Montenegro, у Београду, 2005. Такође, овај *Водич* се суштински надовезује на *Водич за унапређивање рада наставника и школа*, који су приредили Реформски образовни кругови, у Београду, 2005. Коришћењем Листе критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе у контексту упутстава, објашњења, сугестија и подстицаја које даје *Водич за унапређивање рада наставника и школа* може да додатно допринесе квалитету самоевалуације и унапређивању развоја различитих подручја инклузивне праксе. Заправо, ова три документа се напредуњавају, надовезују и преплићу, и на тематском и концепцијском плану и на плану методолошких решења, јер сва три одражавају потребу за променом и развојем нашег образовања ка обезбеђивању квалитетног образовања за све и ка успостављању правичног, отвореног и доступног образовног система. Коришћени као целина, они могу рефлексивном практичару, заинтересованој образовној установи и отвореној локалној заједници да пруже свестрано и квалитетно оруђе за неопходне непосредне промене и дугорочни развој савременог образовања.

6. Листа критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе

| №. | Критеријум | №. | Индикатор | Илустрација | Средства верификације |
|----|---|------|---|--|--|
| 1. | Флексибилност наставних програма у складу са потребама детета/ученика са посебним потребама | 1.1. | Одређене су наставне теме за које је потребно прилагођавање у погледу метода, облика и временске организације рада и извршено је прилагођавање. | <p>1. За петогодишњег натпросечно интелигентног дечака, математички изузетно надареног, који чита и ћирилицу и латиницу, у вртићкој групи, припремани су математички задаци и задаци из географије који одговарају његовом нивоу способности и знања. Коришћени су радни листићи за трећи и четврти разред основне школе.</p> <p>Истовремено, ради подстицања контакта и игре са вршњацима, знање које дечак поседује коришћено је за припремање питања за квиз, а затим је дечак у групне игре укључиван прво бележећи резултате које су постизали његови другови, а затим и смишљајући нове физичке активности у којима је и сам почео да учествује.</p> <p>Изразито невешт и несклон цртању, у овакве активности је укључиван тако што је, док су друга деца причавала бајке, дечак прецртавао корице, бојило цртеже и показивао их другој деци.</p> <p>2. За девојчицу која има теже сметње слуха, у припремној предшколској групи, васпитачица прилагођава јачину гласа којим се обраћа и девојчици и групи, а деца су упућена да јој се у групним играма обраћају гласније, увек окренута лицем девојчици и да у комуникацији користе и гестове.</p> <p>3. Дечак са хиперактивношћу и неразвијеним говором, у предшколској групи, учествује у подели хране и постављању прибора за јело у пару са другим, спретнијим дететом.</p> <p>На полигонима спретности најчешће изводи активност први, пошто је то његова јача страна, што има позитиван ефект и на њега и на другу децу.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Годишњи оперативни планови рада наставника 2. Припрема за час 3. Мишљење тима за ИОП (родитељ, психолог, наставник) 4. Посета часу 5. Записници – одлуке стручног тима о прилагођавању тема и метода 6. Дневна припрема наставника садржи део који је прилагођен деци са посебним потребама 7. Деце свеске, радне свеске, наставни листићи 8. Припрема наставника за индивидуализовани рад и повратна информација са часа (запажања, резултати учениковог рада) 9. Видео-записи и други записи методичког прилагођавања методске јединице |

| | | | | |
|--|---|--|--|------|
| | <p>1. Годишњи оперативни планови рада наставника</p> <p>2. Припрема за час</p> <p>3. Мишљење тима за ИОП (родитељ, психолог, наставник)</p> <p>4. Посета часу</p> <p>5. Записници-одлуке стручног тима о прилагођавању тема и метода</p> <p>6. Дневна припрема наставника садржи део који је прилагођен деци са посебним потребама</p> <p>7. Деце свеске, радне свеске, наставни листићи</p> <p>8. Припрема наставника за индивидуализовани рад и повратна информација са часа (запажања, резултати учениковог рада)</p> <p>9. Видео-записи и други записи методичког прилагођавања методске јединице</p> | <p>1. За ученицу другог разреда која има има значајно снижене способности у изградњи појмова учитељица ради на савладавању садржаја из подручја на које се ови појмови односе, а које ученица није претходно савладала, ослањајући се на <i>Развојну карту за узраст детета од 3 до 7 година</i>.</p> <p>2. За ученицу трећег разреда са значајно сниженим интелектуалним способностима и елементима аутизма, која невољно ради посебне задатке, а најуспешнија је када учи у групи и када њени задаци садржински прате оно што раде остали ученици, када су из предмета Природа и друштво обрађивана култивисана и природна станишта и животне заједнице, учитељица је ту материју обрађивала кроз групни облик рада, тако да је девојчица, док су остали ученици правили пано о условима живота у разним шумама, из бојанке исецала одговарајуће животиње и биљке, бојила их, лепила на заједнички пано и исписивала њихова имена.</p> | <p>Наставни садржај је прилагођен потребама детета/ученика са посебним потребама.</p> | 1.2. |
| | <p>1. ИОП, дневник, дневна припрема</p> <p>2. Досије ученика</p> <p>3. ГПРШ</p> <p>4. Школски програми за I, II и III разред</p> <p>5. Месечни план</p> | <p>1. За ученицу трећег разреда која има интелектуалне сметње за сваки предмет је сачињен индивидуални васпитно-образовни програм, у којем су образовни циљеви и темпо усвајања образовних садржаја прилагођени потребама ученице.</p> <p>2. Учитељица и родитељи девојчице која има снижене интелектуалне способности једном месечно заједно проценују напредак у односу на подручја издвојена у индивидуалним васпитно-образовним програмима и разменују утиске о напредовању и наредним корацима.</p> | <p>Постоје индивидуални васпитно-образовни програми за децу/ученике са посебним потребама.</p> | 1.3. |
| | <p>1. Мишљење родитеља</p> <p>2. План и програм састанака са родитељима</p> <p>3. Евиденција броја часова на којима је присуствовао родитељ</p> <p>4. Радне фотографије</p> <p>5. ИОП</p> | <p>Родитељи детета/ученика са ПП учествују у изради индивидуалног васпитно-образовног програма, праћену процеса учења у наставним, ваннаставним и ваншколским активностима.</p> | | 1.4. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| | | Оцењивање се спроводи у функцији праћења напретка и мотивације ученика. | 3. За ученицу трећег разреда, која има интелектуалне сметње, оцењују се постигнуће и напредак у односу на индивидуални васпитно-образовни програм, који постоји за сваки предмет. | 1. Записници стручних већа о нивоима постигнућа и критеријумима оцењивања 2. Посете часу 3. Дневник 4. Свеска учитеља 5. Досије ученика, лични картон 6. Листићи за родитеље са јасним порукама о нивоу напретка и предлозима за даљи рад, по моделу описног оцењивања 7. Описна оцена са датим нивоима постигнућа 8. Свеска за beleжење постигнућа ученика |
| 2. | Обезбеђеност посебних услова за ИО деце/ученика са ПП | 2.1. Постоји одговарајућа адаптација простора. | 1. За ученика у колицима подигнута је рампа за улаз у школу. 2. За ученика који слабије држи главу у седећем положају набављена је столица са уздигнутим наслоним и бочним ојачањима за главу. 3. Клупе у разреду су постављене кружно да би ученик са сметњима слуха имао бољи преглед ко говори и да би видео лица и уста говорника. 4. Клупе су постављене ближе табли да би ученица са сметњима вида, која седи у првој клупи, била ближа табли. | 1. Запис о увиду у простор 2. ГПРШ 3. Фото- и видео-запис 4. Број извршених прилагођавања (рампе, учљиве траке, тактилни оријентир) 5. Извештаји о материјално-техничким условима 6. Планови уређења школских објеката 7. Део ГПРШ-а – материјално-технички услови |
| | | 2.2. Постоје одговарајућа учила. | 1. У раду са ученицом која је слепа тродимензионални модели се користе у настави геометрије, географије и биологије. 2. За ученика који због нехотичних покрета не може да пише омогућено је да користи прилагођени персонални рачунар. 3. За ученицу која не види омогућено је коришћење касетофона на часовима. | 1. Књига евиденције учила 2. Извештај директора о извршеним набавкама учила 3. Пописна листа учила 4. Попис медијатеке и библиотеке, обезбеђивање одговарајућих учила у складу са важећим нормативима |

| | | | | |
|------|--|---|--|--|
| | | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Формиран је информатички кабинет и сви ученици га користе према утврђеном распореду. 2. Набављени су посебни софтвери за рад ученика са сметњама вида. 3. Постоје адаптиране тастатуре за рад ученика који има нехотичне покрете. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ГПРШ 2. ШРП 3. Евиденција набавке нових рачунара за примену у настави са децом са посебним потребама 4. План набавке адекватних софтвера који прате посебности деце/ученика 5. План увођења ИКТ у наставу |
| 2.3. | Постоји посебан план увођења информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у наставу. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Постоји ромски асистент у настави. 2. Мајка ученика са сметњама из аутистичног спектра укључена је као асистент у периоду прилагођавања. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ГПРШ 2. Уговор о делу/о раду 3. Дневник рада 4. Кадровска евиденција 5. План задужења у оквиру 40-очасовне радне недеље | |
| 2.4. | Постоји асистент у настави. | <ol style="list-style-type: none"> 1. На родитељском састанку на почетку године анализирани су посебни услови за ученике са посебним потребама у сваком одељењу. 2. На првом родитељском састанку договорено је присуство заинтересованих родитеља на часовима. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Мишљење/оцена родитеља (улитник/анкета) 2. План и програм родитељских састанака 3. План сарадње са родитељима 4. Евиденција – дневник рада стручних сарадника 5. Ученички досије/картон 6. Евиденција броја часова на којима је присуствовао родитељ 7. Записник/извештај стручног тима | |
| 2.5. | Вртић/школа прихвата учешће родитеља у дефинисању и обезбеђивању посебних услова за индивидуално образовање (ИО) деце/ученика са посебним потребама. | | | |

| | | | | |
|--|------|--|--|---|
| 3. Подршка вршњачке средине остваривању потенцијала деце/ученика са ПП | 3.1. | Друга деца/ученици пружају различите видове подршке детету/ученику са ПП. | <p>1. Ученику са сметњама у кретању другови помажу, унапред договореним редом, при преласку из кабинета у кабинет.</p> <p>2. Ученици помажу девојци која има успорене и отежане покрете горњих екстремитета, да стави и скине ранац са школским прибором.</p> <p>3. Када ученица разумљивије изрекне одговор на питање учитељице или успешно репродукује песмицу, другови јој тапшу и подстичу је са <i>Браво</i>.</p> | <p>1. Запис систематског посматрања и процене на васпитача/учитеља</p> <p>2. Дефинисани облици подршке</p> <p>3. Индивидуални планови пружања подршке</p> <p>4. Број сати заједничког рада (домаћи задаци и вежбање)</p> <p>5. Видео-запис</p> <p>6. Евиденција о реализованој едукацији ученика за уважавање различитости и побољшавање комуникације</p> <p>7. План рада одељењске заједнице</p> <p>8. Свеска одељењске заједнице</p> <p>9. Одељењски графikon порука, вербалне подршке, гестова</p> <p>10. Анегдотске белешке</p> |
| | 3.2. | Друга деца/ученици без посредовања васпитача/наставника/одраслог укључују ученика у живот групе/одељења. | <p>1. При обиласку парка и зоолошког врта дечак који хода нестабилно иде у пару са другом, а при пењању уз степенице помажу му друг и другарица.</p> <p>2. На одмору другови из одељења спонтано прилазе ученику који има проблеме у комуникацији и понашању, и укључују га у игре.</p> | <p>1. Запис систематског посматрања и процене на васпитача/учитеља</p> <p>2. Искази ученика, других ученика, родитеља, васпитача/учитеља</p> <p>3. Анегдотске белешке</p> <p>4. Одељењски графikon порука, вербалне подршке, гестова</p> <p>5. Одељењски панно</p> |

| | | | | |
|--|------|--|---|--|
| | 3.3. | Дете/ученик активно учествује у животној групи/одељењу и вртића/школе. | <p>1. Дечак са проблемима у комуникацији и одбојним понашањем и према вршњацима и према одраслима, после два месеца похађања школе, спријатељно се са друговима и другарицама и позива их у госте, а затим и сам бива позиван на рођендане других ученика и укључује се у слободне заједничке активности ван наставе.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Евиденција ваншколских активности (број посета ученику, број заједничких рођендана и прослава) 2. Видео- и фото-документација 3. Запис систематског посматрања и процена на васпитача/учитеља 4. Протокол праћења 5. Евиденција присуства и учешћа 6. Искази ученика, других ученика, родитеља, васпитача/учитеља 7. Одељењски панно 8. Анегдотске белешке |
| | 3.4. | Ученик учествује у ваншколским и ваннаставним активностима. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ученица са сметњама у комуникацији први пут се одваја од родитеља и одлази на рекреативну наставу. 2. Ученица са сметњама вида активно учествује у раду музичке секције. 3. Ученик са сметњама из аутистичког спектра укључен у рад секције за историју и успешно учествује у регионалним такмичењима. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Евиденција ваншколских активности (број посета ученику, број заједничких рођендана и прослава) 2. Евиденција ваннаставних активности (секције, излети) 3. Видео- и фото-документација 4. Запис систематског посматрања и процена на васпитача/учитеља 5. Продукти деце/ученика 6. Анегдотске белешке 7. Искази ученика, других ученика, родитеља, васпитача/учитеља 8. Извештај наставника који воде секције |

| | | | | |
|----|--|--|---|---|
| 4. | Позитиван однос свих актера образовања према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама | 4.1. Управа вртића/школе, васпитачи/наставници, ненаставно особље, друга деца/ученици и родитељи друге деце/ученика имају позитиван однос према ИО деце/ученика са ПП. | <ol style="list-style-type: none"> 1. На наставничком већу учитељица у чијем је одељењу био ученик са сметњама из аутистичког спектра преноси своја искуства и објашњава свој приступ да би наставници који ће радити са учеником у петом разреду искористили њено искуство. 2. На почетку школске године један родитељски састанак у свим одељењима је посвећен представљању инклузивне оријентације школе и упућивању родитеља у принципе инклузивне наставе. 3. Инклузивни тим школе има заједничке састанке са управом вртића и инклузивним васпитачима, да би се припремио упис деце са посебним потребама у школу. 4. На крају школске године школа промовише своје инклузивне програме у локалној заједници преко локалних медија. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Записник са наставничког већа, број тема посвећених ИО 2. Записник са Савета родитеља 3. Записник са родитељских састанака, број родитељских састанака посвећених ИО 4. Радна књига васпитача, број активности посвећених ИО 5. Евиденција о броју одржаних семинара, предавања, коришћењу литературе о инклузији за за запослене у вртићу/школи 6. Школа има план оглашавања и промоције инклузивног образовања за родитеље, ученике и локалну заједницу (огласна табла, лифлети [билтени и леци], информисање медија). 7. Информатор школе укључује податке о броју деце са посебним потребама која су укључена и која су завршила школу. 8. Радови деце/ученика са посебним потребама истакнути су у холу школе/вртића са радовима друге деце/ученика. 9. Деца/ученици са посебним потребама учествују на приредбама и другим јавним манифестацијама које се организују у вртићу/школи. 10. Запис о контакту који вртић/школа остварује са другим установама у локалној заједници у којима бораве деца/ученици са посебним потребама |
|----|--|--|---|---|

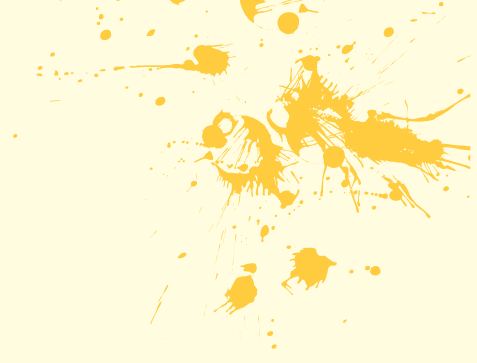
| | | | | |
|------|--|--|--|--|
| | | Школски развојни план/план развоја вртића предвиђа развој инклузивног образовања. | 1. Успостављен је тим за развој ИО и он реализује сарадњу са предшколском установом како је предвиђено у ШРП-у. 2. Стручни активи за развојно планирање и тимови за ИО школе и вртића организују заједничку обуку наставника и васпитача за рад у инклузивним условима. | 1. ШРП предвиђа постојање тима за ИО. 2. Годишњи програм рада школе 3. Годишњи извештај школе 4. Записници са састанака Стручног актива за развојно планирање и тима за ИО |
| 4.2. | | | 1. У Савету родитеља постоје представници родитеља деце са посебним потребама и представници удружења родитеља деце са посебним потребама. | 1. Састав Савета родитеља |
| 4.3. | | Постоји квота родитеља деце/ученика са посебним потребама у Савету родитеља. | 1. Постоји стратегија развоја образовања општине у којој је развој ИО постављен као стратешки циљ. 2. Општина расписује конкурс за локалне пројекте који развијају ИО у складу са локалним планом развоја ИО. 3. Одељење за друштвене делатности општине планира повезивање иницијатива НВО и тимова за ИО вртића и школа. | 1. Стратешки документ локалне заједнице 2. Локални план акције за децу 3. План подршке школама Одељења за друштвене делатности 4. План рада локалног тима 5. Извештај школског одбора 6. Конкурс за пројекте намењене инклузивном образовању 7. Извештаји о реализацији пројеката намењених инклузивном образовању |
| 4.4. | | Постоји стратегија развоја ИО на нивоу локалне заједнице. | | |
| 4.5. | | Постоје финансијска средства у буџету локалне заједнице намењена за подршку програмима ИО. | 1. У буџету општине постоје средства за адаптацију прилаза школи и предшколској установи и изградњу прилазних рампи у свим образовним установама. 2. У буџету општине постоје средства за усавршавање васпитача и наставника у области ИО. | 1. План буџета локалне заједнице, <i>Службени гласник</i> 2. Буџет општине 3. Извештај о буџету општине 4. Постоје средства за реализацију пројеката који подржавају инклузивно образовање |

| | | | | |
|------|--|--|---|---|
| | | | <p>1. Школа је организовала две акције промовисања својих инклузивних програма.</p> <p>2. Постављене спољашње табле са обавештењем да је школа адаптирана према потребама ученика са посебним потребама забележено је у свим локалним медијима на крају школске године.</p> <p>3. На сајту школе је видљиво да у школи постоји инклузивни приступ.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Увид у пропагандни материјал, медијску активност и друге информативно-промотивне активности (округли столови, трибине) 2. Информатор школе садржи податке о броју деце са ПП која су укључена и која су завршила школу 3. Документација о школским завршним манифестацијама 4. Аудио- и видео-записи који су емитовани на локалним медијима 5. Школски часопис, плакати, паном, изложбе радова 6. Спољашња табла на којој пише да је школа адаптирана према потребама ученика са посебним потребама 7. Годишњи извештај школе (број и врста промотивних активности) 8. ШРП 9. Извештај сектора за друштвене делатности |
| 4.6. | Школа промовише своје програме ИО у локалној заједници. | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Школа је организовала две акције промовисања својих инклузивних програма. 2. Постављене спољашње табле са обавештењем да је школа адаптирана према потребама ученика са посебним потребама забележено је у свим локалним медијима на крају школске године. 3. На сајту школе је видљиво да у школи постоји инклузивни приступ. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ШРП 2. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који нису укључени у образовање 3. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који су враћени за годину дана или одбијени |
| 4.7. | Школа настоји да прими све ученике из локалне заједнице. | | <ol style="list-style-type: none"> 1. У сарадњи са предшколском установом, развојним световалиштем и локалним удружењима родитеља, направљен је план инклузивног образовања ученика са посебним потребама који полазе у први разред. 2. Одељење за друштвене делатности општине организује стручно усавшавање и подршку наставницима који у својим одељењима имају ученике са посебним потребама. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ШРП 2. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који нису укључени у образовање 3. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који су враћени за годину дана или одбијени |
| 4.8. | Школа тежи да смањи све облике дискриминације. | | <ol style="list-style-type: none"> 1. У школи је проглашена недеља борбе против дискриминације. 2. У оквиру програма борбе против дискриминације, ученици старијих разреда и наставници припремају радионице за ученике млађих разреда и родитеље и остале програме који промовишу партиципацију и инклузију. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ШРП |

| | | | | | | |
|----|--|--|-------|--|--|--|
| | | | 4.9. | Школа је отворена за запошљавање особа са посебним потребама. | 1. У колективу школе постоје два наставника са посебним потребама, запослена према ШРП и уз подршку одељења за друштвене делатности општине. | 1. ШРП |
| | | | 4.10. | Постоје закон, стратегија, план акције МП РС и пратећи документи и активности којима се подржава ИО. | 1. Донета стратегија развоја инклузивног образовања објављена је на сајту Министарства просвете РС и у другим средствима оглашавања. 2. Постоји план акције за подршку инклузивном образовању деце са посебним потребама. | 1. Службени гласник 2. Званични документи МПС-а |
| 5. | Образовање васпитача/ наставника и стручна подршка за квалитетну реализацију ИО деце/ученика са посебним потребама | | 5.1. | Планом вртића/школе предвиђено је стручно усавршавање васпитача/наставника у области ИО. | 1. Постоје редовни састанци стручне службе и активна инклузивних наставника посвећени тематици инклузивног образовања. 2. Стручна служба и актив инклузивних наставника прикупљају примере добре инклузивне праксе који се хоризонтално размењују на нивоу школе. 3. Реализован је семинар за обуку васпитача, учитеља и наставника за рад у инклузивним условима. | 1. Годишњи план школе 2. ШРП 3. Годишњи план школског педагога 4. Годишњи план школског педагога 5. Досије наставника, извештај о семинарима, радним састанцима и сличним окупљањима 6. Извештаји са састанака одељењског већа, актива, тима, педагошког колегијума 7. Евиденција о стручном усавршавању |
| | | | 5.2. | Постоји актив инклузивних наставника кроз који наставник добија стручну подршку. | 1. Учитељи и наставници који раде у инклузивним одељењима формирали су актив који пружа подршку за појединачна питања ИО. | 1. Годишњи план школе 2. ШРП 3. План рада актива 4. Извештаји и записници актива 5. Планови стручног усавршавања 6. Материјал за стручно усавршавање (брошуре и други материјали) |
| | | | 5.3. | У вртићу/школи постоји тим за инклузију кроз који васпитачи/наставници добијају стручну подршку. | 1. Формиран је тим за ИО, који чине директор, стручна служба, представник инклузивних учитеља и наставника, и овај тим пружа стручну подршку наставницима за рад у инклузивним условима. | 1. Извештаји и записници тима за ИО 2. План рада тима 3. Планови стручног усавршавања |

| | | | | | | |
|----|---|------|------|---|---|--|
| | | | 5.4. | Постоји локална мрежа инклузивних наставника кроз коју наставници добијају стручну подршку. | 1. Инклузивни тимови школа и вртића и инклузивни наставници повезани су у локалну инклузивну мрежу кроз коју се реализује сарадња образовних установа ради укључивања ученика са посебним потребама и ради пружања стручне подршке за рад у инклузивним условима. | 1. Записници и извештај локалног тима за ИО 2. План рада локалног тима 3. Записници о активностима мреже инклузивног образовања |
| | | 5.5. | | Постоји повезаност вртића/школе са локалним службама деце заштите. | 1. Вртић и школа имају редовне састанке са развојним саветовалиштем, локалним службама деце заштите и представницима других локалних инклузивних иницијатива ради обухватања деце са посебним потребама и успостављања инклузивних услова. | 1. Записници са састанака представника школе и локалних служби деце заштите 2. Споразум о сарадњи школе и локалне службе деце заштите |
| 6. | Повезаност различитих нивоа васпитно-образовног система у обезбеђивању континуитета инклузивног образовања деце/ученика са посебним потребама | 6.1. | | Постоји повезаност између различитих нивоа унутар школског образовања. | 1. Када је девојчица која је била добро адаптирана у јасленој групи требало да пређе у старију вртићку групу, медицинска сестра и васпитачица су колегицама у старијој групи пренеле своја искуства како би девојчица и у новој групи могла да превазиђе ограничења повезана са врло значајним оштећењем вида. 2. Управа вртића и стручна служба предложиле су да у малој школи уз дечака који има сметње у комуникацији као асистент буде обучени волонтер што је асистирао и у вртићкој групи коју је дечак претходно похађао. | 1. Записници са седница наставничког већа 2. Увид у планове школских група, регистровани састанци различитих нивоа школских група 3. Радна књига васпитача (активности група, заједничке активности) 4. Дневници рада 5. Портрет детета и педагошка препорука 6. План и програм школског образовања 7. Записници са састанака стручног већа и актива 8. Збирка примера добре праксе |
| | | 6.2. | | Постоји повезаност између школског и основношколског образовања. | 1. Тим за ИО вртића и представници ОШ имају редовне састанке ради планирања укључивања детета у ОШ. 2. Постоје редовни састанци васпитача и учитеља ученика са посебним потребама ради подршке укључивању детета у први разред. | 1. Досије детета од вртића до краја школовања 2. Евиденција о састанцима представника ПУ и ОШ 3. Збирка примера добре праксе 4. Документација о детету прослеђена из вртића школе 5. Портрет детета који се предаје из ПУ у ОШ и педагошка препорука |

| | | | | |
|--|------|--|--|---|
| | 6.3. | Постоји повезаност између млађих и старијих разреда у основној школи. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Током четвртог разреда наставници и учитељи деце са посебним потребама имају редовне састанке ради обезбеђивања инклузивних услова и подршке за наставу у старијим разредима. 2. Предметни наставници и учитељ детета са посебним потребама сарађују у индивидуализацији приступа ученику са посебним потребама. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Број деце са посебним потребама која настављају школовање 2. Евиденција о присуству учитеља/наставника на одељењским већима старијих разреда 3. Збирка примера добре праксе 4. Портрет детета и педагошка препорука 5. Записник са заједничких седница одељењских већа IV и V разреда 6. Извештај о посетама наставника IV разреда старијим разредима |
| | 6.4. | Постоји повезаност између основношколског и средњошколског образовања. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Инклузивни тим ОШ је у контакту са управом и стручним сарадницима у средњим школама ради припреме за даље образовање ученика са посебним потребама. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Евиденција о састанцима представника ОШ и СШ 2. Збирка примера добре праксе 3. Документација о ученику прослеђена из основне школе средњој школи 4. Портрет детета и педагошка препорука |



3. ПОГЛАВЉЕ

ИНКЛУЗИЈА И НАША ОБРАЗОВНА РЕАЛНОСТ – САМОВРЕДНОВАЊЕ И ПРЕПОРУКЕ ЗА БУДУЋНОСТ

1. Самовредновање: сврха, циљ, методологија
2. Самовредновање рада школа у области инклузивне праксе у односу на дефинисане критеријуме и индикаторе – пилот-испитивање Листе критеријума и индикатора добре инклузивне образовне праксе
3. Резултати самовредновања – интерпретација података и закључци
4. Још један осврт на резултате самовредновања
5. Самовредновање – Акционо планирање – Развојно планирање
6. Шта и како даље – препоруке

У току рада и истраживања школске културе, политике и праксе могу се открити нове могућности за инклузивни развој, које у почетку нису биле уочљиве. С друге стране, школа може открити да је мање инклузивна него што се у почетку мислило. Ово се може уравнотежити откривањем нових извора подршке у наставном и управном особљу, ученицима, родитељима, локалној заједници.

Пре него што се донесу било какве посебне одлуке у вези са школским планирањем, важно је да чланови шире школске заједнице буду упознати са процесом инклузије. Подизање свесности шире заједнице о значају инклузије важан је елемент успеха процеса.

*T. Booth, M. Ainscow et al.,
Index for Inclusion: developing for learning and participation in schools,
Centre for Studies in Inclusive Education, Bristol, 2000.*

1. Самовредновање: сврха, циљ, методологија

Свако свесно људско чињење у себи увек садржи компоненту вредновања. Свака наша циљно усмерена активност праћена је вредновањем. Како ћемо знати да ли нешто радимо на прави начин, како да знамо јесмо ли постигли жељени циљ? Проналажење релевантних чињеница, процена ситуације, доношење одлука и предузимање наредних активности на основу тих одлука кључни су кораци у процесу вредновања (евалуације) – испитивање оног што се вреднује, поступак поређења и разрада критеријума на основу којих се доноси суд подједнако су важни као и сâм чин доношења суда.

Вредновање (евалуација) је процес анализе прикупљених података и доношење суда о нечему или некоме на основу поређења са неким критеријумом... Вредновање које планирају и изводе запослени у предшколској установи (ПУ)/школи у складу са својим потребама и по мери своје конкретне установе јесте предшколско/школско самовредновање.¹³

Сврха

Самовредновање је поступак који се спроводи у функцији развоја васпитно-образовне праксе и разумевања те праксе, односно у функцији самоувида и професионалног развоја практичара. Под самовредновањем у образовању подразумевамо све оне облике (случајеве) испитивања и преиспитивања вредности који имају информативни и регулативни значај за саме актере образовног процеса, који су у функцији увида и самоувида у сопствено знање, ставове и вредности.

Сврха самовредновања је корекција, побољшање сопствене праксе у правцу осигурања квалитета рада установе. Стварно побољшање квалитета рада установе долази изнутра, а не намеће се споља. Зато је примена самовредновања знак/показатељ одговорности запослених према самима себи.

Циљ

Циљ самовредновања су модификација, усавршавање и унапређивање праксе (рада) ПУ/школе. То је један од механизма уз помоћ којег се обезбеђује квалитет рада установе. Вреднујући свој рад ПУ/школа показује спремност да преиспита колико су активности које предузима ефикасне и да прихвати одговорност за сопствени рад и развој.

Самовредновање је темељ за аутономију у планирању, организовању и реализовању нових приоритетних потреба ПУ/школе усмерено на стални развој и побољшање рада установе.

Методологија

Ако је вредновање (евалуација) доношење суда о нечему на основу поређења са неким критеријумом, онда она обухвата низ активности:

- ✓ у оквиру праћења (мониторинга) – прикупљање релевантних чињеница помоћу којих доносимо суд о нечему или некоме;
- ✓ успостављање и развијање јединствених критеријума за вредновање;
- ✓ сређивање, анализирање и интерпретацију прикупљених података и вредновање (доношење суда) – препознавање онога шта добро радимо, чиме смо задовољни, сагледање које циљеве смо остварили, као и наших слабости, онога што није најбоље, што бисмо могли да побољшамо;
- ✓ предузимање корективних акција – на основу резултата вредновања и закључака до којих смо дошли доносимо план активности којима ћемо побољшати, унапредити оно што смо вредновали.

13 Приручник за програм „Самовредновање у функцији развоја школа/установа“, Каталог акредитованих програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007–2008. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања РС, Београд, 2007.

У процесу самовредновања ПУ/школа процењује *услове* у којима ради, *процесе* који се у установи одвијају и *продукте (исходе, резултате)* које постиже. Самовредновање се може ослањати на објективне показатеље, али и на показатеље добијене путем субјективне процене, односно самопроцене коју врше неки од учесника образовног процеса. Самовредновање се заснива како на квантитативним, тако и на квалитативним подацима.

2. Самовредновање рада школа и вртића у области инклузивне праксе у односу на дефинисане критеријуме и индикаторе – пилот-испитивање Листе

Колико, са гледишта инклузивне праксе, у нашим ПУ/школама постоје неопходни услови у погледу ресурса (како материјално-техничких, тако и људских), колико су ПУ/школе спремне и осетљиве на различите потребе деце и родитеља, колико имају помоћи и подршке окружења и других партнера у васпитању и образовању, покушали смо да сазнамо у поступку самовредновања на узорку од 31 ПУ/ОШ из градова Србије у којима се пројекат реализује.

У оквиру пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици**, тим стручњака и практичара–просветних радника, дефинисао је критеријуме и индикаторе (показатеље) инклузивног васпитања и образовања, и сачинио је целовиту Листу критеријума и индикатора као инструмент према којем ПУ/ОШ могу да самовреднују своју актуалну праксу и да планирају, усмеравају и прате успостављање и унапређивање инклузивног квалитета образовања.

Васпитачи, наставници и стручни сарадници у нашим ПУ/школама тестирали су критеријуме инклузивног образовања у сопственим установама и, према Листи критеријума и индикатора инклузивног васпитања и образовања, процењивали заступљеност и оствареност појединачних индикатора, оцењујући присуство сваког индикатора на четворостепеној скали (није присутан, присутан у мањој мери, присутан у већој мери, присутан у потпуности). На тај начин, на основу постављених критеријума и индикатора, они су самовредновали постојећу праксу инклузивног образовања у својим срединама, а истовремено пружили заправо прва систематична сазнања о различитим аспектима праксе инклузивног образовања код нас.

Сигурно је да резултати самовредновања добијени пилот-тестирањем Листе не представљају репрезентативне и поуздане информације о степену инклузивности наших васпитно-образовних установа – још мање се на основу ове примене може процењивати инклузивност система предшколских установа и основних школа у Србији. Наиме, свесни смо да број установа у којима је примењена Листа не гарантује репрезентативност резултата, а ни саме предшколске установе и школе у којима је Листа пилот-тестирана нису биране по кључу репрезентативности за установе система. Такође, иако је Листа критеријума и индикатора инклузивне праксе у појединачној установи током пилот-испитивања била примењивана тимски, процедура примене није у потпуности одговарала процедури која се препоручује и предвиђа у поступку самоевалуације школа.

Упркос томе, ови резултати имају одређену вредност, која почива на чињеници да они представљају прве информације о заступљености критеријума и индикатора инклузивног образовања код нас. Поред овога, иако број установа у којима је Листа била примењена није велики, 31 установа из Београда, Врања, Зајечара, Кикинде, Крагујевца, Краљева, Ниша, Новог Сада, Панчева и подручја Ужица/Пријепоља/Нове Вароши ипак представља одређени део образовног система Србије – можда његов иновативнији, отворенији, правичнији, па евентуално и квалитетнији део, али свакако један део наше образовне стварности који може да пружи резултате употребљиве за размишљања о унапређивању целог система.

Резултати спроведеног самовредновања превазилазе значај тестирања критеријума и пилот-тестирања Листе критеријума и индикатора инклузивног образовања и заправо превазилазе значај процене инклузивности 31 образовно-васпитне установе у Србији – ови резултати указују на она подручја образовне праксе и на оне нивое деловања које је потребно систематски и системски развијати да би се успоставила инклузивност као битна димензија образовног система. Како на локалном тако и на ширем системском нивоу, импликације добијених резултата могу да представљају циљеве и да сугеришу кораке било у непосредном и акционом, било у стратешком усмеравању развоја инклузивног образовања.

3. *Резултати самовредновања – интерпретација података и закључци*

Критеријум 1: **Флексибилност наставних планова и програма у складу са потребама ученика са посебним потребама**

Индикатори:

- ✓ Одређени су васпитно-образовни садржаји/наставне теме за које је потребно прилагођавање у погледу метода, облика и временске организације рада и извршено је прилагођавање.
- ✓ Васпитно-образовни садржај је прилагођен потребама детета/ученика са посебним потребама.
- ✓ Постоје индивидуални васпитно-образовни програми за децу/ученике са посебним потребама.
- ✓ Родитељи детета/ученика са посебним потребама учествују у изради индивидуалног васпитно-образовног програма, праћењу процеса учења у наставним, ваннаставним и ваншколским активностима.
- ✓ Оцењивање се спроводи у функцији праћења напредовања и мотивације ученика.

Сваки од пет индикатора овог критеријума присутан је у најмање две трећине испитиваних образовно-васпитних установа у мањој или већој мери или у потпуности. Од свих индикатора за овај критеријум индикатор оцењивање у функцији праћења напредовања и мотивације ученика присутан је у скоро свим установама (осим једне) које су се самовредновале, с тим што је у једној трећини установа процењено да је присутан у већој мери, а код једне петине установа из узорка процењено је да је присутан у потпуности. Судећи према присуству индикатора овог

критеријума, учешће родитеља у индивидуализацији наставе и изради индивидуалних образовних програма за децу са посебним потребама нешто је мање присутно од свих осталих индикатора ове групе.

На основу ових резултата може се закључити да у ПУ/ОШ постоји *настојање да се васпитни и наставни планови и програми прилагођавају* деци са посебним потребама. Васпитни и образовни садржаји, наставне теме, методе и облици рада прилагођавају се потребама ученика са сметњама у развоју. Покреће се и пракса израде индивидуалних васпитно-образовних програма за рад са децом са посебним потребама и ови програми се израђују у сарадњи васпитача, учитеља, родитеља и психолошко-педагошке и осталих стручних служби у установи. Такође, очигледна је оријентација да се *адекватност и целовитост приступа у раду са децом са посебним потребама обезбеди и кроз стално праћење напредовања и постигнућа* деце/ученика у функцији мотивационог деловања на њихов рад и развој.

Критеријум 2: Обезбеђеност посебних услова за инклузивно образовање ученика са посебним потребама

Индикатори:

- ✓ Постоји одговарајућа адаптација простора.
- ✓ Постоје одговарајућа учила.
- ✓ Постоји посебан план увођења информационо-комуникационих технологија у наставу.
- ✓ Постоји асистент у настави.
- ✓ Вртић/школа прихвата учешће родитеља у дефинисању и обезбеђивању посебних услова за инклузивно образовање деце/ученика са посебним потребама.

У поређењу са присутношћу индикатора за остале критеријуме, индикатори из ове групе су најмање заступљени и практично је у две трећине установа процењено да ови индикатори уопште нису присутни. Од пет индикатора из ове групе прихватање учешћа родитеља у дефинисању и обезбеђивању посебних услова за инклузивно образовање деце/ученика са посебним потребама најчешће је присутно – у скоро две трећине установа овај индикатор је присутан у мањој или већој мери или у потпуности.

Прикупљени подаци указују да, када су у питању посебни услови за рад са децом са посебним потребама, а тичу се *просторних услова, опремљености средствима за рад, помоћи кроз укључивање асистената у наставу, не постоји довољна подршка за инклузивно образовање*. Према проценама васпитача и наставника, просторни и технички услови рада нису се мењали у складу са потребама деце/ученика са посебним потребама. Такође, делокруг рада и улога асистената у настави нису дефинисани ни на нивоу система, ни на нивоу појединачних установа, а таква врста подршке може се само спорадично срести у неким школама и вртићима.

Критеријум 3: Подршка вршњачке средине остваривању потенцијала ученика са посебним потребама

Индикатори:

- ✓ Друга деца/ученици пружају различите видове подршке детету/ученику са посебним потребама.

- ✓ Друга деца/ученици без посредовања васпитача/наставника/одраслог укључују ученика у живот групе/одељења.
- ✓ Дете/ученик активно учествује у животу групе/одељења и вртића/школе.
- ✓ Ученик учествује у ваншколским и ваннаставним активностима.

У поређењу са индикаторима осталих критеријума, четири индикатора за овај критеријум најчешће су присутна – у више од две трећине испитиваних установа, они су присутни у већој мери или у потпуности, а нису присутни у мање од једне шестине свих установа из узорка. Од индикатора из ове групе три индикатора, наиме, различити видови подршке коју друга деца/ученици пружају детету/ученику са посебним потребама, учешће детета/ученика са посебним потребама и животу одељења и учешће у ваннаставним и ваншколским активностима, нису присутни само у три односно две установе, а у потпуности су присутни у око једне трећине установа.

На основу прикупљених података може се закључити да је *подршка коју деци/ученицима са посебним потребама пружају њихови вршњаци присутна у високом степену* готово у свим испитаним установама. С обзиром да тај однос директно и у највећој мери зависи од климе коју развија васпитач/наставник, из овога се такође може закључити да је у овим установама и однос васпитача/наставника према деци/ученицима са посебним потребама високо подржавајући и позитиван.

Критеријум 4: Позитиван однос свих актера образовања према инклузивном образовању ученика са посебним потребама

Индикатори:

- ✓ Управа вртића/школе, васпитачи/наставници, ваннаставно особље, друга деца/ученици и родитељи друге деце/ученика имају позитиван однос према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама.
- ✓ Развојни план установе предвиђа развој инклузивног образовања.
- ✓ Родитељи деце/ученика са посебним потребама чланови су Савета родитеља.
- ✓ Постоји стратегија развоја инклузивног образовања на нивоу локалне заједнице.
- ✓ Постоје финансијска средства у буџету локалне заједнице намењена за подршку програмима инклузивног образовања.
- ✓ ПУ/школа промовише своје програме инклузивног образовања у локалној заједници.
- ✓ ПУ/школа настоји да прими сву децу/ученике из локалне заједнице.
- ✓ ПУ/школа тежи да смањи све облике дискриминације.
- ✓ ПУ/школа је отворена за запошљавање особа са посебним потребама.
- ✓ Постоје закон, стратегија, план акције Министарства просвете и Покрајинског секретаријата и пратећи документи и активности којима се подржава инклузивно образовање.

Од десет индикатора заступљености овог критеријума три индикатора су присутна у већој мери или у потпуности у око две трећине установа, а у мање него једној петини установа уопште нису присутна. Истовремено, у погледу ових индикатора

тора, позитиван однос према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама као индикатор није присутан само у четири установе, настојање ПУ/ОШ да прими сву децу као индикатор није присутно такође само у четири установе, а смањивање свих облика дискриминације у ПУ/ОШ као индикатор није присутно у шест установа. Међутим, за осталих седам индикатора овог критеријума процењено је да нису присутни или су присутни у мањој мери код преко половине установа у којима је примењивана Листа критеријума и индикатора. Од ових седам индикатора индикатор који се односи на *учеиће родитеља деце са посебним потребама у Савету родитеља* најмање је присутан. Међутим, и развојним планом установе предвиђен развој инклузивног образовања, промовисање у локалној заједници програма инклузивног васпитања и образовања који се реализују у школи, као и постојање финансијских средстава у буџету локалне заједнице намењених развоју инклузивног образовања – представљају индикаторе за које је процењено да нису присутни или су присутни само у мањој мери код преко две трећине установа.

Прикупљени подаци указују да је овај критеријум различито заступљен, зависно од показатеља преко којег је процењиван. Како се, везано за критеријум 3, посредно закључило да васпитачи/наставници у установама из узорка имају позитиван став према деци/ученицима са посебним потребама, овде је то директно и добијено, у склопу индикатора који се односи на позитиван однос различитих актера образовања на нивоу ПУ/ОШ. Међутим, *позитиван однос изостаје од стране других актера*, што се види кроз одсуство аката и процедура за подршку инклузивном образовању како на нивоу Министарства просвете, тако и на нивоу локалне заједнице, па и саме школе.

Критеријум 5: Образовање наставника и стручна подршка за квалитетну реализацију инклузивног образовања ученика са посебним потребама

Индикатори:

- ✓ Планом вртића/школе предвиђено је стручно усавршавање васпитача/наставника у области инклузивног образовања.
- ✓ Постоји актив инклузивних васпитача/наставника кроз који васпитач/наставник добија стручну подршку.
- ✓ У вртићу/школи постоји тим за инклузију, кроз који васпитачи/наставници добијају стручну подршку.
- ✓ Постоји локална мрежа инклузивних васпитача/наставника, кроз коју васпитачи/наставници добијају стручну подршку.
- ✓ Постоји повезаност вртића/школе са локалним службама дечје заштите.

У две трећине установа процењено је да четири од пет индикатора овог критеријума нису присутна или су присутна у мањој мери, а само је један индикатор овог критеријума, постојање локалне мреже инклузивних васпитача/наставника кроз коју васпитачи/наставници добијају стручну подршку, процењен као присутан у већој мери или у потпуности код половине установа.

Из добијених резултата може се закључити да је *подршка инклузивном образовању кроз стручно усавршавање и хоризонтално повезивање ретка*. Школским плановима се предвиђају обуке за стицање компетенција за рад са децом са посебним потребама, али не и различити видова учења кроз хоризонталну размену и тимски рад. Одређени помаци су начињени формирањем локалних мрежа ин-

клузивних васпитача/наставника, у оквиру пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици**.

Критеријум б: **Повезаност различитих нивоа васпитно-образовног система у обезбеђивању континуитета инклузивног образовања ученика са посебним потребама**

Индикатори:

- ✓ Постоји повезаност између узрасних нивоа унутар предшколског образовања.
- ✓ Постоји повезаност између предшколског и основношколског образовања.
- ✓ Постоји повезаност између млађих и старијих разреда у основној школи.
- ✓ Постоји повезаност између основношколског и средњошколског образовања.

За сва четири индикатора овог критеријума доминирају процене да нису присутни или да су присутни у мањој мери, с тим што се за повезаност између основношколског и средњошколског образовања као индикатор уочава изузетно велики број процена да није присутан и потпуно одсуство процена да је присутан у потпуности.

Из добијених резултата може се закључити да *повезаност између различитих нивоа образовања изостаје*. Појављује се само спорадично на преласку из предшколског у основно образовање и у оквиру основног образовања, а нешто чешће на преласку из млађих у старије разреде.

4. *Још један осврт на резултате самовредновања*

Ако се посматрају обједињене процене присуства за све критеријуме, односно индикаторе (Табела 1), за 31 образовно-васпитну установу у којој је рађена самовредновања према Листи критеријума и индикатора добре инклузивне праксе, први ранг заузимају процене да индикатори нису присутни – просечно је за 11,64 индикатора дата ова процена. На другом месту налази се процена присуства у мањој мери – тако је, просечно, процењено 7,06 индикатора, затим, 6,29 индикатора је процењено као присутно у већој мери, док су просечно четири индикатора присутна у потпуности (присуство неких индикатора у једном броју установа није процењивано). Или, другачије приказано, 11,64 индикатора у овим установама није присутно, док је 17,35 индикатора добре инклузивне праксе присутно у мањој мери, у већој мери или у потпуности.

Ако се пореде процене присуства за све критеријуме, односно индикаторе, заједно, добијене у школама у којима раде локални координатори МИО тимова (по једна школа из Београда, Врања, Крагујевца, Ниша, Новог Сада, Панчева и Пријепоља – поред локалних координатора, а скоро по правилу је из ових школа и један број чланова МИО тимова) са проценама присуства индикатора у осталим школама у којима је примењена Листа, уочава се да је у школама у којима раде локални координатори оствареност индикатора добре инклузивне праксе процењена као већа. Први ранг у овим школама заузимају процене да су индикатори присутни у већој мери – присуство 11,14 индикатора процењено је овако. На другом месту налазе

се процене да индикатори нису присутни – 8,42 индикатора, затим следе процене да су индикатори присутни у мањој мери – 6,59 индикатора, док је 4,28 индикатора процењено као присутно у потпуности. Или, другачије приказано, 8,42 индикатора у седам школа у којима раде локални координатори МИО тимова није присутно, док је 22,01 индикатора добре инклузивне праксе присутно у мањој мери, у већој мери или у потпуности.

Са друге стране, у осталих деветнаест школа (из Зајечара, Кикинде, Крагујевца, Ниша, Новог Сада и Панчева) први ранг заузимају процене да индикатори нису присутни – просечно је 14,10 индикатора тако процењено, други ранг заузимају процене да су индикатори присутни у мањој мери – 7,15 индикатора, затим следи процена да су индикатори присутни у већој мери – 4,36 индикатора, док је 3,47 индикатора процењено као присутно у потпуности. Овде 14,10 индикатора уопште није присутно, а 14,98 индикатора је присутно у мањој мери, у већој мери и у потпуности.

Такође, у пет вртића (у Врању, Кикинди, Крагујевцу, Новом Саду и Ужицу) у којима је рађено самовредновање према Листи критеријума и индикатора добре инклузивне праксе процењено је да су 7,4 индикатора присутна у мањој мери, 6,8 индикатора у већој мери и 6,8 индикатора нису присутна, а у потпуности су присутна 5,2 индикатора. Дакле, резултати самовредновања у вртићима указују да просечно 6,8 индикатора нису присутни, док је 19,4 индикатора добре инклузивне праксе присутно у мањој или већој мери или у потпуности.

Табела 1. Оствареност индикатора према појединим групама установа које су биле у узорку

| | Присуство индикатора | Школе из којих су локални координатори | Остале школе | Вртићи | Све испитиване установе заједно |
|----|--------------------------------|--|--------------|--------|---------------------------------|
| 1. | у потпуности | 4,28 | 3,47 | 5,2 | 4,00 |
| 2. | у већој мери | 11,14 | 4,36 | 6,8 | 6,29 |
| 3. | у мањој мери | 6,59 | 7,15 | 7,4 | 7,06 |
| 4. | није присутно | 8,42 | 14,10 | 6,8 | 11,64 |
| | оствареност различитог степена | <u>22,01</u> | 14,98 | 19,4 | 17,35 |

Из ових резултата произлази да су у установама у којима је пилот-тестирана Листа критеријума и индикатора добре инклузивне праксе и у којима је извршено самовредновање према Листи, остварени неки аспекти инклузивног образовања – започет је процес развоја инклузивног образовања, али је у појединачним вртићима и школама ниво остварености инклузивне праксе веома различит. Тако је инклузивна пракса чешће заступљена у предшколским установама, као и у школама у којима су наставници укључени у програме и пројекте који, независно од системских решења, подржавају развој инклузивног образовања.

5. Самовредновање – Акционо планирање – Развојно планирање

Запослени у школи, наставници, ученици, родитељи најбоље могу да одговоре на питања:

- ✓ Колико је добра наша установа?
- ✓ Како то знамо?
- ✓ Шта можемо да учинимо како бисмо били још бољи?

Предшколско/школско самовредновање, које планирају и примењују запослени у предшколској установи (ПУ)/школи у складу са својим потребама и по мери своје конкретне установе, указује на стварну спремност за унапређивање сопствене праксе. Предшколске установе/школе које се побољшавају представљају самовалуацијске предшколске установе/школе. У установама у којима се врши самовалуација долази до стварног побољшања квалитета рада, јер се процес не намеће споља, него долази изнутра и представља израз одговорности самих запослених.



Самовредновање установе полази од снимања (анализе) постојећег стања у једној или више области рада установе, да би се на основу добијених резултата (слике стања) осмислиле одговарајуће акције које ће побољшати постојећу праксу.

Самовредновањем утврђујемо области (сегменте рада) које могу послужити као примери добре праксе, области које су на задовољавајућем степену остварености, као и оне области које треба унапредити.

Резултати сваког самовредновања које се врши у установи носе велики потенцијал за мењање, обликовање и унапређивање постојеће праксе. Суштинска функција самовредновања јесте побољшавање праксе у циљу развоја. На основу резултата самовредновања, уважавајући услове у којима ПУ/школа ради и расположиве ресурсе, установе планирају будуће активности којима ће побољшавати, унапређивати оно што су вредновале.

Свака фаза самовредновања завршава се извештајем о анализи добијених података и њиховом значају, закључцима, предлозима и сугестијама, шта и како

даље радити. Тако настају акциони планови, којима се одређују развојни циљеви и приоритети и постављају остварљиве мере.

Свака установа која се бави анализом и вредновањем квалитета сопственог рада користиће резултате до којих је дошла у функцији планирања даљег побољшавања сопствене праксе. У планирању се установа ослања на сопствене ресурсе – како људске, тако и материјално-техничке, правећи реалистичан план активности. Поред ослањања на унутрашње ресурсе, установа се у планирању активности ослања и на спољашње ресурсе, успостављајући и развијајући партнерску сарадњу са помагачима из локалног окружења.

Планом активности треба прецизно дефинисати активности, динамику њиховог извођења, носиоце активности, као и потребна средства и очекиване ефекте. Овакав план активности помаже установама да лакше управљају променама.

Када се један циклус планирања, реализације, праћења и вредновања заврши, започиње нов циклус, за чије планирање полазиште чине искуства, исходи, резултати претходног циклуса.

На тај начин ПУ/школа, запослени у ПУ/школи аутономно, ослањајући се на унутрашње и спољашње ресурсе, воде процес сопственог развоја у складу са принципима демократичности и децентрализације у образовању.

Тако се квалитетно образовање може остварити само кроз процесе самовредновања и развојног планирања који се међусобно смењују, а у неким интервалима и преклапају.

Самовредновање нам служи као замајац, покретач новог развојног циклуса. Самовредновањем започиње и завршава се један развојни циклус. На тај начин се реализују циклуси развоја ПУ/школе, где се сваки наредни циклус ослања на резултате и искуства претходног, који су основа новог планирања усмереног на стално побољшавање праксе. Развојни циклуси следе један за другим, чиме се обезбеђује трајни развој ПУ/школе.

6. *Шта и како даље – препоруке*

Свака (само)евалуативна активност у ПУ/школи треба да се заврши извештајем о анализи добијених података и њиховом значају, а, по могућности, и предлозима и сугестијама како се добијени резултати могу употребити. Зато је веома важно испланирати како добијене резултате употребити тако да они остваре своју функцију унапређивања рада ПУ/школе.

Приручник за самовредновање и вредновање школе, као званични документ Министарства просвете, даје широк оквир и чврсто утемељење инклузивној пракси. Подручја школског деловања, садржана у том документу, у оквиру којих се директно промовишу основне вредности инклузивног образовања, јесу област *подршке* ученицима и *постигнућа* ученика. Ове области су, с друге стране, непосредно повезане и условљене осталим областима: настава и учење, ресурси, школски програм, етос и руковођење, организација живота у школи, осигурање квалитета. У свим областима живота и рада школе налазе се подручја која се директно тичу обезбеђивања услова, реализације процеса од којих зависе исходи који треба да потврде основни принцип праведности, доступности квалитетног образовања за све.

Критеријуми и индикатори инклузивног образовања који се налазе у *Водичу* и *Приручник за самовредновање и вредновање школе* Министарства просвете и спорта, комплементарни су и требало би их примењивати заједно као сегменте истог процеса провере, тј. самовредновања квалитета рада школе. Подаци и резултати до којих се дође током тог процеса користе се за развој и повећање квалитета рада установа.

Неопходни оквир за добро планирање и реализацију активности инклузивне праксе свакако су системска решења која ће деци са посебним потребама и њиховим родитељима олакшати остварење права на исте услове и доступност квалитетног васпитања и образовања, а наставницима компетентност за реализацију квалитетног образовања за све.

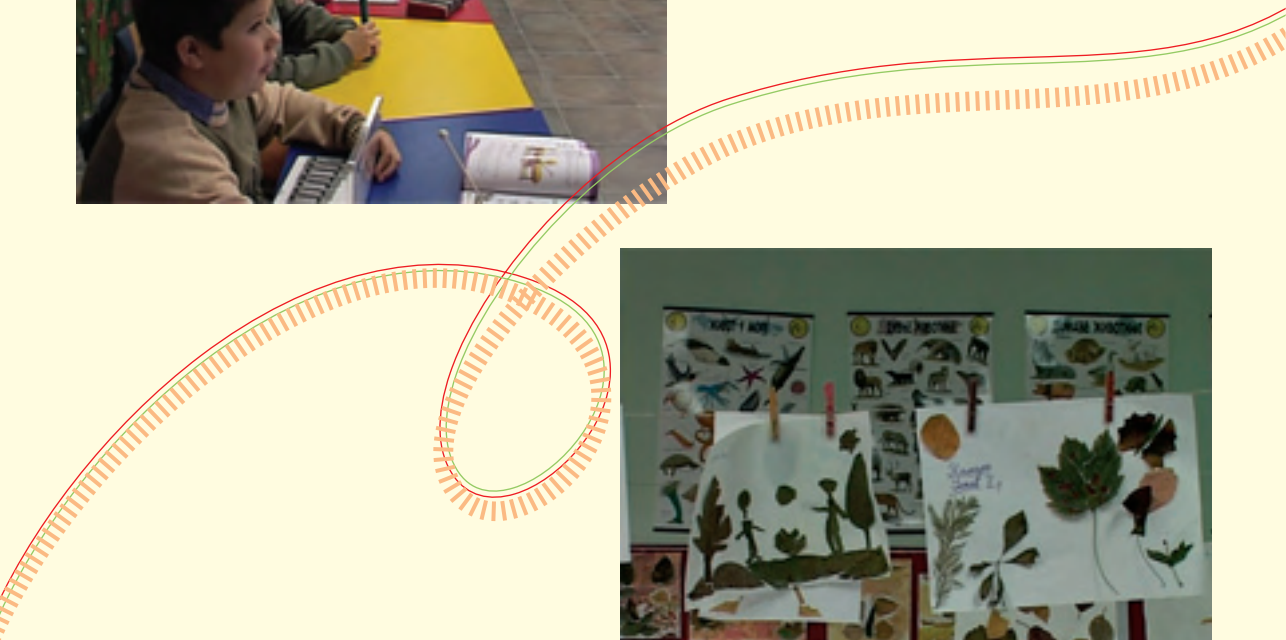
РЕЗУЛТАТИ САМОВРЕДНОВАЊА ПОСТОЈЕЋЕ ПРАКСЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У 31 ПУ/ОШ У СРБИЈИ

1 – није присутно
 2 – у мањој мери присутно
 3 – у већој мери присутно
 4 – присутно у потпуности

| No | Критеријум | No | Индикатор | 1 | 2 | 3 | 4 | Без процене |
|----|---|------|--|----|----|----|----|-------------|
| 1. | Флексибилност наставних програма у складу са потребама детета/ученика са посебним потребама | 1.1. | Одређени су васпитно-образовни садржаји/наставне теме за које је потребно прилагођавање у погледу метода, облика и временске организације рада и извршено је прилагођавање. | 5 | 13 | 11 | 1 | 1 |
| | | 1.2. | Васпитно-образовни садржај је прилагођен потребама детета/ученика са посебним потребама. | 5 | 13 | 12 | - | 1 |
| | | 1.3. | Постоје индивидуални васпитно-образовни програми за децу/ученике са посебним потребама. | 10 | 14 | 4 | 1 | 2 |
| | | 1.4. | Родитељи детета/ученика са посебним потребама учествују у изради индивидуалног васпитно-образовног програма, праћењу процеса учења у наставним, ваннаставним и ваншколским активностима. | 9 | 14 | 2 | 1 | 1 |
| | | 1.5. | Оцењивање се спроводи у функцији праћења напретка и мотивације ученика. | 1 | 6 | 13 | 6 | 5 |
| 2. | Обезбеђеност посебних услова за ИО деце/ученика са ПП | 2.1. | Постоји одговарајућа адаптација простора. | 20 | 8 | 1 | 1 | 1 |
| | | 2.2. | Постоје одговарајућа учила. | 21 | 4 | 1 | 2 | 3 |
| | | 2.3. | Постоји посебан план увођења информационо-комуникационих технологија у наставу. | 22 | 1 | 1 | - | 7 |
| | | 2.4. | Постоји асистент у настави. | 20 | 2 | 2 | 1 | 6 |
| | | 2.5. | Вртић/школа прихвата учешће родитеља у дефинисању и обезбеђивању посебних услова за инклузивно образовање деце/ученика са посебним потребама. | 12 | 9 | 6 | 3 | 1 |
| 3. | Подршка вршњачке средине остваривању потенцијала деце/ученика са ПП | 3.1. | Друга деца/ученици пружају различите видове подршке детету/ученику са посебним потребама. | 3 | 4 | 13 | 11 | 0 |

| | | | | | | | | |
|----|--|-------|---|----|----|----|----|----|
| | | 3.2. | Друга деца/ученици без посредовања васпитача/наставника/одраслог укључују ученика у живот групе/одељења. | 5 | 4 | 14 | 8 | 0 |
| | | 3.3. | Дете/ученик активно учествује у животу групе/одељења и вртића/школе. | 2 | 7 | 13 | 9 | 0 |
| | | 3.4. | Ученик учествује у ваншколским и ваннаставним активностима. | 3 | 10 | 11 | 7 | 0 |
| 4. | Позитиван однос свих актера образовања према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама | 4.1. | Управа вртића/школе, васпитачи/наставници, наставамо особе, друга деца/ученици и родитељи друге деце/ученика имају позитиван однос према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама. | 4 | 9 | 12 | 6 | 0 |
| | | 4.2. | Развојни план установе предвиђа развој инклузивног образовања. | 16 | 4 | 7 | 3 | 1 |
| | | 4.3. | Родитељи деце/ученика са посебним потребама налазе се у Савету родитеља. | 18 | 6 | - | 1 | 6 |
| | | 4.4. | Постоји стратегија развоја инклузивног образовања на нивоу локалне заједнице. | 10 | 8 | 7 | 4 | 2 |
| | | 4.5. | Постоје финансијска средства у буџету локалне заједнице намењена за подршку програмима инклузивног образовања. | 17 | 6 | 3 | 1 | 4 |
| | | 4.6. | ПУ/школа промовише своје програме инклузивног образовања у локалној заједници. | 16 | 7 | 5 | - | 3 |
| | | 4.7. | ПУ/школа настоји да прими сву децу/ученике из локалне заједнице. | 4 | 4 | 9 | 11 | 3 |
| | | 4.8. | ПУ/школа тежи да смањи све облике дискриминације. | 6 | 4 | 8 | 12 | 1 |
| | | 4.9. | ПУ/школа је отворена за запошљавање особа са посебним потребама. | 19 | - | 1 | 3 | 8 |
| | | 4.10. | Постоје закон, стратегија, план акције Министарства просвете РС и Покрајинског секретаријата АПВ и пратећа документација и активности којима се подржава инклузивно образовање. | 11 | 6 | 1 | 2 | 11 |
| 5. | Образовање васпитача/ наставника и стручна подршка за квалитетну реализацију ИО деце/ученика са ГП | 5.1. | Планом вртића/школе предвиђено је стручно усавршавање васпитача/наставника у области инклузивног образовања. | 10 | 8 | 6 | 7 | 0 |
| | | 5.2. | Постоји актив инклузивних васпитача/наставника, кроз који васпитач/наставник добија стручну подршку. | 18 | 2 | 8 | 1 | 2 |

| | | | | | | | | |
|----|---|------|--|----|----|---|----|----|
| | | 5.3. | У вртићу/школи постоји тим за инклузију, кроз који васпитачи/наставници добијају стручну подршку. | 19 | 3 | 3 | 4 | 1 |
| | | 5.4. | Постоји локална мрежа инклузивних васпитача/наставника, кроз коју васпитачи/наставници добијају стручну подршку. | 7 | 8 | 5 | 10 | 1 |
| | | 5.5. | Постоји повезаност вртића/школе са локалним службама деčје заштите. | 11 | 8 | 6 | 1 | 5 |
| 6. | Повезаност различитих нивоа васпитно-образовног система у обезбеђивању континуитета инклузивног образовања деце/ученика са посебним потребама | 6.1. | Постоји повезаност између узрастних нивоа унутар предшколског образовања. | 3 | 7 | 1 | - | 20 |
| | | 6.2. | Постоји повезаност између предшколског и основношколског образовања. | 11 | 12 | 2 | 3 | 3 |
| | | 6.3. | Постоји повезаност између млађих и старијих разреда у основној школи. | 6 | 8 | 7 | 4 | 6 |
| | | 6.4. | Постоји повезаност између основношколског и средњошколског образовања. | 17 | 5 | - | - | 8 |



4. ПОГЛАВЉЕ

РЕАЛНОСТ И БУДУЋНОСТ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА: ПЕРСПЕКТИВА ОСОБА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

1. Смисао образовања и мисија школе
2. Ученик, родитељ, наставник – препреке, подстицаји
3. Начин на који су интервјуи приказани у Водичу
4. Приче из личних перспектива
5. Инклузивни приступ у садашњој школи
6. Предуслови и будућност инклузивног образовања

Има незнана формула која одређује однос између радости и бола у нашем животу. Живот нам враћа само оно што ми другима дајемо.

Иво Андрић, Ex Ponto

1. Смисао образовања и мисија школе

Свако савремено друштво тежи не само да у образовању примени најсавременија знања и едукативне приступе, већ и да образовање учини доступним за све, стварајући услове који сваком појединцу пружају једнаке шансе да се укључи у образовање. Остварење овако постављеног циља образовања директно је у вези са степеном развијености димензија отворености и праведности образовног система. Димензија отворености обезбеђује препознавање, праћење и одговарање на потребе свих актуалних и потенцијалних корисника услуга образовања. Димензија праведности се односи на препознавање, праћење и одговарање на потребе оних којима образовни систем до сада, по правилу, није био доступан, било због тога што је јасно постављао баријере за укључивање одређених група у образовање, било због начина на који систем функционише тако да одређене групе изостају из система пре него што заврше образовни циклус. Обезбеђивањем потпуне доступности образовање постаје инклузивно, па доступност образовања, заједно са захтевом за квалитетом, представља императив времена у којем живимо. Овај императив је једноставно и јасно формулисан као *квалитетно образовање за све*.

На овом, не лаком, путу бројне препреке, од неразумевања до само декларативног прихватања нових модела без стварне промене приступа, битно отежавају реализацију партиципације као водеће идеје у концепту образовне и социјалне инклузије. У сиромашним земљама, попут наше, где образовни систем добија врло мали

део бруто националног дохотка, поред неразумевања витално важне потребе да се образовни систем мења, сиромаштво је још један једнако важан пратећи проблем, који често додатно отежава и успорава или онемогућава промене.

У таквим условима се у данашњој школи често догађа да се у борби за обезбеђивање елементарних средстава за егзистенцију школа заборави на њихово суштинско значење и мисију: да су то образовне и васпитне установе које треба да формирају дете и које утичу на његов развој и треба да пруже квалитетно, доступно, ефикасно и трајно образовање и знања која ће бити значајна и употребљива у животу. Наиме, често се заборавља да је заправо основна, суштинска мисија школе да ученику пружи *употребљиво знање*.

Савремени образовни системи напуштају идеју просечног детета као репер. Уместо тога, говори се о индивидуалности и посебности сваког детета, а индивидуализација приступа конкретном, појединачном детету и ученику једна је од водећих идеја која је утицала на одустајање од многих традиционалних концепата и метода. За наш образовни систем још је карактеристично да идеја хипотетичког просечног детета није напуштена. Та идеја се појављује у позадини многих решења, као замка коју наш образовни систем не успева да заобиђе у настојањима да се трансформише тако да прати савремене промене у образовању и да се прилагоди захтевима савременог живота. Та идеја условљава да се све прилагођава том хипотетичком просеку, а одступања од просека често не бивају схваћена на одговарајући начин, сензибилитет за разлике не постоји, прихватање различитости није системски подржано и често се доживљава као посебан, додатан и не нужан напор. У пракси се дешава да ученике који одступају од просека једноставно само назовемо деца са посебним потребама, као да тиме, заправо не разумевајући потребе и не пружајући одговарајућу подршку, можемо да образложимо зашто њихове потребе нисмо уважили и да оправдамо све оно што нисмо урадили.

Потребе детета се не узимају довољно у обзир – у садашњој школи неразумевање значаја потреба детета и ученика као педагошког полазишта често иде дотле да се брине само о постигнућима, о ефектима, о добијеним оценама, а у анализама образовног система најчешће се прати искључиво постигнуће, док се питања где је ту дете и колико је оно задовољно – скоро уопште ни не појављују као предмет истраживања и анализа нашег образовног система. Ово, на жалост, важи за велики број школа, у којима се и деца која их похађају формирају на тај начин.

Боримо се за школу без насиља, али је оно, с друге стране, заступљено на сваком кораку: од окружења, изгледа школе, запослених у њој, па до саме деце. Али, и оваква слика, која не делује превише оптимистично, слика је *редовне школе*, у којој деца расту, уче, друже се и воле. Велики број деце никада не заврши редовну школу. Нека долазе у такву ситуацију небригом родитеља, старатеља или околине, а нека зато што њихове менталне или физичке способности или социјални аспект развоја нису у складу са у нашем систему заправо постојећим идејом *ученика који одговара школи* уместо концепта *школе по мери детета*.

У свету су прве школе за децу са посебним потребама настајале још почетком 19. века (школе за глуве и слепе). Те установе увек су биле лоциране издвојено, биле су ван места боравка детета, тако да је дете редовно било изложено социјалној и

емоционалној депривацији, јер је било одвојено од породице и читавог свог социјалног миљеа.

Код нас је педесетих година прошлог века нагло порастао број школа које су се сматрале прилагођеним за децу која су била различита од просечне. Те школе су назване *специјалним школама*, а у њих су уписивана само она деца која су била другачија, са образложењем да ће тамо бити лакше и боље, и да су тамо сви једнаки, те су и мање уочљиве постојеће разлике. Међутим, релативно брзо се показало да се ти циљеви не остварују, да се изолација и депривација појачавају, да се и у специјалним школама појављује једна посебна елитистичка тенденција елиминације деце која имају више изражене сметње или се теже уклапају, да многа деца са посебним потребама уопште нису укључена ни у такво образовање, да образовни програми не развијају употребљива знања и животну важне вештине, а да је социјална инклузија скоро потпуно онемогућена и да се изгубила као циљ којем се тежи и који је остварив. Чак је и патронажна настава, развијена као специфичан вид рада са децом у посебним условима, најпре са одличном идејом да се реализује само у време док су деца хоспитализована, временом постајала вид изолације и сегрегације, јер се све чешће догађало да су на овај облик наставе упућивана деца са којом није успевало редовно школовање. Усмерење на дете, његово одрастање и подршка на посебном путу његовог развоја, који су били у основи и на почецима развоја ових решења, преобратили су се у своју супротност – уместо детета, основне су биле категорије сметњи; уместо подршке посебностима, пресудни су постали сиромашни, превазиђени и беживотни програми и крути планови; а уместо задовољства, осећања сигурности и припадности или припреме за живот, резултат су били осећања одсуства перспективе и продубљена социјална изолација.

Временом су се родитељи, одређене друштвене групе и неке институције побунили против оваквог приступа, многи судски спорови су добијени, а редовне образовне установе су постајале све отвореније за децу са посебним потребама. Интегративни програми све више добијају на значају, а девету деценију прошлог века УНИЦЕФ је прогласио деценијом особа са посебним потребама. Наглашено је да је неопходно: унапредити законодавни систем и усагласити праксу са постојећим законским домаћим и међународним документима, тако да се створе услови за отклањање баријера које смањују партиципацију особа са посебним потребама у суживоту са осталим грађанима; за сву децу обезбедити образовање које одговара њиховим потребама (дакле, интегративно је) и створити услове да се превенирају чиниоци који узрокују сегрегацију или доприносе изолацији и кршењу основних дечјих права; развити свест у друштву о значају унапређивања и изједначавања положаја особа са посебним потребама и, коначно, створити услове за образовање наставника који се баве децом са посебним потребама.

Развијање ових идеја је један од основних задатака пројекта ***Инклузивно образовање – од праксе ка политици***, у чијем је оквиру настао и овај *Водич*.

2. Ученик, родитељ, наставник – препреке, подстицаји

У овом делу *Водича* погледаћемо како се одвијало школовање деце са посебним потребама. Интервјуи који су вођени у више градова широм Србије,

крајем 2006. године, указују како деца и ученици, њихови родитељи, њихови васпитачи и наставници виде процес одрастања кроз образовање – како виде добити, препреке, подстицаје и тешкоће на које наилазе, које граде или остварују на том путу.

Њихове приче су инструктивне и инспиративне – изазивају дивљење и могу да оснаже. Оне нам омогућавају да образовну ситуацију, па и шири миље у којем се одвија образовање деце и ученика са посебним потребама сагледамо из угла оних битних учесника у образовању које често не чујемо. Овде је дете, у центру образовања, добило реч и прилику да саопшти како је доживљавало образовање; родитељ, кључни партнер наставника и школе, саопштава како је изгледало партнерство са његовог гледишта; и, коначно, наставници који су радили са децом са посебним потребама саопштавају своја искуства о свом заправо пионирском послу развоја инклузивног образовања. Сви они су поделили своја аутентична искуства и осећања са читаоцима *Водича* и пружили читаоцу прилику да, упознавши њихову перспективу, сам процени је ли реалност о којој они саопштавају довољна залога за будућност инклузивног развоја нашег образовног система, тј. да ли остварене добити могу деловати подстицајно, тако да се и појединачно и системски отклањају препреке квалитетном образовању за све као предуслову и виду друштвене инклузије.

3. *Начин на који су интервјуи приказани у Водичу*

Интервјуи који су вођени ради упознавања перспективе детета/ученика, родитеља и наставника били су полуструктурирани. Један број питања је био исти у све три форме, али су постојала и посебна питања за ученике, за наставнике и за родитеље. Један број интервјуа је вођен усмено, а један број је добијен као писмени одговор на претходно подељени упитник са питањима која су постављана и у усменим интервјуима. Усмене интервјуе су водили и забележили локални координатори и чланови локалних МИО. Овде су записи интервјуа који су вођени усмено такође дати у форми нарације.

У приказу интервјуа са ученицима, родитељима и наставницима идентификација испитаника у *Водичу* дефинисана је у складу са договором између испитаника и интервјуера.

Уз неке интервјуе наведени су коментари који наглашавају поједине важне елементе примера, али још више указују да је свака од ових прича једна сложена не само образовна ситуација, већ животна прича и прича важна за живот, те да је управо зато улога појединца који се опредељује за заступање и реализацију инклузивног образовања утолико значајнија. Коментаре је написала Љиљана Радовановић-Тошић, психолог, директор ОШ „Десанка Максимовић“ из Ниша, координатор локалног МИО тима Ниша.

Дакле, реч имају ученици, њихови родитељи и њихови наставници...

4. Приче из личних перспектива

Прва прича

Бранко

Интервју са Бранком Томашевићем, рођеним 1989, учеником другог разреда Техничке школе, одсек финансијски администратор. Бранко Томашевић има церебралну парализу.

У предшколске установе нисам ишао. Често сам био по болницама и бањама, тако да сам и у први разред пошао са закашњењем. Полазак у први разред остварен је на моје инсистирање и иницијативу мојих родитеља. Полазак у школу тешко ми је пао. Плашио сам се реакција другова и учитељице. Плашила ме је и реакција свих оних које сам могао срести на путу до школе. При упису је школски психолог нагласио мојој мајци како би требало да идем у специјално одељење, што ме је још више уплашило. На срећу, тест интелигенције који сам радио спасао ме је учења у специјалном одељењу и школу сам наставио са друговима у редовном образовању. Од почетка сам имао несебичну подршку моје учитељице Наде Вранић, као и редне Горице Зејак, чије су ме разумевање и подршка храбрили и подстицали на нове успехе.

Увек сам био прихваћен у разреду, како од ученика млађих разреда тако и од ученика старијих разреда, као и другова са којима се сада дружим у средњој школи. Помагали су ми при промени учионица, спратова, гурајући односно носећи колица и придржавајући ме. Њихова пажња ми је увек пријала. Највећи проблем су ми представљале степенице којима се улази у школу и промена кабинета, који су распоређени од првог до трећег спрата. Промена кабинета је одузимала доста времена и мени и друговима који су ми помагали. Највећу препреку су представљали страх и несигурност које сам често осећао.

Највише ми је значила подршка учитељице приликом операција. Имала је разумевања за моја одсуства и при сваком повратку бодрила ме је из почетка. У превазилажењу тешкоћа током образовања помагали су ми добар однос са друговима и наставницима, њихова подршка и уважавање. Моја главна добит од образовања у редовној школи јесте, поред онога што сам у школи научио, што сам слободан да колицима излазим у друштво и дружим се са својим пријатељима; не стидим се што сам овакав; осећам се нормално; одлазак у специјалну школу би ме увредио; нисам чудан; имам самопоуздање. Не бих ишао у специјалну школу; осећам се пријатно у школи намењеној свој деци. У специјалној школи бих имао проблем са уклапањем; не бих имао мотива за успех.

Из моје садашње перспективе, за образовање ученика са посебним потребама најважније је охрабрити их да почну да уче са осталом децом; ослободити их предрасуда; укључивати их у разне пројекте и обавезно их укључити у редовне школе.

Коментар

Из коментара које је Бранко изнео осврћући се на своје школовање уочава се да је још на предшколском узрасту био у другачијем положају у односу на своје вршњаке – предшколско образовање је изостало због болести и лечења.

У 1. разреду је могућност одласка у специјално одељење код дечака стварала зебњу. Али, уочава се да Бранко тада већ има став да је једнак са другима и да му је место са другима у редовној школи. Додуше, и резултати на тесту су показали да је способан за похађање редовне школе, што је такође на повољан начин могло да утиче на потврђивање сопствених вредности и што је допринело разбијању нетрете предрасуде да један хендикеп нужно условљава и други.

Разумевање, прихватање и подржавање, толеранцију од својих другова, учитељице и разредне Бранко истиче као највећу добит у школи. Но, и он истиче да је потребно борити се против предрасуда, јер се очигледно срео са много њих. Оно што је свакако важан, али и једноставнији циљ борбе јесте отклањање физичких препрека које онемогућавају приступ школи. Из Бранкове приче је видљиво колико је отклањање ових препрека значајно, али и како је све те препреке могуће превазићи ако постоје позитиван став, међусобно прихватање и усмереност на решавање проблема и отклањање баријера.

Из Бранкове приче уочавамо и колико је значајна подршка учитеља и разредног старешине. Она је више од подршке за учење и савладавање школског градива. У Бранковој причи се јасно уочава да је ова подршка, као и подршка вршњака, заправо подршка за осећање слободе и друштвене припадности.

Значајан је коментар који Бранко има за специјалну школу када каже: „Имао бих проблема и не бих имао мотив за успех.“ Сама ова тврдња у себи имплицира следећу, која би гласила: ја сам једнак са осталима, вредим као и они, и хоћу да имам једнаке шансе. Али, када Бранко каже: „Осећам се пријатно у школи намењеној свој деци“, то није само израз потребе да се имају једнаке шансе и није само израз осећања једнакости, већ и један исход квалитетног образовног процеса, у којем је Бранко, са својим ставовима и својим односом, био активан учесник.

Бранкова мајка

Интервју са Миленом Томшевић, по занимању текстилном радницом, мајком Бранка Томшевића, младића који има церебралну парализу, сада ученика Техничке школе, смер финансијски администратор

При упису у први разред школски психолог ми је рекао како Бранко мора да похађа специјално одељење. То ме је страшно обесхрабрило. Инсистирала сам да у школу иде са другом децом. Када је урадио тестове, школски психолог се предомислио и рекао да ће ипак ићи у редовно одељење. Први дан поласка у школу нећу никада заборавити. Устали смо знатно раније него уобичајено, настало је спремање. Осећала сам се као да излазимо на гробље – била сам уплашена, размишљала сам: Боже, како ће га прихватити у школи; пре свега ме је плашио његов сусрет са другом децом; како ће се дружити са њима; како ћемо ући на врата школе; ко ће нас чекати тамо; како ће реаговати они први који нас угледају. Било ми је тешко, па сам стално молила мужа да га он води и гура колица до школе.

Био је одлично прихваћен од своје учитељице Наде Вранић. Њено разумевање и подршка су ми давали нову снагу, као и, касније, разумевање и подршка и разумевање наставника математике Горице Зејак, разредног старешине. У друштву је био одлично прихваћен. Увек су били ту, спремни да погурају колица, да му помогну да из њих пређе у школску клупу. Нису га остављали ни у другим ваншколским приликама. На њихово инсистирање, ишао је са њима и на излете.

Највећи проблем је била удаљеност стана од школе, неадекватни улази у школе, степенице... Других проблема скоро да није ни било. Постојали су уважавање и вербална подршка наставника; толерантност према оправданом изостајању из школе; стрпљивост при оцењивању – наставници су чекали да научи пређено градиво, па да га оцене. Такође, много ми је значила помоћ суграђана, њихова увиђавност при уклањању физичких препрека, али пре свега, подршка учитеља и разредног старешине.

Срећна сам што има одређена знања и што има другове који га уважавају; завршиће нешто – биће свој човек; што учењем ствара позитивну слику о себи. И сада, када би требало да поново бирамо, упркос неким тешкоћама, не бих се определила за специјалне школе. При поласку у средњу школу тај нови почетак ме је, можда неосновано, заболоо и поново унео страх који сам осећала у сваком тренутку пред полазак. Поново ми се вратио онај осећај из првог разреда основне школе, када смо сви много пре поласка у школу били на ногама, осећај да „идемо на гробље“...

За ученике са посебним потребама важно је утицати на васпитаче и учитеље да их охрабрују у првим корацима и важно је наставнике учити да се ослобађају страха и предрасуда. Важно је одређен део наставних области прилагодити могућностима тих ученика.

Коментар

Највећи проблем мајке Бранка Томашевића и њен највећи страх био је полазак у школу и прихватање од стране вршњака. Полазак у школу је за већину родитеља посебан догађај у којем су осећања среће и страха снажна и измешана. У светлу искуства ове породице, искључености, препрека и предрасуда, надјачавање осећања страха је неопходно. Да ли је то било поткрепљено претходним искуством, или се активирао природни и основни мотив заштите који је осетила мајка, па се изродила исконска бојазан: како ће му бити када не буде поред мене?

Сасвим разумљив страх од степеница, ако се човек креће у колицима, осећај забринутости због могућих тешкоћа при успостављању првих контаката са вршњацима, ако дете није похађало никакву предшколску установу. Мајка каже: „Шта ће рећи када нас угледају?“ Из овога се уочава да постоји искуство са негативним ставом који околина често има према лицима са посебним потребама.

Но, школа се очито разликовала од неке шире околине, јер у њој није било никаквих знакова неуважавања, а мајка јасно истиче да су сви били толерантни и имали разумевања, док су највећи проблеми у ствари били физичке препреке и удаљеност стана од школе. Стрпљивост у оцењивању и толерантност допринели су да дечак са успехом заврши школу и упише средњу. Поред тога, дечак је уважаван од својих другова и, како истиче мајка: „Створио је позитивну слику о себи.“ Ово се битно разликује од утисака са почетка школовања, када се јављала стрепња: шта ће рећи други и како ћемо стићи у школу?

Но, да је то процес који стално тражи нова позитивна поткрепљивања у превазилажењу, показује и то што се на почетку средње школе мајчин осећај страха првог дана поновио. Могуће је да ће је тај осећај пратити све док позитивну слику коју Бранко има о себи не прихвати као истински део његове личности, а за то је неопходно и позитивно поткрепљење које долази од других, од свих нас. Промена очекивања да ће реакције околине бити негативне и повређујуће могућа је ако постоји неки континуитет позитивних реакција микроокружења који обезбеђује изградњу новог, директног позитивног искуства.

Очигледно је да је подршку коју је дечак добијао у основној школи мајка сасвим једноставно и непосредно доживела и да веома прецизно сагледа и непосредне и дугорочне ефекте које оваква подршка има. Из овог примера видимо и колико се лако бојазни родитеља поново побуђују у контакту са новим срединама, или у новим ситуацијама, али је овде очигледно и да се бојазни могу превазићи када постоји права подршка.

Бранкова разредна старешина

Интервју са Горицом Зејак, наставницом математике, разредном старешином Бранка Томашевића

Током образовања ја сам имала обзира према његовом хендикепу, што је брзо условило његово интересовање за мој предмет, математику – интересовао се за израду задатака. Највећи проблем у образовању била је његова спорост при изради задатака, мада то мени није био проблем, припремала сам му задатке у писаној форми, писао је левом руком и знатно спорије од других ученика. Доста ученика је било организовано око њега. Другови су му помагали да пређе из кабинета у кабинет. Ја сам их стално подстицала на солидарност и сарадњу; са Бранком су се дружили и на путу до куће, помажући му или гурајући колица.

У колективу су имали разумевања за Бранков хендикеп, тако да сам имала подршку и од управе школе и од колега у решавању Бранкових проблема (изостанака, оцена, кашњења). Мени је уливало сигурност и помагало ми да превазилазим тешкоће то што сам веровала у његову способност и успех, а било ми је стало да и он то уочи и стекне позитивну слику о себи.

Главна добит за Бранка и нека врста сатисфакције за мене јесте Бранков упис у средњу школу, на жељени смер, на основу његових личних заслуга. И опет бих се ангажовала да деца као Бранко похађају редовну школу. Ново искуство, то што сам се и сама уверила у способности ове деце и радост кад ученик уочи да може исто што и други, моја је професионална и лична добит.

За децу са посебним потребама важно је више их укључивати у редовну наставу са њиховим вршњацима, али им прилагођавати посебне услове у складу са њиховим физичким могућностима и потребама у оквиру наставног плана и програма из одређених наставних области.

Коментар

Наставница је у раду са дечаком прихватила сугестије учитељице, и одржан је континуитет у приступу. То је веома значајно, јер се на тај начин увећала и кохезивност самог одељења и вршњачке групе.

У методском смислу припрема задатака и усмено испитивање свакако су помогли успеху. Никако не треба занемарити коментар да је дечак подстакнут позитивним приступом наставнице истински постао заинтересован за математику, што је додатно помогло да ток школовања буде успешан и после завршене основне школе.

Такође коментар да је спорост била битна разлика, али да то за ову наставницу није био проблем на часовима, указује колико је критеријум прихватања и позитивног става актера образовања неопходан предуслов за овакав исход – успешно уписана средња школа – да није било неких већих препрека у самом раду, јер велики број деце која нису са посебним потребама такође показује велику спорост у раду.

И наставница, као и дечак и његови родитељи, као највећу препреку описује немогућност доласка до учионице и спорост у промени кабинета – дакле, опет проблеми који су искључиво и везани за ширу друштвену заједницу, која је у извесном смислу и најодговорнија за афирмисање позитивног приступа овим проблемима. У овом примеру се види како ослонци који леже у прихватању од стране наставника и вршњака могу да надјачају озбиљне физичке препреке.

*Друга прича***Мајка**

Мајка ученика, сада старог 16 година, одговорила је писаним путем на питања из упитника за интервју. Њен син је завршио редовну основну школу. Сада је ученик друге године средње специјалне школе.

Након изузетно тешке трудноће родила сам нашег првог дечака, а после годину дана добили смо и близанце. Наш прворођени син напредовао је у границама очекиваног, негде брже, негде спорије, процењено је да у односу на узраст, уз стимулацију окружења – он може да нормално функционише међу популацијом деце свог узраста. Урадили смо све могуће тестове и закључено је да постоје елементи лаке менталне заосталости као последица пренаталног стања.

Ми смо избегли из Сарајева. Са својом дечицом смештени смо у једну војну касарну, у тзв. колективни смештај. Живели смо у тешким условима (једна огромна војничка соба пренасељена породицама, заједнички тоалет-чувавац за велики број људи, који смо ми жене покушавале да колико-толико одржавамо хигијенским). Наша деца су у Београду први пут видела WC-шољу тек у гостима...

С обзиром на место смештаја, наши синови су били уписани у вртић из окружења, у који су ишла деца истакнутих политичара, генерала и осталих људи из неког сасвим другог социјалног миљеа. Близанци су имали дивне, осећајне и предусретљиве васпитачице, а наш најстарији син је био у групи једне изузетно ригидне жене, грубе и неспремне на сарадњу са нама. Он је из вртића долазио уплакан, очајан, несрећан и жалио нам се на однос васпитачице према њему, али смо ми

мислили да је он преосетљив и храбрили смо га да истраје, не подозревајући да је атмосфера у којој је наше дете боравило толико страшна све док нам на то нису указале васпитачице близанаца. Након њихове сугестије да су оне спремне да прихвате нашег сина у групу у којој су били близанци, ми смо се ангажовали да га преместимо и то је била права ствар. Дечак нам је било презадовољан, јер је ишао са батама, али и јер је био прихваћен од стране предивних васпитачица. Трудили смо се да тај страшни период за нашу породицу обојимо што квалитетнијим бављењем нашом децом. С обзиром на то да је касарна у предивном парку, велики део времена смо проводили напољу, играјући се, читајући, шетајући се и дајући све од себе да их учинимо срећним. Није било дилеме да смо у томе успели! Рецимо, унуче једног моћног генерала покушало је да исмеје нашег најмлађег сина сугеришући да овај има закрпе на коленима својих панталона (као и браћа му!), а наше је дете рекло: „Па, шта, зато сам ја леп и паметан!“

Конечно смо се преселили у наш стан. Стrepели смо како ће наш најстарији син бити прихваћен у новом вртићу. Добили смо препоруку за једну васпитачицу, којој смо се и обратили. Она нас је након пар дана дететовог боравка у групи позвала и отворено питала: шта није у реду са њим? Ми смо то оценили као фантастичан гест и одазвали се њеном позиву на искрену сарадњу (што нам је најважније на свету!). Она нас је породично укључила у УНИЦЕФ-ов пројекат у којем је и сама суделовала, а који се односио на јачање односа међу децом и родитељима. То је био фантастичан период наше највеће породичне среће, преселили смо се у свој стан, а деца су нам била презадовољна у новом вртићу. Из тог периода смо сачували лични ковчежић који смо направили за нашег најстаријег сина. У њему су сачуване разне поруке љубави свих чланова наше породице, његови и наши цртежи, и друго. На пример, он је највише волео да му изнова и изнова читамо благослове које смо за њега смислили и написали. То су биле изјаве упућене лично њему, попут:

- НЕКА ТИ НАША ЏИНОВСКА ЉУБАВ ДА СНАГУ И ХРАБРОСТ ЛАВА
МАМА
- ЧИТАВОГ ЖИВОТА ВОЛИ И БУДИ ВОЉЕН
МАМА
- ЈОШ ТИ МОГУ РЕЋИ: СУНЦЕ СРЕЋЕ НЕК' ТИ ВЕЧНО СИЈА, СВЕ ШТО ПОЧНЕШ, СВРШИО У СРЕЋИ...
ТАТА
- БАКИНА СИ РАДОСТ И СВО ЗЕМАЉСКО БЛАГО. НЕК' ТЕ СРЕЋА ПРАТИ, МОЈЕ ДРАГО.
БАКА
- ДА БУДЕШ ЛЕП И ДОБАР КАД ПОРАСТЕШ И СРЕЋАН СА СВОЈОМ БРАЋОМ – ДА СЕ ЛЕПО И ЗАЈЕДНО ИГРАМО.
БАТА
- БУДИ МНОГО СРЕЋАН КАД ПОРАСТЕШ. ИДИ У ШКОЛУ, А АКО ЈЕДНОМ ДОБИЈЕШ ЈЕДИНИЦУ, НЕ БРИНИ СЕ, ЈЕР ЋЕШ ИМАТИ ПУНУ СВЕСКУ ПЕТИЦА.
БАТА

Једна од акција у којој је цела породица уживала била је и израда упутстава која смо, такође, сви заједно осмишљавали и стављали у кутију названу „Срећацилин“. Међу порукама о срећи из кутије среће, налазиле су се и ове поруке чланова наше породице:

- СРЕЋАН САМ ШТО СМО СРЕЋНА ПОРОДИЦА!
- СРЕЋНА САМ КАДА СЕ СУБОТОМ ГРУПНО СВИ МАЗИМО У НАШЕМ КРЕВЕТУ.
- МАМИНА И ТАТИНА ОГРОМНА ЉУБАВ
- БАКУ ЧИНЕ УНУЧИЋИ СРЕЋНОМ!
- КАД МЕ ХВАЛЕ И МАЗЕ...

Након тестирања је процењено да је наше дете показало потребну зрелост за полазак у први разред и примљено је у редовну основну школу у крају. Ушао је у одељење код учитељице која је од самог почетка показала добру вољу да се детаљно упозна са његовим развојним проблемима, са његовим способностима, стилем живота у породици и предузме све што је потребно да он успе да савлада школске захтеве и буде срећан у одељењу. Иако током матичног образовања учитељица није била едукована за рад са децом са посебним потребама, дала је све од себе да упозна наше дете и „извуче“ његов максимум. Оно на чему смо јој нарочито захвални јесте то што је створила позитивну климу међу другом децом у одељењу, која су нашег сина прихватила као себи равног и отворено га током основне школе подстицала, помагала му, храбрила га, бранила... Имали смо одличну сарадњу. Дете је заволело себе и у овој новој школској средини. Учитељица му је прилагођавала наставне садржаје, односно методе рада. Била је одлучна у томе да је најважније знање оно које ће му служити за даљи живот. Тако му је, с обзиром на то да он нема појам броја, још у првом разреду, након првог полугодишта, дозволила употребу (великог) дигитрона. Пошто је савладао како се дигитрон употребљава у рачунским операцијама сабирања и одузимања, до краја школске године је савладао сабирање и одузимање до 100 и активно учествовао у раду на рачунским задацима, осећајући се равноправним. Из осталих предмета је договоран оптимум знања који је он успешно савладавао уз нашу свесрдну помоћ и додатни рад са „приватном“ учитељицом.

Први проблеми су настали у четвртном разреду доласком предметног наставника музичке културе. Нисмо очекивали да ће током школовања наше дете имати проблема у настави музике, ни да је могуће да један педагог себи дозвољава да тенденциозно руши све оно што смо ми као породица, учитељица и други ученици из одељења изградили! Овај наставник је вербално злостављао наше дете, али и другу децу у одељењу, правећи различите алузије на њихов изглед, њихове способности и слично, па је наш син убрзо постао изузетно узнемирен и очајан. Ми смо одлазили у више наврата код наставника на разговоре, на којима нас је он уверавао да је то само дечја фантазија... Друга деца у одељењу су у више наврата стала у отворену заштиту нашег сина и нису допуштала да га наставник омаловажава, односно да се због тога он осећа лоше – потврђујући му да је проблем у наставнику, а не у њему.

Изузетно смо захвални нашој учитељици. Мислимо да је она пресудила у нашем истрајавању да прођемо редовну основну школу, да нам је потврдила да наше дете припада ту. То нам је било бескрајно драгоцено за наредне године школовања.

При преласку у пети разред учитељица је са разредним старешином, али и свим предметним наставницима, обавила колегијални разговор у којем их је упутила у посебности нашег детета, његове (не)могућности, потребе... И ми смо као родитељи с почетком школске године отишли код сваког наставника понаособ, упознали се и пружили неопходне информације. Веома ценимо искреност. Нпр. наставница математике је потврдила да не зна како би радила са њим, није захтевала његово учешће, а разредно веће му је давало прелазну оцену, што смо сматрали искреним, отвореним признањем, а зачуђени онима који су пред нама једно говорили, а после друго радили. Генерално, атмосфера је била позитивна, већина наставника је предузела све што је неопходно како би омогућили даље несметано школовање нашег сина (прилагођавањем метода рада, редуковањем преобимних садржаја итд). Посебно издвајамо наставницу историје, која га је бодрила и од њега добијала само најбоље, а потом истицала да му она никада није поклонила ни једну једину оцену, већ да их је он све сâм заслужио сопственим радом, залагањем и знањем. Срце нашег детета пунили су добронамерни наставници. Уједно, усложнили су се проблеми са наставником музичког. Након низа инцидентата, које ми не можемо да разумемо другачије него као злостављање, више сусрета са наставником, са психологом и директором школе ситуација се није поправила. Напротив! Овај је наставник почео да јавно исмева и омаловажава и наше близанце. Послали смо две пријаве у Надзорну службу Министарства просвете Србије, у нади да ће овај непрофесионалац бити суспендован. Издвајамо следеће аргументе како бисмо објаснили свој родитељски поступак:

„... Као прво, морамо написати један виц, а после ћемо образложити зашто је то битно. ... Одведе отац сина дебила у зоолошки врт. Показује му јелена и пита га: која је ово животиња? Он одговара: Зеееееец! Па, слона... Зеееееец!... И тако редом... На крају, покаже му нилског коња, а дебил усхићено одговори: ВОДЕНИ ЗЕЕЕЕЦ! (причање је пропраћено изразитом гестикулацијом и кривљењем). Овај виц је наставник Х испричао деци на почетку четвртог разреда и читаво полугође је нашег сина звао „Водени зека“. То се понављало више пута, са јасним алузијама.

(...) У кабинету за музичко, постоји „ментол клупа“ која је видно издвојена од осталих клупа, у којој се по правилу смењују деца слабијих интелектуалних способности. У обраћању деци наставник Х свакодневно користи „педагошке“ термине: глупан, кретен, идиот, дебели, жгољави. Деци говори како у школи треба да постоји лекар који би све глупаве избацио. Из разговора са децом из улице знамо да се то исто тако дешава и у другим одељењима.

(...) Током првог полугодишта петог разреда, у „ментол клупи“ била је столица са једном краћом ногом, на којој је било веома напорно седети, јер се балансирањем одржавала равнотежа. Та клупа се налази поред прљавог прозора у углу, из којег је немогуће гледати таблу. Након „третмана“ у таквој клупи наш син је дошао кући у шоку, дуго је плакао, говорио да је глуп, да не треба да живи. Једва смо га смирили. Те вечери, када се школа испразнила, измолили смо домара да нас пусти у школу и у његовом присуству, заменили смо „третманску“ столицу са другом. Кредом смо нацртали на штоку прозора мала срцуленцад, а нашем дечаку објаснили да гледајући у та срцуленцад гледа у нас и да се не секира. То је нашем детету дало снаге за наредних пар недеља.

Психичко злостављање, омаловажавање и изругивање и даље се наставило до те мере да су и сами ученици почели да узимају наше дете у заштиту. (...) једна је ученица рекла да они воле нашег сина јер је добар друг, па нека је и глуп.

Наши близанци (...) иду у различита одељења четвртог разреда (...) одлични су ђаци са похвалама (...) похађају музичку школу (...) њихов наставник музичког то не зна, али је зато на табли у одељењу једног близанца цртао другог као чича-Глишу са печурком на глави, исмевајући његову фризуру и мршав изглед. Чекао је реакцију присутног брата близанца, који је ћутао, шокиран оним што се дешава, а код куће је плакао и осећао грижу савести што није штитио брата близанца.

(...) деца су добила четири паткице старе 2–3 дана. Наравно да су се хвалили и у школи. Сви су благонаклоно гледали на то, а учитељица једног близанца је то искористила и дозволила да их он донесе на час природе и друштва и одржи предавање о барама и језерима као животним заједницама у којима оне живе.

(...) Наш наивни син је испричао наставнику музичког за паткице. Када су наредног дана близанци имали часове музичког, наставник је у оба одељења исмевао њиховог брата на исти начин: обори и искриви главу, одромбољи уста и фрфља: „Ја имам мале пачиће, они се зову Капица, Кинез...“ Пусту да му плувачка падне по бради и почне се крвељити као да се тако смеје наш син.

(...) Признајемо (...) да смо чекали 1,5 годину да реагујемо. Сада смо сигурни да чинимо праву ствар, првенствено због своје деце, а онда и због школског колектива, тј. племенитих људи који су нашег сина лепо прихватили и одагнали страх од школе, а близанце само још више подстакли на тражење нових сазнања. И све што је створено у тесној сарадњи школе и нас, као родитеља, сад наставник музичког хоће да уништи. Подстрекава осећај стида, жели изазвати мржњу, како браће, тако и осталих према деци која нису по његовом „стандарду“.

Нисмо успели да овом својом интервенцијом удаљимо тог човека из про-светне струке, али смо створили чврст савез унутар наше породице и заједнички се борили да осујетимо сваки злонамерни покушај овог човека да узнемири наше синове. И сад нам је као родитељима претешко да причамо о томе, јер жеља да се заштите сопствена деца од повређивања толико је снажна, а моћи су нам ипак биле ограничене. Схватили смо да смо га породично победили. Наше интелектуално слабије дете дало је коначну дијагнозу целој причи: „Он је недовршен човек!“ и ту смо ставили тачку на целу ствар.

Да ли смо погрешили што смо уписали наше дете у редовну основну школу? Не, напротив! Мислимо да су благодети које је он тиме добио огромне: растао је у групи вршњака из нашег окружења и био у близини своје браће; иако другачији – био је један од њих, био је у стимулативном окружењу; заволео је и прихватио себе, што нам је било бескрајно важно; схватио да је, као и друга деца, и он у нечему успешан, а у нечему неуспешан – да је то „нормално“; да је његова посебност пре свега то што има највеће срце на свету... То смо успели захваљујући учитељици, школским друговима, психологу школе и предметним наставницима, који су били спремни да прихвате наше дете и учине му школу доступном!

С обзиром на то да смо желели да наше дете усмеримо ка неком занату који би могао да му буде улаз у сигурну будућност, током завршног разреда у основној школи снажно смо се ангажовали да пронађемо одговарајућу школу за њега. Међутим, у „редовним“ средњим школама које су имале смерове какви су занимали нас/ њега нису показали разумевање за наша настојања и показали су нам да нисмо добродошли. На крају смо обишли и једину средњу школу намењену деци са посебним потребама у граду. Уверавали су нас да је то права ствар, а ми помислили да је ред

да се наше дете добро осећа у новом окружењу, а не да бијемо нове битке у „непријатељском окружењу“ школе која га неће, па смо га уписали у специјалну школу.

Сада је он у другом разреду. Током годину и више, колико је похађа, било је више тренутака када смо помислили да је једино решење исписати га из школе. Наиме, у ову школу уписан је изванредан број деце са васпитним проблемима из социјално угрожених категорија, очуване интелигенције, бесне што су у окружењу деце са посебним потребама. То се показало као изузетно опасно. Нашег је сина већ првих дана школе кренуо да психо-физички малтретира један од ученика из те групе васпитно запуштених ученика (старији две године, физички крупнији, насилан). Наш син је био шокиран том количином вербалног и физичког насиља у којем се нашао у наводно безбедном окружењу специјалне школе. Гледао је премлаћивање усред школе и претње смрћу!!! Једно време смо га повукли са наставе, улажући огроман труд да одагнамо страхове од нападача, одласка у школу... Управа школе је потврдила да немају решења за агресивне испаде својих ученика, да се и сами осећају немоћно, да овај проблем није системски решен... Били смо у дилеми да ли дете исписати, јер нико није могао да гарантује његову безбедност. Након краће паузе, наш син се поново укључио у наставу.

Добро се сналази. Имамо неке (трагикомичне?!) ситуације, попут те да нам је у овој, специјалној школи највећи проблем математика јер, на пример, наставница не дозвољава нашем сину употребу дигитрона (он нема појам броја – али је током основне школе научио употребу дигитрона у сврхе рачунања)?! Како је могуће да се у школи која би требало да има за мисију усмеравање и рад на потенцијалима деце са посебним потребама инсистира на ономе што дете не може и што му је животно потпуно ирелевантно?!

Подржавамо га и мотивишемо и даље, трагајући за „правим путем“ којим га треба усмерити у име његове безбедне будућности. Наше друштво нема системску подршку и организовану бригу о онима којима је она потребна током целог живота, макар у виду надзора финансија, запошљавања... Стално размишљамо унапред, сагледајући све што је неопходно да учинимо као родитељи како би он имао сигурност у животу кад нас не буде било.

Поносни смо на њега. И он је поносан на себе и срећан дечак – а то је наш највећи успех!

Коментар

Пажљиво читање овог примера јасно приказује развој дечака кроз свих 16 година његовог живота. Родитељи дечака су све време веома посвећени детету, од тренутка рођења до данашњих дана. И у сваком тренутку, захваљујући својој љубави, они знају шта све треба њиховом детету. Јасно препознају потребе свог детета и његове патње, а у сваком тренутку на најбољи начин користе све расположиве могућности.

У време рођења детета, када су живели у колективном центру, фасцинантна је снага којом су се борили за своју децу, превазилазећи препреке, социјални статус и материјалне недаће. На најбољи начин смо видели да су нам паркови увек доступни, да се са децом увек можемо играти и волети их, без обзира на то колико новца имамо у том тренутку. То није увек лако, али је могуће када довољно желимо, а родитељи овог дечака су желели.

У вртићу ситуација може бити потпуно неизвесна, а све зависи од онога ко ради са дететом. У једном вртићу дете је имало васпитачицу која није разумевала његове потребе, а у истом вртићу затим добија васпитачицу која је отворена за сарадњу са родитељима. У другом вртићу, стицајем околности, васпитачица не само да је била негујућа, већ је пружила и комплетнију подршку и родитеље је укључила у нови пројекат и нова учења како би их оснажила да детету буду још већа подршка.

„Срећацилин“ је диван „лек“ и треба обучити све родитеље да га препишу својој деци. А, наравно, утолико пре деци којој је потребна још већа подршка!

Подршка је настављена током прва три разреда, али је наизглед неочекивано и збуњујуће то да су проблеми настали са наставником музике. Можда је предрасуда да су људи који се баве музиком посебни, да поседују сензибилитет већи од осталих, да су суптилнији, па од њих најмање очекујемо да буду повређујући, нарочито према деци. „Духовитост“ коју је емитовао наставник на часовима, не само да није духовитост и не само да није примерена, већ представља прави пример слабо сублимисане агресије, која просто врца около, не бирајући време и место. Питање је: шта је са осталим наставницима који све то виде а не реагују? И још озбиљније питање је: шта је са управом школе, директором, инспекцијама које не реагују? Сигурно је да неке људе не можемо научити да имају инклузиван приступ, јер не поседују капацитет за овакво учење, али сигурно можемо макар да у избору наставника који раде са оваквом децом начинимо добру селекцију.

Међутим, у овом примеру, поред тога што је уочљива прихваћеност од стране наставника и вршњака, још снажнији утисак оставља развијен снажан осећај за правду код вршњака. Можда тај осећај не би био тако јасно испољен и тако рано „стављен на пробу“ да у одељењу није, на жалост, било ситуација које су описане у овом примеру. А управо је добит коју други имају од укључивања и суживота са другачијима од себе један од кључних аргумената за инклузију. Инклузија подразумева зрелост и праведност, а то се у дечаковој реченици којом закључује мишљење о наставнику који га злоставља – „он је недовршен човек“ – и у изјави ученице која је рекла наставнику да они воле свога друга јер је добар друг, па нека је и глуп, види недвосмислено јасно и на један дирљив начин како то само може бити дирљиво када одрасли доведу децу у ситуацију да их деца морају озбиљно подучити.

Разумљиво је, али је штета што су родитељи посустали и уписали дете у специјалну школу. То указује на још једну слабу тачку нашег образовног система – неадекватну повезаност основног и средњег образовања и неадекватне могућности радног оспособљавања на нивоу средње школе.

Али, приказ средње школе коју похађа дечак сасвим упечатљиво описује већи број оваквих установа. На жалост, оне не прихватају децу којој је потребан другачији приступ у смислу специфичних метода учења и приступа – у многим већи број корисника припада едукативно занемареној деци, која такође често не добијају одговарајућу подршку. Сасвим је сигурно да окружење у којем је свакодневно присутно насиље не само што неће допринети развоју дечака, већ ће претходно постигнуте резултате и велика улагања родитеља да дечак осети да је вољен, вредан, пожељан – на најгрубљи начин поништити, разбити веру и развити сумњу код детета. Бојим се да ће онда требати знатно више времена и да се врати постигнуто.

Наставница разредне наставе

Психолог школе ме је приликом прослеђивања списка ђака првака након расподеле ученика по одељењима обавестила о томе да ми у одељење стиже лако ментално ретардиран дечак са елементима аутизма. Речено ми је да је мио, драг, веома негован, да су родитељи показали иницијативу за активну сарадњу, да има два млађа брата близанца и да је ишао у вртић. Нисам се осећала довољно компетент-

ном за рад са дететом које ми је долазило, те сам осећала велику забринутост. Али, када сам упознала ову породицу, схватила сам „на први поглед“ да су они стварно посебни, да су пуни љубави и међусобног разумевања, те да су родитељи изузетно мотивисани да помогну у свим аспектима школовања (социјализацији, учењу, ван-наставним активностима...) да њихов син успе у редовној школи. То ми је дало почетну снагу и жељу да дам све од себе како бисмо у томе заједно успели.

Интензивно сам упознавала дете, процењујући његове тренутне могућности, стално размишљајући о томе која су знања и вештине неопходни за његово даље школовање, односно за његов живот. Он је био увек ведар, добронамеран, изузетно емотиван, саосећајан... Социјализација је текла одлично. Потрудила сам се да личним примером другим ученицима у одељењу „понудим“ одговарајуће моделе понашања, које су они брзо усвојили. Поставили су се као његови помагачи, заштитници, често се стављали у улогу „учитеља“, објашњавајући му поступак рада на неком садржају... А, он је полако напредовао, савладавајући читање и писање, и усвајајући бројеве до 10, али уз много додатног рада (родитељи су ангажовали приватног наставницу, а и сами су се веома трудили да са њим савлађују неопходно). С обзиром на то да нема појам броја, коришћење рачунаљке, штапића и других наставних помоћних средстава није му много помагало у самосталном раду, па сам се крајем првог полугодишта договорила са родитељима да пређе на рачунање дигитроном. Током зимског распуста они су га навикавали на коришћење дигитрона и то се на даље показало као добро решење. Породица је много допринела његовом успешном школовању: савладавали су све неопходне школске садржаје, али се и бавили његовим општим „образовањем“, општом културом, усмеравајући његов социјални живот (деца из одељења су се активно дружила са њим), осамостаљујући га (на пример, ишао је на школске излете и рекреативне наставе, користио градски превоз)...

Када смо у четвртом разреду добили предметне наставнике за физичко и музичко, наставницима сам скренула пажњу на посебности овог детета, преносећи им искуство о томе како треба са њим радити, како процењивати његово постигнуће... Убрзо су се појавили проблеми у односу наставника музичке културе према дечаку. Он и друга деца у одељењу били су шокирани наставниковим поступцима, вербалним увредама на рачун дететових интелектуалних способности, атмосфером набијеном непријатношћу и страхом. Често је након музичког био уплакан, а друга деца очајна што нису умела/смела да га заштите. Реаговала сам покушавајући да са колегом разговарам о томе, али је то убрзо постало неизводљиво, јер није допуштао да се отвори та тема. Родитељи су такође разговарали са њим, потом смо се заједно консултовали са психологом. Наставник је понављао да је све то продукт дечје маште и да је он само духовит, а никако не и злонамеран!? Тада се заиста могло осетити да су сви ученици одељења били спремни да стану у одбрану свог друга, не из сажалења, већ зато што су целу ствар доживљавали као ужасно неправедну и јер су искрено заволели свог друга због онога што он јесте – сјајна особа! Била сам срећна због тога што су моји ђаци боље разумели суштину од колеге...

Током четири године нашег заједничког живота највећу професионалну подршку ми је пружала колегиница психолог школе. Много ми је значило што су родитељи били максимално сарадљиви и што смо имали отворену комуникацију.

Мислим да је моја лична професионална добит од рада са дететом са интелектуалним потешкоћама та што сам успела да превазиђем сопствене сумње и предрасуде о могућностима укључивања ове деце у редовни систем образовања и васпитања.

Коментар

Када имамо прилику да о развоју детета са посебним потребама сазнамо гледиште родитеља и учитеља/васпитача (што није тако често), онда је прави изазов укрстити добијене резултате.

Прва разлика, која се одмах учава, односи се на опажање и формулацију дететових посебности – наиме, учитељица користи формулацију „дечак са менталном ретардацијом и елементима аутизма“, док мајка не користи оваква одређења, већ, уместо тога, веома детаљно описује непосредно и видљиво понашање детета.

Видљиво је и јасно у оба интервјуа да је сарадња наступила одмах, на први поглед, и да је уважавање било обострано (и од родитеља и од учитељице) на добробит дететовог развоја.

Страхиви и несигурност које је учитељица имала на почетку свакако су једна веома распрострањена појава код већине просветних радника, због недостатка професионалних компетенција за бављење децом са посебним потребама. Но, и у овом случају, као и у многим са којима смо се сусретали или их познајемо, љубав и истинска жеља да се помогне надвладавају све те несигурности и nelaгоде са којима се срећемо у почетку.

Први прави искорак у методичком смислу представља дозвола да се у савладавању појма броја користи дигитрон. Такође је вредан похвале напор који је учитељица уложила у рад са другим ученицима, како би климу у одељењу учинила подстицајном, како би деца постала прави партнери и сарадници на заједничком задатку: помоћи свом другу.

Постоји сагласност у опсервацији проблема који су се појавили у 4. разреду, када су наставу почели да изводе предметни наставници, са наставником музичког. Ситуација је била додатно погоршана сазнањем друге деце да нису била у позицији да помогну свом другу, тако да је један човек унесрећивао читав разред. И овај исказ учитељице потпуно уверава да је „педагог музике“ био „Гаргамел“ за дечје душе, без обзира на то о каквој се деци радило. Озбиљно злостављање деце од стране наставника на које надлежни не реагују веома је забрињавајућа слика нашег образовног система. Али, са друге стране, и сама наставница опажа снагу вршњачке праведности, која је надјачала и овако озбиљну препреку у образовању: „... сви ученици одељења су били спремни да стану у одбрану свог друга, не из сажалења, већ зато што су целу ствар доживљавали као ужасну неправду и јер су искрено заволели свог друга због онога што он јесте – сјајна особа! Била сам срећна због тога што су моји ђаци боље разумели суштину од колеге...“

На крају образовања овог дечака задовољство које прати учитељицу надоместило је почетне страхове, а искуство које је стекла свакако је повећало њене професионалне компетенције, а то је била највећа награда за њену спремност и отвореност да подржи различитост.

*Трећа прича***Мајка**

Интервју са мајком ученице која има развојну дислексију и дисграфију, и која сада похађа шести разред основне школе

Моје дете је редовно похађало предшколску установу и редовно уписано у основну школу. Од почетка школовања има велики проблем са читањем и писањем. Најпре смо мислили да је проблем то што дете није сазрело за учење читања и пи-

сања, па смо улагали додатне напоре како бисмо јој помогли да савлада ове вештине. Како је споро напредовала, крајем другог разреда одводимо је код дефектолога, који констатује развојну дислексију и дисграфију. Од тада иде на вежбе.

Учитељица има разумевања за проблем, додатно се ангажује око детета и труди се да муј у свакој ситуацији помогне, али не може да се ослободи стега унапред задатог програма. Иако је савет дефектолога да дете не чита наглас пред одељењем, учитељица на томе инсистира, јер је то део оцене из српског језика. Као родитељ сам била веома забринута како ће се моје дете снаћи у петом разреду. Наилазим на разумевање и помоћ психолога, разредног старешине и већег броја предметних наставника. Проблем настаје код наставе енглеског језика и нераздевања предметног наставника, па уз помоћ психолога налазимо решење, те дете прелази да учи руски језик. По потреби се укључују и директор и његов помоћник. Захваљујући разумевању великог броја професора, моје дете није изгубило мотивацију за учење. Сада, у шестом разреду, после дужег времена почела је да чита наглас када је код куће, што је дуже време избегавала чак и кад је сама у соби. Рукопис је читкији, а први пут је самостално научила задате песмице.

У првом разреду је имала добре односе са друговима у одељењу, али у другом, када се осетила велика разлика у читању и писању између ње и вршњака, почиње да се повлачи, стиди, чак је било и агресије према неким другарицама. Сада има круг пријатеља са којима се лепо слаже.

Највећи проблем је што учитељи и професори нису упознати са проблемима које носе дислексија и дисграфија. Мислим да не схватају како је проблем у нераздевању прочитаног текста и тешкоћа у запамћивању великог броја информација које обилују новим и непознатим речима. Имам утисак да проблем више везују за смањену интелектуалну способност и лењост ученика. У школовању моје ћерке, и када је било проблема, увек смо успевали да нађемо заједнички језик и да смислимо решење које је најбоље за моје дете. У решавању и договорима са нама учествовали су сви – учитељица, разредни старешина, професори, психолог, директор. Оног тренутка када сам схватила и прихватила проблем који има моје дете и схватила и прихватила да су њене могућности тренутно ограничавајуће, било ми је лакше да јој помогнем. Када год да сам се обратила за помоћ, у школи су се трудили да помогну. Ако моје дете радо иде у школу, то значи да је подршка била успешна. „Разумевање“ и „добра воља“ су кључне речи које нам помажу у превазилажењу проблема.

Моја кћи би се свакако школовала у редовној школи, али јој је потребна посебна подршка како би се носила и превазишла проблем који има. Да није било добре воље и разумевања, ко зна како би се моје дете данас понашало и како и колико би напредовало.

Важно је што више деце укључити у редовне школе, али да васпитачи, учитељи и професори имају могућност да у контакту са стручњацима добију информације и подршку. И да се родитељи максимално ангажују.

Коментар

Овде смо имали могућност да се сусретнемо са проблемима дислексије и дисграфије, које се не препознају на време, што је веома честа ситуација и у данашњој школи. Наиме, знања просветних радника, а, на жалост, понекада и стручних сарадника, нису довољна и адекватна, а сарадња између школа и специјализованих установа за дијагностику често је спора и неефикасна. Тако се и овде догодило да се тек у другом разреду схвати права природа проблема које је ученица имала, док је у 1. разреду све везивано за недовољну интелектуалну развијеност.

Иако мајка истиче да су у школи показивали разумевање за проблеме које је девојчица имала, видљиво је да захтеви у другом разреду, када је требало читати наглас, доводе до већег удаљавања од друге деце, јер сâм овај чин доводи до експонирања већих разлика које постоје међу децом. Учитељица је свакако допринела овом стању тражећи од девојчице да чита наглас. Иако је добила објашњење и препоруке стручњака, учитељица не успева или не жели да прилагођава приступ и методе у раду. Исти је и узрок проблема са енглеским језиком у петом разреду, али је школа као једино решење пронашла промену страног језика, односно наставника.

Стрпљење и сазревање су допринели напретку, тако да сада девојчица чита наглас у кући, пише разумљивије, али је право питање да ли је читав процес могао бити бржи и безболнији. У развоју детета је неоспоран квалитет похађања редовне основне школе, али је јасно да наставници у школи треба да имају обухватнију подршку, образовање и могућности да свестраније схвате проблеме које дете има и да адекватније раде са њима.

Четврта прича

Професорка разредне наставе

Дечак похађа пети разред основне школе. Живи у несређеним породичним условима, за које постоје подаци да су обележени насиљем.

Дете је у мају регуларно уписано у једну школу, а последњег дана августа премештено је у нашу школу. Тестирање за полазак у школу у нашој школи није урађено, а из претходне школе нисмо могли да добијемо писане податке, већ сам их средином септембра добила само усмено, у току разговора који сам самоиницијативно водила са психологом што је обавио тестирање у претходној школи.

Ток образовања је био успорен, са дететом сам радила индивидуализовану наставу. Дете се „чудно“ понашало, тако да је већ првих дана „упало“ у очи свима: деци из одељења, осталим ђачким родитељима, колегама, стручној служби школе, помоћном особљу. Привлачио је пажњу. У почетку је „минирао“ час својим упадицама, често је био и вулгаран. Касније су деца схватила како не треба да му се смеју и како не треба да обраћају пажњу на несташлуке које прави, па се он полако смирио. На моје савете да се друже са њим, двојица дечака из одељења, која су становала близу њега, почела су више да се друже са њим и да заједно долазе у школу.

За мене је проблем била породична ситуација овог детета – није имао радне навике и спорије је схватао ствари. Колеге, не све, на одељењском већу нису желеле да чују причу о њему, а камоли да понуде савете за помоћ. Те школске године школа је имала педагога који је радио на одређено време, али је то био апсолвент педагогије, без икаквог искуства. Била ми је потребна подршка, али сам морала сама да се сналазим. У септембру сам разговарала са васпитачицом детета и психологом који је радио тестирање, у октобру сам позвала родитеље на једночасовни индивидуални разговор (позиву се одазвала само мајка), у новембру сам затражила помоћ школског педагога и она је радила са дететом током новембра и децембра. У другом полугодшту сам затражила помоћ психолога у дечјем развојном саветовалишту (у дечјем диспанзеру) и она је наставила рад са дететом и родитељима (позивима се увек одазивала само мајка). На предлог психолога укључен је и Центар за социјални рад, брачно саветовалиште, али су родитељи одбијали помоћ.

У другом разреду у школи се запослио психолог са искуством, па смо заједно отишле у развојно саветовалиште, разговарале са њиховим психологом, пренеле

дететов картон (досије) у школу и школски психолог је наставила да ради са њим, а мени је давала упутства за рад. Дете је напредовало, додуше, успореним темпом, али су неки позитивни помаци били евидентни и то је мени доста значило.

По препоруци психолога из развојног саветовалишта, дете је од трећег разреда премештено у друго одељење, са значајно мањим бројем ученика – из одељења са 31 у одељење са 19 ученика. А ту је и његов успех био знатно бољи.

Он је сада у петом разреду, социјализовао се, и то је главна добит, а оцене – како-тако, у складу су са његовим могућностима, али иде полако напред. Моја главна добит је што сам духовно богатија, мислим да смо том детету помогли.

Мислим да је највећи проблем за образовање ученика са посебним потребама велики број ђака у одељењу и недостатак адекватне помоћи у самој школи у првом разреду. Било би потребно појачати психолошко-педагошку службу (заполити дефектологе и логопеди) и смањити број ученика у одељењима.

Коментар

У примеру смо навели илустрацију једне честе ситуације, а то је да постоји читав скуп проблема: смањене интелектуалне способности, емоционална и социјална депривација. Недостатак адекватне процене при упису детета у редовну школу, прелазак из једне у другу школу без преношења информација, као и укључивање детета у одељење које има 31 ученика – све су то чиниоци који су допринесли ионако негативној атмосфери која је владала у дететовом окружењу. Очигледно је да породица не само што није имала ресурсе за помоћ детету, већ је и сама са озбиљним проблемима. Нефункционалност Центра за социјални рад у погледу насиља у породици додатна је отежавајућа околност. У овом примеру су институције задужене за то затајиле, па и током првих година дечаковог школовања – на жалост, у многим срединама, сарадња између школа и центара за социјални рад није адекватна – не успоставља се или су реакције споре. А управо у оваквим ситуацијама, када је немогуће ослонити се на породицу као сарадника у превазилажењу проблема, потреба за интервенцијама институција система односи се и на заштиту детета и на породицу као целину.

Вокабулар дечака, који је обиловао агресијом, указивао на окружење, социјални миље из којег дечак потиче, али и на бунт и његову личну потрагу да за себе нађе извор сопствених моћи. Али, на жалост, реакција просветних радника који не желе ни да слушају о оваквим проблемима, а камоли да покушају да помогну, није редак одговор школе када се сусреће са овом врстом проблема. То говори и о томе колико је школа изгубила васпитну функцију и претворила се у искључиво образовну установу.

Податак да је дечак тек у 3. разреду премештен у одељење са мањим бројем ђака отвара питање: да ли заиста нико у школи није имао на уму познату чињеницу да одељење са мањим бројем ученика пружа много веће могућности за развој, па да се таква шанса пружи овом детету још у 1. разреду, или је можда постојао неки други разлог што то није реализовано, а који не видимо у тексту примера?

Са друге стране, начин на који је учитељица приступила тешкоћама на које је наишла враћа наду у школски систем, који, поред образовног, има још један равноправан циљ, а то је васпитање ученика. Посебна драгоценост овог примера јесте што он доказује да, и поред многобројних и великих препрека, од става колега у школи, па преко неповезаности или изостајања подршке других институција, до немогућности сарадње са родитељима и проблема које дечак има у породичном окружењу, школа и добри педагози могу да много учине за ученика.

Видљиво је да у развоју дечака има помака, али је темпо и даље спор, а вероватно ће тако бити до краја школовања, али ће он сигурно завршити основну школу, кроз похађање школе стећи ће могућност да се социјализује, деца су га прихватила, па је могуће да ће остварити и неке емоционално обојене односе и развити осећање блискости. Сви ови елементи су нужни за развој овог дечака, и дају наду да дете може имати много повољнији развој од онога какав је био у породици пуној насиља, у којој није добијао одговарајуће подстицаје за друштвени, интелектуални и образовни развој.

Пета прича

Професорка разредне наставе

Ученик је у првом разреду, узраста 7 година и 7 месеци. На најмлађем раном узрасту, месец дана по рођењу, имао је операцију хематома на глави, имао епилептичке нападе и лечен фенобарбитоном. Сада има веома краткотрајну пажњу и низак праг толеранције на фрустрације.

Ученик је уписан у први разред, после обављеног тестирања школског психолога. Пре тога су родитељи покушавали да упишу дете у другу, ближу школу, али су одбијени, са образложењем да број ђака прелази капацитете школе (што вероватно није био прави разлог). Пошто је школски психолог утврдио да дете нема проблеме интелектуалне, него емоционалне и социјалне природе, оно је уобичајеном процедуром уписано у први разред.

Пошто је дете кренуло у први разред са солидним предзнањем и без посебно изражених проблема интелектуалне природе, тренутно нема нарочитих тешкоћа у усвајању знања. Оно што отежава учење и у школској, и у породичној атмосфери, јесте одржавање пажње. Највећи проблем је одржавање пажње на часу, тј. ситуација кад ученик својим понашањем показује како више није у стању да прати наставу и да учествује у активностима на часу. Такође, проблем су и напади беса као реакције на фрустрацију и социјална неадаптираност. Тешко се уклапа у вршњачку групу. Још нису изграђени реципрочно пријатељски односи и међусобно дружење и прихватање, јер дечак и даље повремено реагује агресивно према деци из одељења. Договор са школским психологом и родитељима јесте да подстичу дружење ван куће, да би се тако подстицала социјализација.

Због проблема у понашању, родитељи повремено присуствују часу и то се показало као успешно. Или, ако дете није у стању да остане на часу, понекад су и одлазили кући, пре краја наставе. План је да се присуство родитеља постепено смањује и да се, до другог полугодишта, потпуно искључи. Дечак је укључен у третман код школског психолога, који такође контактира и са другим институцијама и стручњацима, који могу да помогну у превазилажењу проблема – дефектолози, психијатри...

Мени је значајан осећај да имам помоћ и подршку родитеља, педагошко-психолошке службе у школи. Надам се и да ће се проблем такве природе (органиске-неуролошке) можда временом стабилизovati. Такође, имам потпуну подршку

на нивоу школе, разумевање, спремност да се помогне. Имам осећај да је проблем заједнички...

За дете је добит од образовања у редовним условима то што подстиче социјализацију и развој детета. За мене је професионална и лична добит изазов да се изналазе нови начини да се реши проблем, стичем искуство које може да се примени...

За образовање деце и ученика са посебним потребама значајно би било омогућити едукације свима у школи, појачати сарадњу свих институција које се баве тим проблемима, а у оквиру редовних школа створити боље организационо-техничке услове за рад са децом која имају посебне потребе, почевши од мањег броја ученика, „богатије“ опремљености учионица...

Коментар

У оваквој ситуацији, када је обезбеђена подршка школе, родитеља и свих релевантних фактора за образовање детета, пред непосредног васпитача или учитеља поставља се задатак да својом дидактичко-методичком умешношћу направи атмосферу и приступ и помогне детету да учи. Проблем пажње и хиперактивности у класичној учионици са стандардним програмом јесте велики, али не и нерешив изазов. Сама спремност да се родитељи уведу у наставни процес (кроз своје присуство) дала је одређене помаке. Детету је очито недостајала сигурност, а присуство родитеља је редуковало ту врсту тензије, тачније, смањивало ју је. Напади беса на часу и смањени праг толеранције такође су последица несигурности и добар начин је био да се са вршњачким уклапањем почне преко мање групе деце ван куће.

Негативна реакција на ново и непознато може се битно редуковати позитивним поткрепљењима, када се емитује пожељно понашање, а чини се (мада у примеру нигде није експлицитно наведено) да је ова колегиница то умела да уради, јер се у другом полугодишту присуство родитеља на часу смањило, па можемо закључити да је школу (дакле, и вршњаке као саставни део школе) дечак почео више да доживљава као пријатељску средину.

Тимски рад стручњака различитог профила такође је допринео у проналажењу адекватних решења, и по речима саме учитељице, али, имајући у виду да је дете на самом почетку школовања, остаје да се прати како његов развој напредује, а за учитељицу остаје изазов прилагођавања приступа његовим потребама, и креирање атмосфере у разреду која ће подстицати толеранцију и пружати сигурност.

Шеста прича

Александрина мајка

Александра је ученица 3. разреда основне школе. Девојчица је слабовида, а у 2. разреду основне школе одстрањена јој је лева очна јабучица. Има и честе чеоно-слепоочне главобоље, као и болове у кичми. Последњу годину је више времена провела у болницама него у школи и кући.

Проблема око уписа уопште није било. Психолог је тестирао дете и њени резултати су били натпросечни. Али, и онда на тестирању она није хтела да се одвоји од мене, није желела да одговара на сва питања. Онда је пошла у 1. разред.

Учитељица је била изузетна и трудила се око моје Александре као и ја сама. И никада јој то нећу заборавити. Њена воља и њено залагање били су посебни, а ја сам знала да и дете и ја имамо подршку.

Школа, школа је највећи мој пријатељ, и мој и мог детета. Да није било свих, и директорке и учитељице и сарадника, који су увек били ту уз нас, Александри би било много другачије. У 1. разреду су почели проблеми више него раније. Најпре, лекари су се разликовали у дијагнозама и свако је имао неко своје виђење, а детету све горе и горе. Док, најзад, докторка Олга није кренула да све ради по своје – и испитивање и лечење и саму операцију она је иницирала. Александра је била одлична и у 1. и у 2. разреду. Сада је мало слабија, јер је 3. разред, а и учитељице су се промениле. И ова друга учитељица је одлична, али Александра због болести често изостаје, па јој треба више времена за рад. Не секирам се ја за њено школовање, ја знам да ћемо добити подршку у школи, као и увек до сада. Али, не знам како ће бити сада у Немачкој на операцији.

Деца су задиркивала моју ћерку. Неки су је бранили, али је пар ових несташнијих дечака било баш немилосрдно према њој. Учитељица Ивана је стално радила са децом, са читавим одељењем и они су знали да постоје различитости међу децом, тако да у то време у школи није било много задиркивања. Али, код куће, на улици, то је било стално, јер знате и сами да ми живимо у веома примитивној средини и да неки људи ништа не схватају. Сада, последњи пут када је школа покренула акцију прикупљања средстава за Александрину операцију, неки људи су говорили да ни они сами немају, а сада треба да дају за нас, и то ме је веома повређивало. Било је и оних који су ме звали, питали за број жиро-рачуна, уплаћивали на мој рачун мимо износа који је сакупљала школа.

У школи нисам осећала неке препреке или неуважавање. Али, на другим местима да – људи нису солидарни. У више наврата сам са болесним дететом морала да стојим у реду и да нико неће да ми уступи место, да чекам по ходницима док се не заврши пауза. Па и око новца за лечење, и ту је било проблема. Школа је увек сакупљала колико је могло, али када сам се обраћала социјалном, стално су ме враћали.

У школи сам добијала подршку која ми је била значајна. Значило је то што се Александри увек чинило да учи када може и колико може. Учитељице су увек имале разумевања, а када се вратимо из болнице, оне онда задају нешто мало за учење, па после све у деловима како би она могла да савлада а да се не оптерети. Долазиле су и у кућне посете да јој показују оно што је теже у школи, а што је пропустила док је била на лечењу.

У школи није било никаквих препрека њеном образовању. Али је препрека сама болест, стална брига и стрепња када одлазимо код лекара и не знам шта је следеће што ће ми рећи. Стално се бојим и борим за Александру, а хоћу да она зна да је нормално дете, да зна да се разликује од других, а да не пати – е, то је веома тешко постићи. И ту су те сталне препреке. Када сте оно организовали онај семинар и позвали нас родитеље, било ми је лакше када сам слушала и друге људе који имају сличне проблеме, некако имате осећај да нисте сами. Јер, ја се борим сама, моји родитељи су стари, а и ја сам прилично болесна. Много ми је значило то што је Александри повремено било боље и, када је у школи, била је одлична. То значи да има наде и да ћемо издржати, и она и ја.

Ја никада нисам ни помислила да Александра иде у неку другу школу. Не би на то пристала ни она, нити бих се ја сложила. Са децом мора научити да се бори, мора знати да је она као и други, да учи исте ствари. Моје дете јесте са посебним потребама, као што сам чула на семинару, сви ми имамо неке своје потребе, па је свако посебан и сви смо различити, али можемо да лепо живимо заједно. Мислим да за дете као што је моје нема много проблема да се образује у редовној школи. Али, ако је ситуација другачија, важно је наћи доброг учитеља, добро сарађивати са школом, много времена посвећивати свом детету, не издвајати га од осталих. И научити га да живи са тим како је рођено.

Коментар

Пример потиче из школе која има инклузивни приступ у васпитно-образовном процесу, па се у самој школи осећа негујућа атмосфера, коју препознају и родитељи и запослени. Али, и поред тога, проблема са којима се суочавају девојчица и њена мајка има много. За ову мајку је највећи проблем брига за здравље њеног детета (многобројне операције), а затим и проблеми материјалне природе и у приступу у самој локалној заједници, где мора да чека уобичајене редове код лекара, где мора да се сналази за новац за лечење. Она је у интервјуу употребила реч „солидарност“ и веома добро препознала да у садашњости најчешће мањка солидарност за људе и децу којима је неопходна додатна подршка да би били равноправни и квалитетно укључени у друштво. Поставља се и питање да ли је процес отуђења – где, јурећи за високим стандардом живљења, заборављамо и занемарујемо оно примарно у људском бивствовању, емоционалност – допринео томе да се смањи брига и интересовање за оне који не могу сами или оне који могу мање од нас? Када су деца и породице попут ове, у стању високе потребе за основном подршком, онда поремећени систем вредности у друштву постаје изразито видљив.

Мајка је рекла: морам научити своје дете да је оно другачије од осталих, али да са тим мора живети. Стварање услова да се прихвати принцип реалности када дете има само 11 година захтеван је процес и није довољно да само родитељи имају одлучност и снагу да у томе истрају. Систем подршке коју морају да пруже и школа и шира друштвена заједница неопходан је и нужно је системски, и законски, обезбедити ову подршку.

Лепо је када се сусретнемо са школама које су негујуће, али, на жалост, то су више изузеци, који само потврђују правило да је у школама сурова борба за опстанак ако си другачији од осталих. То, наравно, поставља низ питања о моћи и одговорности свих релевантних и институција и појединаца.

Још је тужнија слика када се сусрећемо са недостатком финансијских средстава за лечење. Ова мајка и школа коју дете похађа уложили су ванредне напоре и обезбедили потребна средства за неопходну операцију. И још једна честа ситуација овде се такође поновила, а то је да се о детету стара само један родитељ. Пример је подстицајан, јер пружа наду свима да уз довољно воље и истрајности можемо обезбедити све. Сарадња и савезништво у заједничком послу које су постигли мајка и школа допринели су да се обезбеде средства и „отворе врата где год је било потребно“. Али, наравно, и за мајку и за све остале који пружају подршку, велики подстицај је када је Александри боље или када има добар успех у школи.

И овде се намеће мисао Нормана В. Пила [Peale], који каже: „Не покушавајте живети у прошлости, садашњости и будућности, све у исти час. Успешан је човек који се научио живети само у садашњости, али се увек креће према ономе што долази после.“

Седма прича

Немањин учитељ

Немања је ученик 5. разреда. Лева потколеница му је одстрањена још пре поласка у школу, због малигнитета. У редовну школу је пошао касније, јер је дуго био на болничком лечењу. У то време (1. разред), због лежања у болници, са дететом је остваривана патронажна настава. Од 2. разреда, након опоравка, редован је ђак. Не користи протезу, већ штаке, и тако долази у школу.

У погледу укључивања у образовање, мајка је била веома упорна, а чим су се вратили из болнице из Београда, она је долазила у неколико наврата да пита када и како он може да пође у редовну школу. Педагошко-психолошка служба је упућивала на патронажу док траје процес опоравка, али је она то прихватила прилично нерадо. Стално је потенцирала да је дечак изузетних менталних способности, што је потврдило и тестирање психолога пре одласка у болницу. Наиме, дечак је тестиран за редован полазак у школу, а онда је изненада откривен малигнитет и хитно је упућен на лечење, па је, наравно, полазак у школу одложен. Када је дошао први дан у школи у 2. разреду, деца су га гледала. Он је ходао са штакама, али је из њега зрачио такав оптимизам, таква борба за живот, какву нисам видео ни код одраслих. Одмах је почео да прича са децом, да се распитује шта су учили, какви су уџбеници и слично.

Он је учио изузетно добро и врло брзо, тако да је веома брзо сустигао другу децу из разреда и престигао их. Врло брзо је постао миљеник свих, целог колектива, деце, помоћних радника. Све је пленио својом ведрином, ентузијазмом и вољом. У почетку ми је страшно сметало (терало ме је на плач) када чујем лупање његове штаке по плочицама пода, али сам навикао, а он је стално јурио са тим штакама, седао, устајао. Ја сам правио грешке у почетку говорећи: „Немој да устајеш“, а он је стално одговарао: „Хоћу, могу да устанем, не брините због мене.“

Деца су га прихватила. А он је постајао све немирнији и немирнији. Никада није био груб, нити они према њему, али их је често подстицао у несташлацима. Постао је лидер тог одељења и био је веома прихваћен. Све мање су долазили његови родитељи, чак су понекад прескакали и уобичајене родитељске састанке, а ја сам се бринуо да не претерају и оду у другу крајност. Био је укључен у све активности, а фудбал је играо са штаком. Када смо пешачили, био је међу првима, никада није одустајао и ни из једне активности није био искључен. Чак су друга деца, која нису имала никак физички хендикеп, показивала знаке размажености и непослушности знатно више него он – он готово никад.

Највећи проблем је било то што је мени било тешко да сакријем забринутост за његово здравље, јер сви смо знали да болује од малигне болести. Стално сам се питао да ли ће преживети, како ће живети, и понекад ми је било тешко да то сакријем, а много пута сам био на ивици суза када је он писао и читао своје саставе или говорио о будућности. Никада пред њим нисам заплакао, али јесам ван учионице много пута. И то је било тешко. То је било велико емоционално улагање и „велика глума“ пред децом да знам да је са њим све у реду сада и да ће тако бити и убудуће.

У школи није било никаквих препрека образовању овог детета. У школи се сви трудимо да сви ученици имају једнаке шансе. Сви су ме питали треба ли помоћ, да променимо учионицу, стално смо разговарали и са колегама, и на већима, осећао сам се, напротив, веома уваженим што имам таквог ђака.

Подршку сам добијао увек када сам је тражио. Онда када сам питао за савет да не погрешим, када сам тражио стручно мишљење сарадника, педагога и психолога, када је директорка омогућавала да га на рекреативној настави прати један од родитеља, јер му је здравље било погоршано у том периоду. Подршку сам имао и тако што су ми омогућена нова учења. Ја сам био изабрани учитељ да похађам семинар о деци са посебним потребама. Али, највећу сигурност су ми уливали сâм Немања и његов оптимизам и вера. За њега је ова школа. Каква специјална, па он би пропао. Па није специјална за такво дете. Натпросечно дете које је постало инвалид. Па тамо би он полудео.

У погледу образовања деце са посебним потребама потребно је променити нас предаваче. Не променити нас, већ научити нас како се ради са децом која имају проблеме у развоју, како са родитељима, са разредом. Неки од нас су сензибилнији за то, а сви треба да будемо професионални у том приступу. А деца, заиста сва треба да имају једнаке шансе.

Коментар

Ситуације када у школи имамо овакву децу прилично су честе. На жалост, велики број деце сада болује од тешких и малигних болести. Многа од њих похађају редовну школу. Сигурно је да уколико деца имају овако високе интелектуалне способности, уколико поседују овакву емоционалну и социјалну зрелост, то за учитеље и наставнике представља олакшицу у раду. Но, сваког просветног радника сигурно прати зебња за будућност детета, за исход болести. И у овом примеру видимо да је то био највећи проблем овог учитеља. Ипак, начин на који овај учитељ самопроцењује и преиспитује свој приступ у раду говори о његовој високој професионалности и људскости: „На почетку ми је страшно сметало (терало ме је на плач) када чујем лупање његове штаке по плочицама пода, али сам навикао, он је стално журио са тим штакама, седао, устајао. Ја сам правио грешке у почетку говорећи 'Немој да устајеш', а он је стално одговарао: 'Хоћу, могу да устанем, не брините због мене.'“

Могло би се помислити да дечак по много чему готово да ни не припада групи деце на коју се обично мисли када се каже „деца са посебним потребама“. Ипак, овај ученик је дете са посебним потребама. За њега је била потребна посебна подршка, једино што из приче учитеља не осећамо тај често присутни напор смишљања подршке – учитељ овог дечака је брзо, одмах, одлучио да га подржава, то код њега као и да није била одлука, већ један одмах уобличен став, осећај из којег су сва прилагођавања текла непосредно, са оном лакоћом давања коју понекад имамо и када нам је веома тешко.

Овде је такође уочљива велика осетљивост учитеља – он разуме дететов немир и несташлук, који остају у границама оног што се виђа и код друге деце и не излазе изван оквира прихватљивог понашања, и он успева да таква понашања усмери у конструктивне активности. Овде је управо, на један дискретан начин, у разреду увек подстицана негујућа атмосфера међусобног прихватања.

Школа коју похађа овај ученик јесте школа са високом степеном инклузивности, што није уобичајена слика, па су подршка и прихватање били нешто што се подразумева у таквим ситуацијама. То је свакако допринело да дечак буде веома активан и да се осећа добро и једнаким у друштву вршњака.

Свакако је потребно створити могућност да дечак и у средњој школи има сличне могућности. Да ли ће он и тамо играти фудбал са својим вршњацима користећи штаку? Било би веома важно да негујућа атмосфера у којој је дечак боравио у основној школи, а која је веома позитивно деловала на његов развој, буде праћена одговарајућом подршком у средњој школи, која се подудара са периодом пубертета, када се увек битно мења слика о себи и када тело и многе његове функције добијају посебан значај. Свакако би било сјајно да и родитељи и дечак имају програм психо-социјалне подршке, који би помогао да решавају ситуације у којима се могу наћи у будућности.

Осма прича

Ученик

Дечак, 11 година, похађа четврти разред основне сеоске школе. Из билингвалне је средине. Има тешкоћа у споразумевању на српском језику, али недовољно зна и свој матерњи, влашки језик. Живи са баком, очевом мајком, која је често ван куће, јер ради као надничар на пољопривредним радовима. Она такође скоро не говори српски и детету се обраћа углавном на влашком језику.

Дечак каже да се у вртићу играо са свом децом, јер је већина њих говорила влашки. Када је пошао у први разред, то се променило – све је било на српском. Пошто му је било тешко да разуме и говори, стидео се да говори да га друга деца не би задиркивала ако погрешно неку реч, а неке речи није ни знао или није добро разумео. Има две другарице са којима је одрастао и од којих се не стиди када нешто каже, макар и погрешно, јер му се оне никад не смеју. Временом је почео да говори кратке реченице, али веома тихо. Учитељица га је стрпљиво слушала и посвећивала му доста пажње. Сада му је у школи већ боље.

Дечакова бака

Код њега нико не долази, нити он некуда иде. Нема објашњења зашто је то тако. Она би преместила дете у специјалну школу, али је осетила колико се учитељица труди око дечака. Сматра да је највећи проблем што детету не може ништа да помогне, а чини јој се да он ни не очекује и не тражи помоћ. Нада се да ће се дечак до краја школовања описменити и постати друштвенији.

Сматра да би требало увести продужени боравак са стручним особљем, које би пружало помоћ у учењу деци са оваквим или сличним проблемима.

Учитељица

Овај дечак је био уписан у предшколску групу при вртићу на инсистирање мајке, која је у то време живела са њима. Затим је уписан у редовну основну школу, иако је на тесту имао врло слабе резултате – лекар и педагошко-психолошка служба сматрала су како дете треба да похађа редовну наставу.

Када је пошао у први разред, у почетку се није разликовао од остале деце. Већ након месец дана појавиле су се тешкоће у савладавању градива. Нередовно је испуњавао своје обавезе, појавиле су се тешкоће у понашању са вршњацима – избегавао је групне активности. Родитељи нису били заинтересовани за сарадњу. Емотивно се везао само за другарицу из клупе, која се према њему односила заштитнички: отварао му је свеске, уџбенике и помагала у извршавању постављених задатака. Пошто је слабо комуницирао са учитељицом, ова девојчица је тумачила и преносила његове жеље и потребе.

У току школовања остали ученици су покушавали да га укључе у разне активности, али је временом и то престало, јер дечак није показивао никаква интересовања за то.

Највећа препрека у раду са њим била је у комуникацији. Помоћ је тражена од других колегиница, које су се дечаку обраћале на влашком језику, па је успостављан

све бољи контакт. Дечак је временом „проговорио“, са тешкоћама, и на српском. Напредовање је било слабо, али је постојало.

Мислим да у образовању деце с посебним потребама треба прилагодити планове и програме сваком индивидуалном детету у складу са његовим могућностима, више сарађивати са сарадницима у настави, који би, по потреби, индивидуално радили са таквом децом и боље опремити школе училима и средствима за реализацију програма, прилагођенима деци са посебним потребама.

Коментар

За дечака који има 11 година, живи у билингвалној средини, одраста без родитеља, уз баку која је једва писмена и презаузета пословима ван куће, живот је прилично сложена појава.

Свет детињства, матерњи, влашки језик и игра у предшколској групи поласком у школу замењени су обавезама и светом говора и споразумевањем на неразумљивом и страном језику. Дечакова мајка није у кући још од пре поласка у школу, отац због посла скоро да ни не долази кући – и када размишљамо о овом дечаку, ове две чињенице су, поред проблема које за дете представља страни и непознати језик, једнако важне за разумевање његовог понашања – са дететом у кући скоро да нико није ни говорио, ни радио нити се играо.

Како разумети његово издвајање од вршњачке групе, повлачење од деце и избегавање контакта? Да ли само није разумео или се такође толико уплашио те снажне деце која течно говоре на свом матерњем језику, која код куће имају родитеље и чије баке не надниче. Да ли се осећао усамљено, напуштено, постиђено или неуспешно... Да ли је повлачење било начин да сачува слику о себи у којој није неуспешан и у којој се не разликује од остале деце...

Тачне одговоре на та питања немамо, али је и само размишљање о њима важно, јер пружа увид у сложене и тешке околности у којима се развија овај дечак и у којима је школа његова једина шанса. Из дечаковог понашања у вртићу и понашања са другарицама из раног детињства може се закључити да дечак има могућност да развије осећање привржености када се осећа прихваћеним и једнаким. То је оно осећање које се вероватно налази и у позадини односа са другарицом са којом седи у клупи – од ње се он не стиди да прихвати помоћ и посредовање. Он јесте дечак којем је потребна заштита, а ова девојчица му то пружа, помоћу ње он веома полако савладава тај страни свет, у који још није укључен.

Но, чињеница је да је у школи други кључни помак направљен када је уведен, макар делимично, језик који дечак разуме, језик који је његов језик, матерњи језик његовог предшколског детињства, језик његових можда изневерених привржености и језик преко којег може да игру преведе у школско учење.

Овај помак у напредовању, који је остварен када су у школи делимично почели да говоре језиком који он разуме – влашким језиком – остварен је када је у школи успостављена нека врста тимског рада, која је и допринела да он почне да говори. Са друге стране, свакако би развијенији социјални односи са вршњачком групом допринели да се дечак осећа прихваћеним. То је сасвим могуће, уколико би се са читавом групом деце направиле заједничке интегративне активности, освестиле различитости које носи свако од нас и створили услови за развијање позитивне, прихватајуће климе.

У интервјуу је бака изрекла опаску да би све било боље и другачије када би постојала нека врста продуженог боравка за децу која имају такве потребе, тачније, за децу која немају неопходну подршку у кућним условима. Нужно је такође обезбедити наставу на матерњем језику, уз упоредно изучавање српског језика, а то онда даје реалну шансу да се дете не осећа лоше, да прихвата себе и да боље напредује, јер је сасвим очигледно да је за овог дечака школа једина средина у којој може добити неопходну подршку и ослонац.

Девета прича

Ученица

Девојчица похађа други разред основне школе. Има тешко оштећење слуха и носи слушне апарате, за које се зна да још нису сасвим одговарајући. Тешко говори. Чита са усана. Писмено изражавање је одлично. Разговор је обављен у присуству оба родитеља и учитељице. Девојчица је на питања одговарала кратко.

У интервјуу је девојчица рекла:

– Воли да иде у школу и има све петице. Воли школу зато што у њој има доста другара и лепо јој је у њој. Воли да се дружи и да се игра. Има најбољу другарицу. Воли да се игра разних игара: да се грудва, „између две ватре“... Има најбољег друга.

– У школи највише воли математику и ликовно. Најтежи су јој Свет око нас и музичко, због отежаног изражавања. Родитељи јој помажу код куће у изради домаћег задатка, али не увек. Воли да се игра и да учи помоћу рачунара. Рачунар користи од треће године.

– Тешко јој је када види да деца, понекад, не разумеју шта хоће да каже. Воли своју учитељицу, јер је она разуме, блага је према њој и помаже јој.

Родитељи

Две године, једном седмично, одлазили смо у специјалистичку установу у Београду, где су постигнути извесни резултати, после којих смо се одлучили за укључивање у редовни програм, најпре у вртићу, а затим у редовну школу.

Девојчица је редовно уписана у вртић и, захваљујући ангажованости васпитачице, била је добро прихваћена, напредовала је и касније се уписала у редовну школу. Пре поласка у школу имали смо и бојазан како ће се укључити и да ли ће моћи да похађа наставу. Пријем од стране директорке, стручне службе у школи и учитељице која је учи био је изузетан. Наравно, и ми са своје стране чинимо све да увек, када је то потребно, будемо у школи и да имамо добру сарадњу, да пружимо помоћ учитељици. Однос са другом децом одличан је и веома смо задовољни. Са својим другарима иде на излете, школу у природи и друге активности.

Препреке нису постојале, напротив, сви су се трудили и сви се труде да изађу у сусрет и помогну када је то потребно. У вртићу, и сада, у школи, постоји разумевање. Највише помоћи и подршке потицало је од учитељице, која се несебично труди и помаже детету. Сигурност су нам уливали пријатељи, стручњаци у разним институцијама, а посебно људи у школи, који су од почетка сматрали да је за нашу ћерку одговарајуће да иде у редовну школу, где ће највише напредовати и развијати се.

Имамо бојазан за касније школовање, од петог разреда ће бити много теже, јер је више наставника – како ће они бити осетљиви за потребе наше ћерке?

Највећи проблем је систем школства, јер овакав какав је није отворен за сву децу која нису „просечна“ и која су другачија од остале. Највећа добит је што се наша ћерка развија и живи у нормалној средини, а то је школа и то су друга деца која су „другачија“ од ње. Никада се не бисмо одлучили да дете похађа специјалне установе, односно да иде у специјалну школу.

Локална заједница би требало да нешто учини да се деца са посебним потреба нађу и да буду у редовним школама; да се у њима развијају и спремају за живот у нормалним срединама. Потребно је да се учитељи и материјално стимулишу за рад са децом којој је потребна посебна подршка.

Учитељица

Укључивање ове девојчице у образовање текло је без проблема и остварено је законским путем. Тестирање је обављено у Београду и дете је добило потврду за упис у редовну школу. Сви у школи су девојчицу безрезервно прихватили. Ученица има изузетан потенцијал за учење; постиже изузетне резултате и има све петице. Дете ради према плану и програму као и остала деца, чак је и освајала награде на конкурсима. Однос са вршњацима је одличан; деца је воле и играју се са њом, како у школи, тако и ван школе.

Највећи проблем су били отежана вербализација и записивање, као и ограничени фонд усвојених појмова (посебно из предмета Свет око нас). Међутим, уз појачано ангажовање и уз подршку и рад родитеља код куће, девојчица успева да целокупно предвиђено градиво успешно савлада.

Најчешће препреке и неразумевање понекад потичу од стране колега. Подршка постоји од директорке, педагога и психолога, а нарочито родитеља, који су задовољни и увек спремни на сарадњу. Проблем је и недостатак литературе и стручних семинара. Али, много сам научила и од ове ученице и од њених родитеља и ово искуство је драгоцено.

Коментар

Из овог примера, који пружа целовиту слику, с обзиром на то да су укључени и дете и родитељи и учитељица, видимо једну лепу и оптимистичку слику за инклузивни приступ.

Пре свега, за ову девојчицу је значајно што је лечење почело на време, и то у установи која је специјализована за то, у Београду. Али, битно је то да су лечење и школовање били добро синхронизовани, те да се о таквој синхронизацији водило рачуна још на предшколском нивоу.

Сада, дете је потпуно интегрисано у одељењски колектив, сарадња између свих и у школи и са родитељима постигнута је на најбољи могући начин. Дете је подржавано и његове потребе су праћене, а то је свакако битан предуслов превазилажења тешкоћа које прате оштећење слуха.

Очигледно је да су сарадња учитељице и родитеља, заинтересованост и ангажман родитеља, као и њихово уверење да школа има можда пресудни значај за њихово дете, битни извори подршке детету.

Али, из овог примера је видљиво колико је такав однос родитеља извор подршке и учитељици, јер чак и у овој оптимистичкој слици, упркос широкој подршци на нивоу школе, могу постојати неразумевање и недовољна подршка неких колега.

У овом примеру учитељица је формулисала оно што је смисао и добит од сарадње са родитељима и оно што је изазов у раду са децом која имају неке посебности – много сам научила и од ове ученице и од њених родитеља и ово искуство је драгоцено...

Десета прича

Мајка

Ово је прича мајке чија је ћерка, сада девојка од 20 година, похађала школе редовног образовног система.

Као врло млада, одмах по завршетку средње медицинске школе, родила сам девојчицу за коју сам знала, када сам је први пут видела, да има неку физичку аномалију, али ни лекар није знао у чему је проблем, нити је знао да успостави дијагнозу. У истом тренутку сам осетила неизмерну љубав према том, тек рођеном детету и огромну решеност да се борим за њен срећан живот.

После неколико месеци, уз консултације разних лекара, установљено је да моја девојчица има недостатак већине мишића, да је уместо њих присутно само везивно ткиво и да због тога неће моћи да помера ни руке ни ноге. Предочено ми је да вероватно неће моћи да расте нити да држи било шта теже од пола килограма.

После неког времена моја девојчица је почела да расте! Била сам пресрећна, почела да верујем у чуда. Водила сам је на вежбе код физиотерапеута како би ојачала мишиће који постоје, али, због њене крхкости, неколико пута је долазило до прелома руку и ногу, а и до озбиљних опекотина приликом електротерапије. Предложили су ми да је ставе у гипсано корито, због аномалија везаних за кичму. Иако су се лекари противили мојој одлуци, више нисам желела да своје дете мучим овим терапијама, јер је све то за њу било ужасно болно. Распитала сам се о начину лечења такве, врло ретке болести у иностранству и сазнала да у Немачкој постоји терапеут који врши стимулацију мишића акупресуром. Водила сам своју ћерку свака три месеца у Немачку на нове терапије, учила вежбе које треба да радим са њом код куће, дисциплиновано их одрађивала, одлазиле смо у бању, опет одлазиле у Немачку и тако су пролазиле године. На чуђење лекара, код своје девојчице постигла сам максимум физичког развоја, а и раст јој је био уобичајен. Имала је неколико пута операције мишића на ногама, на матичним ћелијама, али недостатак мишића није могао да се надомести. Захваљујући операцијама и терапијама акупресуре, моја девојчица је проходила! Додуше, тешко, несигурно и нестабилно, али је некако успевала да одржи равнотежу и направи по неколико корака, што је био неочекиван успех.

Када је дошло време да крене у предшколску установу, нисам помишљала да је упишем, јер сам се бојала да је, тако крхку, друга деца не повреде. Са њом сам много радила код куће: причале смо, читала сам јој, научила је слова, да рецитује, основне појмове из математике, певале смо и дружиле се по цео дан. Међутим, нисам могла да је научим да пише, јер оловку није могла да држи у руци.

Напунила је шест и по година, а ја сам отишла да је упишем у редовну школу. Пошто су видели њене налазе, захтевали су мишљење лекарске комисије о способности детета за полазак у редовну школу. Комисија коју су чинили логопед, педијатар и психолог (од којих нико није био упућен у природу њене болести) тестирала је дете, дошли су до закључка да поседује психичку зрелост детета од осам година и да је по томе спремна за полазак у редовну школу, дали су ми одобрење, а затим ме питали: „Шта ће њој школа, зар не видите како изгледа?“ Те речи здравствених радника дуго су ми одзвањале, можда су ми и давале снагу да истрајем у одлуци да моје дете заврши редовну школу, добије знање и посао, и постане способно да

својим радом, и када мене не буде било, може себе да издржава, да не буде зависна од било кога.

Са добијеном потврдом, уписала сам је у најближу школу. Млада учитељица, коју сам од раније познавала, прихватила је да моја ћерка буде у њеном одељењу. Ужасно сам стрепела како ће се она уклопити, јер је први пут у колективу, какву ће комуникацију имати са учитељицом, да ли ће успети да извршава своје обавезе као друга деца.

Пре почетка школске године обавила сам разговор са учитељицом, довела сам своје дете први пут у разред неколико дана после почетка школске године, да би тих првих дана учитељица припремила децу у разреду за њен долазак.

Моја ћерка је била пресрећна у школи, међу својим вршњацима; показало се да је веома комуникативна, другарице су јој често долазиле и заједно су се играле. То је оно што је мени било најважније. Ниједно дете из тог одељења није познавала од раније, већ је из комшилука знала једну девојчицу из другог одељења. Једнога дана, када су били на великом одмору, моја девојчица је позвала ту другарицу да се играју, срећна што је види, али је она побегла од ње, правећи се да је не познаје, а моје дете је било врло зачуђено таквом реакцијом. Није разумела зашто јој је то девојчица урадила.

Тих првих година ја сам дане проводила у школи. Долазила сам за време сваког малог одмора да видим да ли јој нешто треба, за време великог одмора да јој помогнем да оде у двориште, да узме ужину... ништа ми није било тешко, једино ми је било важно да њено школовање и социјализација протекну добро, да она буде срећна у школи. Код куће је живела као и свако дете њеног узраста, вредно је учила, играла се са другарицама.

Када је кренула у 5. разред, само сам је доводила и одводила из школе, а сама се, уз помоћ другарица, сналазила за време часова, често су јој наставници помагали да иде из кабинета у кабинет, имали су разумевања за њене моторичке тешкоће и ослањали су се на вербалну комуникацију у репродуковању градива. Основну школу је завршила са одличним успехом и уписала гимназију.

Тада је све кренуло неким потпуно другим током. Разредна, која је требало да јој пружи највећу подршку, уопште је није разумела, направила је климу међу наставницима да мојој девојчици уопште није место ту, него у специјалној школи, тако да су професори радили све само да се моја ћерка осећа лоше, неуспешно и да напусти школу. Она се није предавала, била је сигурна у себе и у своје знање, у чему је била међу најбољима у разреду. Имала је много другарица које су јој помагале, подстицале и храбриле. Проблем је био када су се одржавале писмене вежбе као начин провере знања, јер су професори инсистирали да она мора урадити исти број задатака истом брзином као и остали, мада је она писала тако што је држала оловку у устима! Иако су сви задаци које је стизала да уради били потпуно тачни, добијала је двојке. Када би их замолила да јој дају још мало времена или прилику да усмено одговори, они то нису желели, већ су је кажњавали оценама због њеног недостатка, давали јој поруку да је неуспешна, да није за ту школу, доводили је до суза и очаја.

Ја сам неколико пута ишла да разговарам са разредном и са појединим наставницима, молила их да јој дају прилику да одговара, да у њој не убију све оно што сам до тада градила, али они нису хтели ни да ме саслушају! Када сам једном, тако очајна и понижена, дошла из гимназије, моја ћерка ми је рекла како не жели да ја више икада крочим у ту школу, како ће се она сама борити и изборити у тако тешкој

ситуацији. Три и по године уопште нисам отишла у школу, за све то време моје дете уопште није са мном причало о школи, знала сам да јој је било тешко, али је успела сама да се избори за себе и завршила је гимназију са врло добрим успехом.

Желела је да упише дефектологију или психологију како би она могла да помаже другима. Успешно је положила пријемни испит, примљена је на групу за психологију. Редован је студент друге године, требало је да понавља годину, али јој је професор, разумевши њене тешкоће, дозволио да пренесе његов испит и редовно упише наредну годину. Највећу препреку јој представљају писмени испити, али професори показују разумевање, одговара усмено, дозвољавају јој да користи рачунар. Када треба да пише неки рад, другови јој помажу при раду на рачунару, потребно јој је знатно више времена да задатак изврши. Контактирала сам са једном организацијом, која је, када су упознали моју ћерку, поклонила програм за рачунар који омогућава да се пише на рачунару помоћу гласа, речи изговорених на српском језику. Завршила је обуку и много вежбала, па је сада у могућности да га често користи.

Живи у другом граду, у студентској соби са другарицом, има доста друштва, има дечка, воли да купује лепу гардеробу, живи животом једне „нормалне“, обичне двадесетогодишњакиње.

Била сам потпуно збуњена када су ми поједини лекари саветовали да своју девојчицу упишем у специјалну школу. Када сам почела да се распитујем, увидела сам да у нашој земљи нема школа специјализованих за децу која имају ову потешкоћу, јер је ова аномалија ретка, па су ми онда сугерисали да она треба да иде у школу коју похађају деца са лаком менталном ометеношћу, јер је настава индивидуализована због малог броја ученика у разреду. То сам одбила, јер сам била свесна интелектуалних потенцијала свог детета, знала сам да би за њу то било стагнирање. Током целог школовања највећи капитал који је она стекла јесу њени другови и другарице, који је покрећу, стимулишу њен развој, захваљујући којима има срећан живот.

Што се тиче образовног система, мислим да би требало променити то што је неопходно индивидуализовати наставу за децу која имају тешкоће, да им треба дати онолико времена колико је њима потребно да би извршили задатак, да њима, као и свој осталој деци, треба издвојити најбитније садржаје и чињенице и инсистирати на њима. Неопходно је олакшати систем испитивања, требало би да се сви труде да ученицима пруже прилику да искажу оно што знају, а не да их збуњују, хватају у незнању, обесхрабрују.

Оно што је мене покретало свих ових година, а што ме покреће и данас, јесу ЖЕЉА да моје дете буде самостално и ВЕРА да ће све бити добро, да уколико човек нешто веома жели, он то и оствари.

Коментар

У овом примеру, на срећу, видимо једну успешну девојку која живи и ради, учи, забавља се као већина њених вршњака. Уз њу запажамо њену мајку, која је показала много напора, истрајности и вере у развој и напредак свог детета. Мајка је заиста прави борац, истрајан, који зна свој циљ и стреми му без колебања. Мајка је веровала у могућност више. Како? Мајка се очигледно веома добро информисала какве су могућности, развила је веома критички дух и начин размишљања и увек тражила више од онога што се нудило. Тако је било још након рођења, када је невероватном истрајношћу и захваљујући лечењу (на жалост, ван наше земље) избегла „гипсано корито“ за девојчицу.

Током похађања прва четири разреда основне школе дете је научило да чита, пише оловком коју држи у устима док пише и постигла је одличан успех. Добра интегритетност и спремност школе да истински помогне одржала се и у следећа четири разреда основне школе.

На жалост, проблеми су се јавили у гимназији – у облику једног „елитистичког“ става, али пре свега као неспремност и нефлексибилност неких предавача да одступе од уобичајене праксе и образаца.

Нефлексибилност образовног система и неких његових реализатора огледала се и у томе да није било могуће елиминисати писане вежбе, које су овој девојци представљале највећи проблем. Но, истрајност и вера коју јој је мајка усадила још у раном детињству потпуно су надвладале немоћ и очај. На жалост, због ових нефлексибилности, морала је да прође и кроз много лоших тренутака, било је много суза и, сигурно, осећаја немоћи, више и чешће него код осталих који пролазе одрастање и школовање. Истрајност јој је и омогућила да се сама без мајке у једном периоду школовања избори и заврши школу са врло добрим успехом.

На срећу, на факултету који студира владају подстицајна клима и атмосфера која се одликује уважавањем различитости. Свакако је и техника (софтвер који подржава пренос информација преко гласа) допринела да напредак буде бољи, те да самим тим постигнућа буду већа.

Ипак су најимпресивније одлучност, снага и вера које мајка и девојка истински имају, које су довеле (наравно, уз много посвећености и труда) до тога да сада потпуно нормално живи, студира, дружи се и забавља.

Учитељица

Када је требало да почнем да радим и да добијем први разред, психолог школе ме је питао да ли сам спремна да у свој разред примим девојчицу која има посебне потребе, нестабилно и тешко хода и има само 5% мишића у десној и 10% мишића у левој руци, а да су јој интелектуалне способности изнад просека. Дете је примљено у школу, јер је те године уписан мањи број деце, да се не би укинуло одељење. Пристала сам и тако, не знајући, ушла у процес инклузије.

Први сусрет са мајком и ћерком на мене је оставио снажан утисак. Видела сам да је то моја другарица коју годинама нисам видела. Девојчица је имала крупне и бистре очи, и нетремице ме је посматрала. Руке је покретала из рамена, није могла да их савије, нити да покреће шаке. Ходала је нестабилно, тако што је вукла ноге, није могла да их савија у коленима, тешко је успевала да одржи равнотежу без помоћи некога другог.

На мамино инсистирање, нисам причала о девојичиним проблемима другој деци пред њом, па смо се договориле да првих неколико дана не долази у школу како бих ја припремила осталу децу. Објаснила сам својим малим ђацима да ће нам доћи другарица која не може да трчи и пише као они, али која зна много интересантних других ствари. Замолила сам их да ми не мере ако понекад више времена и пажње посветим њој него осталима, да је то све у циљу да се она осећа што пријатније у школи. Када је девојчица почела да долази у школу, врло су је брзо прихватили, а и она се веома трудила да успостави контакт са сваким дететом у разреду. Сви су се радо дружили са њом и у школи и ван ње, а и помагали јој у кретању када је то било потребно. Мама је стално била у школи, дискретна, неоптерећујућа, али увек присутна.

Размишљале смо о томе како да је научимо да пише. Наручиле смо да јој столар направи посебну столицу са местом за свеску на њој. Ја сам јој стављала оловку у шаку, а свеску између њених ногу, на столицу. Тако је писала све боље покрећући руку из рамена, онда је почела и дивно да црта! Сви смо били срећни због таквог успеха. Морам нагласити да је код куће много вежбала, да је само упорност довела до таквих резултата. Од трећег разреда је успешно свирала и на металофону.

Када су остали ђаци радили писмени задатак или контролну вежбу, са њом бих села у угао учионице, како не бисмо никоме сметале, она ми је диктирала, а ја сам писала све оно што би она рекла, како бих на исти начин проверила и њено знање. Нисам желала да је у таквим ситуацијама фрустрира то што не може да пише брзо. Одговори су увек били тачни, беспрекорни!

Сваке године је, заједно са мамом, ишла са нама у школу у природи. Тада сам видела колико мама жели да је осамостали и оспособи за живот. Углавном би је остављала са другарицама, а када је било потребно, прискакала би у помоћ. Једном су чак ишле и на планинарење са нама! Мама није желела да је лиши било каквог вида дружења и користила је сваку прилику да њено дете стекне нова искуства.

У школи нисам имала никакву подршку у облику помоћи или савета од стране стручне службе, али се нико није ни противио томе што ова девојчица похађа редовну школу. Када не бих дошла на посао, колегинице које су ме замењивале увек су се трудиле да укључе ову ученицу у све активности које су биле реализоване, а у томе су им остала деца свесрдно помагала. У договору са директорком, све четири године сам радила у учионици у приземљу како би јој било олакшано кретање.

Имала је много другарица, које су се дружиле са њом и ван школе. Била је веома искрена и несебична, деца су то ценила и волела су је. Када би међу њима искрсао неки проблем, замолила бих маму да је не доведе у школу, јер је био такав договор, па бих са децом разговарала и заједно бисмо дошли до решења.

Бринула сам се шта ће бити када буде кренула у пети разред. На Наставничком већу сам наставнике који ће јој предавати упознала са специфичностима моје ученице, пренела им своја искуства и досадашњу методологију рада са њом, указала им на њене „јаке“ стране.

Када је почела школска година у петом разреду, директорка није дозволила да овај разред буде изузет из кабинетске наставе, па се девојчица уз помоћ другарица премештала после сваког часа из кабинета у кабинет, а када су јој учионице биле са спрату, често су је наставници носили уз степенице. Већина наставника је прилагодила свој приступ њеним моторичким могућностима, нису од ње захтевали оно што знају да она не може да постигне, а у разговорима са њима сам схватила да су задовољни њеним радом и сналажењем; нико није постављао питање: „Шта ће она у редовној школи?“ Сви су ишли логиком – кад могу други, моћи ћу и ја. Завршила је нашу школу као одличан ђак, мајка је од Министарства просвете добила дозволу да се девојчица ослободи полагања пријемног испита и да се упише у гимназију на основу својих оцена.

Мислим да је за ову девојчицу велика добит што се школовала у редовној основној школи, јер је стекла много другова и другарица, усвојила је потребна знања. Када је кренула у гимназију, била је у одељењу са другарицама из основне школе, заједно су ишле аутобусом у школу, мама више није морала да буде у улози пратиоца. Да је ишла у специјалну школу, сигурно је да не би имала толико прилике да се бори за себе, нити би могла да редовно упише факултет.

Моја професионална и лична добит произашла из искуства рада са овом ученицом јесте то што сам научила да превазилазим страх који је доминирао у почетку, што сам научила да проналазим алтернативе у начину презентовања и савладавања одређених наставних садржаја и вештина.

Такође, почела сам да мењам свој лични став према особама са посебним потребама, боље сам их разумела, више ценила њихове успехе, јер сам постала свесна колики труд стоји иза свега тога. Такође, почело је да ме интригира питање: „Где су скривена сва друга деца са хендикепом, зашто их нема у школама, на игралиштима, на улицама?“ Када сам добила нову генерацију деце, очекивала сам да ћу добити још неко дете са посебним потребама, јер ми је моја ученица недостајала, изузетно смо се зближиле, навикла сам да бринем о њој и да послушајем њене потребе.

У току свог рада са њом најлошије сам се осећала када сам причала о својој ученици када она није ту. То ми је веома сметало и доживљавала сам као вид дискриминације.

Била сам изузетно срећна када сам сазнала да је, после свих невоља у гимназији, успела да упише факултет – тада сам схватила да сам урадила праву ствар што сам јој дала шансу да похађа редовну школу.

Коментар

Читајући овај интервју, намеће се мисао о томе колико је потребно љубави и посвећености да бисте се бавили послом обучавања и да бисте били учитељ.

На срећу, девојка је имала учитељицу пре свега искрену и спонтану: која се није либила да каже како је у почетку, када јој је саопштено какве проблеме има дете које ће учити, била збуњена, забринута, али којој је све то готово прошло у тренутку првог сусрета, када се срела са крупним очима девојчице, а у мајци препознала своју другарицу.

Спремност да се прихвате сугестије, да се пронађу алтернативе и да се истраје свакако је касније, када је све донело видне резултате, била и професионална добит за учитељицу.

Она је у тим тренуцима била сама са својим разредом, који је припремала за нове догађаје и за прихватање новог члана колектива који се битно разликује од њих. Ово је било веома значајно, како за девојчицу која није прошла фазу „одбацивања“ од остале деце, тако и за осталу децу, која су била припремљена на то да учитељица све воли једнако, али да ће бити ситуација када некоме мора посветити већу пажњу, што не значи да остале воли мање.

Заједнички циљ који су имале и мајка и учитељица био је: помоћи детету, свако из своје улоге. И оне су заједно успеле (мајка је била стално ту, на одморима, али је била неприметна за остале, одлазила је заједно са разредом на рекреативну наставу). Учителица је била креативна и очито веома довитљива. Столица коју је изумела фасцинантан је допринос, потом њена спремност за алтернативу када дете, уместо писаног задатка, седе у угао и изговара, а учителица записује. Сталност у вежбању и упорност, уз тако много љубави, биле су више него плодноне, јер је заиста фасцинантно да са моториком какву је имала девојчица у 3. разреду постигне цртање и свирање на металофону.

Али, љубав и снага ове учитељице шириле су се даље и стварале повољну атмосферу за девојчицу, а свакако и за све ове проблеме даље у читавој школи, кроз разговоре са колегама који раде у старијим разредима.

Поштујући мајчине сугестије да се пред другом децом не говори о проблемима које има девојчица, учитељица је увек имала нелагоду и осећање да је повређује када говори о некоме ко није присутан, што казује да је реч о особи која уважавање има као истински квалитет у свом понашању, о педагогу који разуме и воли децу, и нада све уме да их научи без обзира на посебности.

Овај пример отвара питање да ли је за педагоге што раде са децом која имају овакве проблеме потребан већи сензибилитет или је довољно само више знања. Ја сам уверена да је сензибилитет пресудан и да је то у много случајева у садашњем школству допринело успеху деце са посебним потребама.

Једанаеста прича

Ученица

Девојчица је ученица петог разреда, узраста 11 година. Код ње постоји недостатак пигмента коже, косе и пигмента ока, због чега је слабовида.

Не сећам се како сам уписала школу. Добила сам позив за тестирање. У школи ми је било лепо, само сам имала проблема са тим што не видим таблу да препишем са ње. То сам превазилазила тако што сам одлазила до табле, учитељица ми је примицала чарт-таблу. Или су ми другови диктирали или сам преписивала из њихових свезака. Другарство и дружење у одељењу били су сјајни. Помогну ми, издиктирају. Деца су добра и нико ме није исмевао.

У школи су ми највећи проблем биле тешкоће са читањем: ситна слова у читанци, лектира. Од петог разреда имам потешкоћа. Наставник географије ме је прозвао и питао да ли ја не видим таблу, па сам рекла да видим, али не и слова на њој. Обећао ми је да ће ми донети на папиру, па онда заборави то да донесе. Код учитељице је била таква атмосфера да сам могла да без питања дођем до табле и препишем. Седели смо у групи и имала сам њихову подршку. Сигурност и снагу да превазиђем тешкоће добијала сам кроз подршку другова, родитеља и учитељице.

Најважније што сам добила похађањем школе? Све – знање, дружење. Не бих волела да променим школу. И када смо се преселили, нисам променила школу.

Родитељи

Пре поласка у школу, саветовали смо се са очним лекаром који је до тада водио нашу ћерку. Како је она била на граници вида, имала је тестирање код психолога и она је инсистирала да дете крене у редовну школу, с обзиром на њене способности и потенцијале.

Ток образовања је ишао добро. У вртићу јој је било добро, али је у предшколском узрасту васпитачица била груба. Инсистирала је на графомоторици и истицала је само ону децу која су ту успешна. Учитељица је била толерантна, давала јој је подршку, што ју је наводило да буде борац и да буде јака. Она је јединче, али никада није била третирана посебно. Није презаштићена.

Вршњаци је прихватају, много се дружи, не сукобљава се и прихватају је. Са вршњацима се слаже, јер има свој став. Зрелија је од других, зато што је свесна да има проблем који мора да превазиђе. Зато свему прилази озбиљно и одговорно.

Од првог до четвртог разреда учитељица је била највећа подршка, увек ју је храбрила, давала подстицај да истраје и од наше ћерке је направила борца и јунака. То нам је дало сигурност. Сад први пут осећамо да није увек тако. До сада највећи проблем у школовању постоји тренутно, у петом разреду. Први пут је несигурна, понекада тужна и плаче, то се ретко дешавало. Не стиже да препише са табле и осећа се неуспешном. Немају сви наставници разумевање за њу, а она има висока очекивања од себе. Лектира је обимна, а слова у књизи су ситна...

Али, још увек имамо сигурност, и ми и наша ћерка, од подршке која је добијана од учитељице и другова. Многе савете које јој је дала учитељица и сада озбиљно примењује.

Главна добит од образовања у редовним условима јесте то што она неће бити хендикепирана када заврши школовање, што би је уназадило за цео живот. Овако може да успе у животу, да ради нешто креативно, што ће је чинити корисном и задовољном. И сада, када би требало да поново бирамо, упркос тешкоћама, проблемима који постоје у школи, не бисмо се определили за специјалну школу.

За децу као што је наша ћерка највећи проблем у образовању представља табла. Све остале потешкоће су превазиђене, једино је ту блокирана. Неки наставници захтевају да све што је написано на табли деца морају имати записано у свесци, а то њој представља тешкоћу. У ствари, проблем је у томе што се секира, јер је себи дозволила да нешто нема преписано. Непријатно јој је. Ипак, не може све да се мења ради наше ћерке.

Коментар

Девојчица из ове приче је дете које се родило и развијало у средини која је пружала сву потребну подршку, тако да је девојчица не једино прихватила сопствену ситуацију већ и стекла умеће да и сама превазилази неке препреке на које сви скоро неизбежно наилазимо током развоја. Тако је девојчица постала зрела и постала је борац. Подршка родитеља је омогућила да дете превазиђе грубост васпитачице на предшколском узрасту, а подршка вршњака и учитељице је омогућила озбиљан и одговоран однос према сопственим постигнућима.

И могло би изгледати да је девојчица солидно опремљена да издржи неминовна осујећења. Јер, тако се и учило некада, осујећења су не само неизбежна, већ и корисна. Јер, не може све да се мења ради наших потреба... Касније се учило да нису баш сва осујећења толико корисна и да се штета избегава или барем смањује, ако су фрустрације увремењене, временски ограничене...

И зашто онда први пут плаче та девојчица, која је јединче, које није било посебно третирано и које није презаштићивано, које је јунак, дете које има другове, али и свој став, дете које је зрело да препозна, користи и вреднује подршку коју јој пружају други... Ко ће одредити да ли је увремењена фрустрација ако наставник заборави обећање да ће девојчици донети материјал припремљен на папиру како не би морала да прати на табли на којој га не види... Да ли је увремењена фрустрација ако наставник захтева да девојчица мора у свесци да има записано све што је написано на табли на којој не види шта пише... И тако даље...

Девојчица има висока очекивања од себе, а сада је први пут несигурна и тужна, непријатно јој је и секира се што је себи дозволила да нешто не уради како од себе очекује. Да ли је ова ситуација једна нова, добра и корисна лекција или једна неувремењена фрустрација? Наравно да девојчица има тзв. висока очекивања од себе – па, успешно је до сада решавала сложене ситуације и добро је користила пружену подршку. Какав ће животни закључак извести у овој ситуацији? Да није довољно способна? Да има људи који заборављају обећања дата одговорној деци? Да не може све да се мења због ње?

Али, ко би помислио да ова девојчица уопште поставља питање може ли све да се мења због ње – она зна одговор, свакако да не може све да се мења због ње, али она то, да се мења све, није ни тражила. Њена очекивања су била врло прецизна и, слободно препричана, односила су се на веома узак сегмент реалности у школи.

За ову девојчицу је, свакако, важно да се управо тај сегмент образовног приступа промени, било да се ту мисли на став наставника, флексибилност захтева, прилагођавање простора и учила, и слично. Али је можда још значајнија једна сасвим другачија интервенција – подршка да девојчица на она питања која себи поставља у овој ситуацији осујећења да оне одговоре који заиста стоје. А за одрасле из окружења ове девојчице, родитеље и, пре свега, наставнике, може да преостане један коментар и једно питање: девојчица је борац – а ми?

Из интервјуа са мајком види се како је девојчица васпитана да не може и не треба да се све прилагођава њеним потребама. И то је у реду, то је реалност, само да се заиста прецизира, да се заиста утврди шта није могуће прилагодити. Посао одраслих је да истраже границе непроменљивог, а њихова правичност и креативност јесу оно што помера те границе. На жалост, није необично да се родитељи и деца повлаче и заиста поверују да нешто што је у прилагођавању неопходно за њихово равноправно учешће заправо не треба да им се прилагођава и да је грешка до њих. Као да не желе да буду захтевни и ремете праксу у школи, као да су презахвални зато што је њиховом детету омогућено оно што му по закону припада – образовање... Инсистирање појединих наставника да девојчица чита и преписује са табле, иако је то њено реално ограничење, уз свест и очекивања детета да максимално одговара на задатке равноправно са вршњацима, даје јој поруку да је она крива... Мислимо ли заиста да ова девојчица треба да прима такву поруку. И можемо ли очекивати да остане довољно борац и борац за праве ствари ако јој шаљемо такве поруке?

Дванаеста прича

Мајка

Дечак је узраста 5 година. На лекарском прегледу је констатовано да је код дечака успорен психомоторни развој.

Дете је у предшколску установу уписано уз сагласност васпитача. Наиме, није било планирано да се упише пре треће године, али смо се због мог запослења одлучили на упис у јаслице. Сугерисано је од стране медицинских сестара да су приметиле како дете „неспретно“ хода, да има проблема са крупном моториком. Одлазак код ортопеда резултовао је додатним сугестијама да би дете требало да иде код психолога, јер на узрасту око 3 године још не говори. Претпостављало се да ће вежбе код физијатра утицати на стимулацију крупне моторике.

Однос са вршњацима се мења из дана у дан. Био је тежак период, када су деца почела да га избегавају и да му се ругају да је „беба“ и да „ништа не зна“. У последње време деца су почела да му се радују и да га прихватају, додуше, опет уз коментар „он је мали“, заштитнички, али он у овој ситуацији ужива. Девојчице га мазе и воде за руку итд. Ван вртића има другаре који радо долазе код њега у двориште код куће. Он жели да иде код другара и често стоји на капији, али из обзира према

родитељима тих другара не пуштамо га често. Обданиште је за њега пун погодак. Водила бих га у две смене. Он веома воли да иде. Воли старију децу.

Највећи проблем у вртићу је то што не прича довољно разговетно, па има проблема у комуникацији са вршњацима и васпитачима. Говор је основа свега. Он је и хиперактивно дете, па слабо везује пажњу, а то смета када их васпитачица учи нечему.

Непријатно је било када је васпитач, у почетку, константно, сваки дан говорио лоше о детету. Требало је обратити пажњу када и како рећи и коме о дететовом понашању. Код једног васпитача је хтео да обавља нужду у тоалету, а код другог није. То говори да није био једнако прихваћен од стране оба васпитача, бар у почетку. Најгоре ствари су биле у обданишту. До тада, када је био са децом у игри, где је било старијих од њих, сви су га волели. Када је дошао у свој узраст, тада је дошла до изражаја разлика између њега и остале деце.

У разговорима са стручним сарадницима осетили су се подршка и уважавање. Никад нећу заборавити наш први „неформални“ разговор у дечјој гардероби, када су ми дали савете како и којим материјалима за игру да се играм са својим дететом, када су истакли неограничене могућности игре са водом, песком и земљом. Разговор са психологом у дечјој болници такође је био конструктиван.

У породици су сви пружали подршку, али су родитељи мужа сматрали да је то претеривање и да дете треба „пустити да се игра и да расте“. Нису схватили да развој треба посебно подстицати.

Сигурност улива када је напредак видљив. Али, промене се не виде стално, некад као да „тапка у месту“. Тада саму себе охрабрујем да треба стално радити све што је могуће.

Главна добит је прилагођавање колективном животу, као и образовни део, многе ствари је научио у школици. Осим тога, осамостаљивање је брже напредовало због утицаја вршњака и васпитача.

У предшколским установама не би требало да буде тако велики број деце у групама. Мислим да ни најпааметније дете не може напредовати када има тако много деце. Сви родитељи шаљу децу да би нешто научила, не само зато што они раде, да би их неко чувао. Када би се смањио број деце, сви проблеми би се решили.

Васпитач

Иницијатор укључивања детета у предшколску установу био је родитељ. Дете је уписано као и сва остала деца, јер није постојала медицинска документација при упису, као ни информације од родитеља о функционисању детета. Након извесног времена медицинске сестре примећују одступања у понашању детета у групи. Приликом прегледа деце старијег узраста, на позив медицинске сестре, физијатар долази у групу и прегледом установљава проблем и упућује на даљу дијагностику.

У почетку су деца избегавала игру са дететом, јер нису могла да успоставе комуникацију (дете није говорило), долазило је и до сукоба, јер је дете понекад физички нападало вршњаке. Након годину дана деца га прихватају као „млађег“ друга, па се тако и понашају према њему (заштитнички).

У почетку дете није имало усвојене хигијенске навике, такође, постојали су проблеми у комуникацији са вршњацима и васпитачима, као и проблем недовољне комуникације са родитељима детета. Уз подршку и стручну помоћ педагога установе, наведени проблеми су успешно превазиђени. У целокупном приступу значајна

је била могућност свакодневне комуникације са родитељима и стручним сарадницима, као и сукцесивно решавање проблема који се јављају. Имала сам пуну подршку психолошко-педагошке службе установе, док су ме колегинице у колективу сажаљевале. Проблеми су решавани редовним консултацијама са стручним сарадницима Установе, конкретним предлозима за рад у оваквој групи и поклањањем више пажње њему него осталој деци.

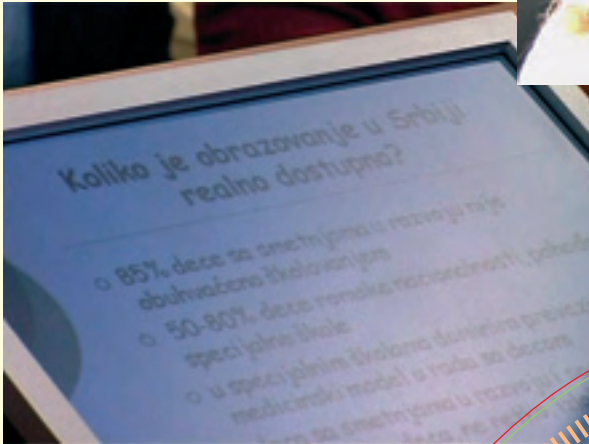
Добит од похађања редовне установе моја је лична, професионална добит. Стицање искуства. И социјализација детета. Претходно нисам имала професионално искуство у раду са децом са посебним потребама. Такође, није било довољно припреме на Вишој школи за васпитаче.

Коментар

Мајка и васпитачица овог дечака налазе се у прилично сличним ситуацијама – обе имају ослонце у окружењу и у својим настојањима да допринесу дететовом развоју добијају неку битну подршку, али обе од неких њима значајних актера из свог окружења добијају и другачије обојене поруке – мајка поруку да можда претерује и да би требало мало попустити и оставити дете да се развија само, а васпитачицу сажаљевају као да се сувише ангажује око нечег што вероватно неће бити успешно. Истовремено са таквим порукама, мајка доживљава да у вртићу сваки дан говоре лоше о детету, васпитачица уочава да постепено превазилази проблеме и да дете почиње да успоставља очекивана понашања. Процес не тече брзо, али обе уочавају помаке, обе препознају добити и виде веома слично какву добит има дете. Њихова комуникација постаје складна, а однос сараднички. Обе имају подршку и стални ослонац у стручним сарадницима.

Али, и из интервјуа са мајком и интервјуа са васпитачицом уочава се да у предшколској установи у којој је овај дечак влада веома неуједначен однос према деци која одступају од просека. Зашто би за развој овог дечака то било значајно ако га већ прихвата његова васпитачица и ако стручни сарадници дају пуну подршку? Непријатност коју је мајка осећала када је на почетку дететовог боравка у вртићу константно била извештавана лоше о детету сада је ишчезла, а мајка, наизглед неутрално, наводи да дечак не прича довољно разговетно и да је он хиперактивно дете, па слабо везује пажњу, а то смета када васпитачица децу нечему учи. Као да је мајка и сама, неким делом, попримила став карактеристичан за неприхватање деце са посебним потребама, да је проблем дете, а не наш приступ. Поједностављено речено, дечак је препрека процесу учења друге деце и он је проблем. И то је порука са којом се суочавају и мајка и овај дечак и његови другови и васпитачица која га је прихватила. У образовном приступу у којем се очекује дете по мери школе, то је порука са којом се суочавају многи родитељи деце са посебним потребама и многи инклузивни васпитачи и наставници у условима када је образовни приступ почео да се мења, али процес сензибилизације свих актера образовања на нивоу установе није довршен. У овом примеру и мајка и васпитачица, у контексту таквих порука, ипак успевају, користећи сопствене капацитете и ослањајући се на подршку сензибилисаних и компетентних стручних сарадника, да се усмере не на „поправку“ детета, већ на отклањање препрека образовању детета са посебним потребама.

Ово такође можемо да посматрамо као почетак, када без искуства и са страхом приступамо образовању детета са тешкоћама у развоју. Вероватно да је ово утицало и на почетна обострана неразумевања и недовољну сарадњу између родитеља и васпитачица, а овде са као мост у превазилажењу почетних тешкоћа види прикладно одиграна улога стручних сарадника.



Тринаеста прича

Мајка

Дечак, узраста 6 година и 2 месеца, има проблеме у моторици (лекар је констатовао незрелост моторне организације) и проблеме у говору, носи наочаре.

Прво је ишао у јаслице, ја сам то иницирала, а касније се обнављао упис, по аутоматизму. У вртићу су на његову ситуацију гледали слично као и ја, сасвим коректно, у складу са мојим мишљењем. Међутим, он има тај физички недостатак, нема одговарајућу чврстину, стабилност при ходу, управо му то недостаје да би био сигурнији у себе. Иначе, он се лако укључи у игре, врло је друштвен, а деца га прихватају. Пошто је он јединац, њему највеће добро чине другари и све што колектив носи са собом. Подршка и сигурност његове васпитачице била нам је од велике користи, јер је указивала на шта да обратим пажњу код њега и на чему да радим.

Ја не тражим ничије специјално уважавање, а сваку препреку смо решавали како смо најбоље умели. Ја све тешкоће превазилазим, јер осећам огромну љубав према свом детету и имам жељу да му максимално помогнем и да на најбољи начин победимо све наше проблеме.

У погледу образовања и васпитања деце са посебним потребама, променити... што се мог детета лично тиче – ништа, све оно додатно што му треба ја се максимално трудим да му пружим. Одгајам га сама, пружам му све што могу, максимално...

Васпитачица

Трудим се да програм прилагодим тренутним могућностима детета, проценом способности детета у односу на узрасну групу, при томе ми подршку пружају најближи сарадници. Деца су га прихватила, укључују га у све активности током боравка у вртићу. Такође, посећује све прославе рођендана. Једно је од омиљене деце у групи.

У том прилагођавању, с обзиром на његове постојеће проблеме, све активности које захтевају моторну спретност, било је неопходно прилагодити и било је потребно променити очекивања у односу на оно што најчешће добијамо од друге деце. Код овог дечака, због недовољно развијене графомоторике, неопходан је био посебан приступ при решавању радних листова, приликом цртања...

Подршку добијам од стручних сарадника и сарадника у групи, као и од стране родитеља који у потпуности сарађује. На самом почетку, док још нисам добро познавала дете и његове могућности, често ми је била неопходна помоћ, стручна и људска, ради организације боравка у адаптираном простору у вртићу, који има функцију сале за физичко васпитање, за помоћ у осамостаљивању детета, усвајању хигијенских навика, боравку на дворишту... У почетку сам се осећала несигурно, јер нисам имала искуства у раду са децом која су доживљавала сличну ситуацију, а недостајала ми је и стручна оспособљеност. Проблем сам настојала да превазиђем стручним усавршавањем и сталном сарадњом са логопедом и психологом Установе. Мени су пружали сигурност и то што сам обављала добру припрему, као и стручна оспособљеност и подршка људи компетентних за тај проблем. Подршку сам, пре свега, добијала од сарадника у организацији рада у групи, главног васпитача, стручних сарадника, као и родитеља, кроз сталну размену информација о детету. Највећа

добит за дете управо је боравак у окружењу вршњака, који му пружају најбољу стимулацију и мотивацију.

За мене лично и професионално, највећа добит је била што сам стекла ново искуство у раду, остварила професионални напредак кроз нова сазнања о раду са децом са посебним потребама.

У васпитању и образовању деце са посебним поретебама, неопходно је смањити број деце у групама, како би васпитач могао да се адекватно посвети сваком детету. Неопходно је обезбедити адекватне техничке услове за боравак деце: нека адаптација простора, одговарајућа учила... Важно је да постоји и додатна едукација васпитача за прилагођавање васпитног и образовног рада. Ја лично сам била на едукацијама у установи, на семинару за рад са децом са посебним потребама, а то ми је, уз моје десетогодишње искуство у раду у вртићу, много значило.

Коментар

Ово је једна лепа и складна прича, која приказује повољан почетак образовања. Због тог склада, у овој причи све, скоро неприметно, али аутентично и суштински, добро функционише. Прича је вишеструко охрабрујућа – охрабрујућа ако размишљамо о предшколском искуству као основи даљег развоја овог детета. Охрабрујућа ако размишљамо о квалитетно природним односима које имају дечак и његови вршњаци. Охрабрујућа ако размишљамо о подршци и уважавању које мајка добија кроз сарадњу са васпитачицом. Охрабрујућа ако размишљамо о значају тимског рада за успешност инклузије. Охрабрујућа када видимо да је родитељ уважен као сарадник васпитача и да у погледу промена у образовању деце са тешкоћама у развоју нема коментар – мајка је задовољна, а за све остало сматра да треба и може сама.

Прича је и инструктивна ако у интервјуу васпитачице пратимо кораке које је она чинила развијајући свој приступ дечаку, од упознавања детета, индивидуализације приступа, специфичних очекивања и циљева који се за дете постављају током васпитно-образовног процеса, до једне опште подршке коју недвосмислено наслућујемо и посредно препознајемо. Прича је поучна у својој аутентичности приказа процеса кроз који сам васпитач пролази у сусрету са дететом какво није имао у свом професионалном искуству. У ситуацији када осећа несигурност, васпитачици је значила и стручна и људска подршка запослених у установи, а очигледно је да је та подршка била квалитетна, јер је као исход имала оријентацију васпитачице да користи сопствено, вишегодишње и заправо професионално компетентно искуство у добрим припремама за рад.

У овој причи, посебно из интервјуа васпитачице, јасно се уочавају неки од уобичајено цитираних ослонаца инклузивног васпитања и образовања. Видљив је, прво, позитиван однос ПУ према детету са посебним потребама, који се испољава кроз само укључивање детета, дејствовање аутоматизма који функционише при преласку из јаслица у групе старијих узраста и када је реч о другој деци, као и из различитих адаптација простора које су предузете у складу са потребама овог детета. Индиректно се позитиван став може препознати управо из квалитетне подршке коју су васпитачици пружале колеге, али се о позитивном односу васпитача и других запослених према овом детету може закључити пре свега из добрих вршњачких односа за које се зна да прате модел који пружају одрасли у окружењу. Несумњива је општа стручна компетентност васпитачице, као други ослонац инклузивног васпитања и образовања, као и знања која је васпитачица стекла путем стручног усавршавања, кроз размене са колегама у установи, промишљањем сопственог искуства, праћењем детета и кроз размене са мајком, кроз које су остварена специфична знања и познавање детета, као трећи и четврти од уобичајено цитираних ослонаца инклузије. И, наравно, сарадња са родитељима, подршка колега и индивидуализација приступа као већ поменути ослонци рада са дететом у инклузивном окружењу.

Четрнаеста прича

Мајка

Дечак је са елементима аутизма, узраста 5 година, у вртићу је од најранијег јасленог узраста.

Мој син је аутоматски после јаслица уписан у млађу васпитну групу. Примећивало се да заостаје у развоју, да не говори и да се теже укључује у колектив. Временом је прихватио децу из вртића, воли да борави са њима, али се слабије укључује у заједничке игре.

Нисам наилазила на препреке и неуважавања у вртићу. Подршку сам добила у многим ситуацијама, јер сам свесна да су васпитачи морали имати посебан однос са мојим дететом. Уз заједнички труд многе препреке и проблеми на које смо наилазили временом су се ублажавали. Сигурност ми улива поверење које имам у васпитаче и виђење да се моје дете сада радује када одлази у вртић.

Добит за моје дете од похађања редовне установе видим у томе што се моје дете дружи са вршњацима, учи од њих, социјализује се и развија сасвим другачије него да то није тако и да је изолован у било којем смислу.

Васпитач

На инсистирање мајке и уз сагласност главног васпитача вртића, дете је уписано у јаслице. Ми нисмо знали да је реч о детету са посебним потребама. Медицинске сестре су од првог дана примећивале необично понашање детета. Консултовале су се са теренским психологом, који је од тада често боравио у групи и посматрао понашање детета. Скреће пажњу сестрама на оно што дете може, оно што му прија, објашњава узрок појединих реакција. Сарадња са психологом је водила флексибилнијем приступу детету, као и прилагођавању захтева његовим потребама и могућностима.

У вртићу прилази деци, али се не игра са њима, не дружи се, прихвата норму понашања (мада не увек), не комуницира вербално, јер не зна да прича. У дворишту се самостално забавља, не присуствује рођенданима ван вртића (дечак, иначе, живи ван града) и не дружи се са децом из групе у ваннаставним активностима.

Највећи проблем су управо непостојање вербалне комуникације са васпитачем и вршњацима, као и тешкоће које васпитач још има у препознавању потреба дечака.

Проблем је у почетку била недовољна комуникација са мајком дечака. Тада сам подршку за рад добијала од Педагошко-психолошке службе Установе, а касније и од мајке. У почетку се подршка колега огледала у оном људском смислу. Схватале су да је преда мном велики задатак и надале се да ћу успети. Од Педагошко-психолошке службе Установе добијала сам стручну помоћ, а од мајке дечака сугестије.

Највећа добит од похађања редовне установе за дете јесте то што боравком у редовној установи дете са посебним потребама добија већу сигурност, равноправан је члан друштва, другари му могу помоћи да лакше прихвати и укључи се у норму понашања, да лакше и квалитетније живи са својим тешкоћама.

Моја професионална и лична добит од рада са дететом са посебним потребама јесте то што сам сведок позитивних промена у понашању детета са посебним потребама. Деца су га прихватила, социјализовао се, прихвата режим дана. Промене од поласка у вртић велике су и евидентне. Због тога сам задовољна као личност и као професионалац.

Мој највећи проблем у раду били су недостатак конкретних знања, искуства, почетни осећај некомпетентности и несигурност. Временом сам дете боље упознала и самим тим постајала сигурнија да нешто радим исправно, а нешто не. Његове реакције су ме училе. Константна стручна помоћ логопеда и психолога Установе много ми је значила. Такође, у међувремену сам учествовала на едукацијама, радионици „Истине и заблуде о аутизму“, као и семинару „Дете са посебним потребама у вртићу“.

Коментар

И у овој причи из предшколског периода развоја дечака са посебним потребама (у којој је садржана и читава прича о предшколској установи коју он похађа) постоји један скоро систематски наведен списак ослонаца развоја инклузивног приступа.

Међутим, у овој причи је илустративан развој сарадње васпитачице и мајке детета. Наиме, док је у овој, очигледно за децу са посебним потребама отвореној установи, у којој постоје инклузивна оријентација и тимска подршка инклузивном васпитачу, која је у случају овог детета успостављена по једној позитивној, скоро рутинској пракси, развој сарадње са мајком приказан је као процес током којег је сарадња изграђивана до тачке када представља ослонац инклузивном образовању детета. Васпитачица је навела као један проблем на почетку рада са дететом недовољну комуникацију са мајком детета, како би се касније њихова сарадња развила до нивоа да васпитачица има потребну сарадњу са мајком и од ње добија сугестије за приступ детету. Док таква сарадња није била успостављена, васпитачица је као ослонац користила друге ресурсе и уживала подршку стручних служби вртића. Иако сарадња и комуникација мајке и васпитачице на почетку није била једнако и обострано задовољавајућа, мајка је у интервјуу саопштила да у вртићу није наишла на препреке и неуважавање. Она саопштава да разуме посебност приступа њеном детету и наводи да препреке и проблеме отклањају заједнички. Мајка има поверење у васпитачице и задовољна је што види да њено дете радо иде у вртић. Ова прича илуструје колико је битан прихватајући однос према детету и уважавање родитеља, који једини могу да утичу на превазилажење евентуално постојећег почетног неповерења и на успостављање партнерства и размене родитеља и образовне установе.

Такође, ова прича показује колико је, у праћењу напредовања и праћењу процеса учења деце са посебним потребама, важно не само индивидуализовати приступ већ имати и одговарајуће индивидуално релевантне показатеље дететовог учења. Како васпитачица долази до тих показатеља? У овом примеру, васпитачица користи своје опште стручно знање и искуство, била је и на различитим релевантним едукацијама; али, васпитачица наводи и најважнији показатељ процеса учења – само дете, оно што оно чини, његово понашање.

Његове реакције су ме училе – ова једноставна, можда узгред саопштена реченица носи многе поруке, а у сваком случају показује оно што је битан аспект инклузивног приступа као креативног акта у којем обе, или све, стране уче и мењају се.

5. *Инклузивни приступ у садашњој школи*

Сагледајући наведене примере, можемо закључити да у нашим школама постоји врло велики распон у приступу и искуству везаном за инклузивно образовање. Видели смо неке ситуације у којима посебност ученика није имала негативан утицај нити у односу са наставницима, нити током наставног процеса, нити у односу са вршњацима. Видели смо такође, као супротну крајност, примере када су ученици са посебним потребама били брутално повређивани од стране васпитача/наставника, који су им, заједно са другим надлежнима, упућивали поруке да не припадају тој средини, редовној школи. Међутим, највише има оних примера који описују образовање ученика са посебним потребама као процес у којем је било препрека, али и решења за превазилажење тих препрека, као и подршке која им је пружана током њиховог школовања. Примери најчешће указују да је за постојеће препреке било могуће наћи решења и да су та решења омогућавала одговарајуће подстицање развоја и образовања деце са посебним потребама.

Ако имамо у виду критеријуме и индикаторе инклузивног образовања, који су приказани у *Водичу*, уочава се да они истовремено указују на оне области у којима је наш образовни систем затворен за особе са посебним потребама и у којима није довољно флексибилан да би могао изаћи у сусрет различитостима. Пре свега, *наша актуелна образовна пракса не подразумева флексибилност наставних програма у складу са потребама детета* са посебним потребама, иако је то законом загарантовано.¹⁴ Редукција садржаја и стварање посебних индивидуалних васпитно-образовних планова тренутно зависе од појединца (васпитача, учитеља или наставника), од сензибилитета руководства школе, од образованости родитеља и њихове свести о потенцијалним могућностима учења, али то није системски решено. *Простор* у којем се одвија образовање деце са посебним потребама често није у складу са потребама. У неким школама се уради адаптација простора, чак немали број школа и настоји да то уради, али, неретко, у ширем окружењу школе постоје физичке препреке и неприлагођености простора. Такође, скоро да ни не постоји адаптираност електронских и штампаних медија за особе са оштећеним слухом и слабовиде особе.

Велики помак у погледу прилагођавања учињен је са отварањем могућности увођења *асистента у настави*, додуше, сада само у школама које имају највећи део ромске популације, али је то добар сигнал да постоји идеја да су помоћ, укљученост и посвећеност онима који имају посебне потребе пут у интеграцију. Једнако важно као и само увођење асистента јесте и развити сазнања да асистентура у настави није једни начин за подржавање детета са посебним потребама у образовању, да за велики број деце са посебним потребама она није предуслов укључивања и да асистент своју функцију остварује као део тима и у сарадњи са наставником и родитељем.

Подстицај и прихватање од стране вршњачке групе можда је најдрагоценији потенцијал у подстицању развоја деце са посебним потребама. Овај потенцијал има свака школа, а заправо само треба да створи услове и атмосферу да тај потенцијал пређе у манифестно понашање које исказује уважавање, прихватање и истинску

14 Закон о основама система васпитања и образовања, МПС РС, 2003.

партиципацију. Када се говори о вршњацима као потенцијалу за подршку, још једном је потребно истаћи да развој тог потенцијала зависи директно од одраслих, од њиховог утицаја, подстицаја, порука и њиховог вредносног система који преносе, којем подучавају и према којем се понашају.

Позитиван однос свих актера образовања према инклузивном образовању можда је оно што је заправо највидљивије у свакој образовној установи. У ствари, већ уласком у неку установу, у првом сусрету и контакту, могуће је доста лако, јасно и тачно видети вредности које се негују. Уколико се већ на улазу у школу види рампа (иако ту нема деце са том врстом потреба), теткица која помаже слабовидом детету, ако се виде деца која на одмору разговарају или се играју са дететом које теже хода, ако се уочава да наставник консултује родитеља о специфичним навикама детета које је било у болници, ако директор зна индивидуалне васпитно-образовне програме све своје деце која уче на тај начин, јасно је да констатујете подршку. Уколико на школској приредби постоји партиципација свих ученика, ако су деца са посебним потребама видљива, уколико на седницама Савета родитеља или Школског одбора дневни ред обухвата питања од значаја за образовање особа са посебним потребама, или ако је у установи запослена особа са посебним потребама, не треба доказивати опредељеност и примену инклузивног и интегративног приступа.

У свим овде изнетим примерима уочава се да и родитељи и васпитачи и наставници као тешкоћу наводе недовољно знање о посебностима деце. *Образовање наставника* обавезно треба да садржи и сазнања о адекватним методским и психосоцијалним приступима у раду и образовању деце са посебним потребама. Важне су и вештине руковођења одељењем, нарочито ако су одељења велика. За наставнике и остале запослене у образовним установама важне су и вештине изградње тима и вештине рада у тиму, које су битне како ради успостављања подршке колега тако и за остваривање сарадничког односа са родитељима.

И коначно, оно што је од важности за свако дете, а за дете са посебним потребама – далеко више, повезаност установа и нивоа образовања није установљена у пракси. Неповезаност нивоа образовања је неповољна за свако дете, а за децу са посебним потребама дисконтинуитет у преломним периодима процеса образовања, у пракси, носи опасност поновних етикетирања и, у многим случајевима, испадања из образовног система.

6. Предуслови и будућност инклузивног образовања

С обзиром на то да развој инклузивне димензије нашег образовног система не почива на недвосмислено формулисаним стратешким циљевима, дефинисаним приоритетима и поузданим подацима, предвиђање развоја инклузивне образовне праксе прилично је незахвално. Али, упркос томе, утисак је да постоји довољан број појединачних искустава и развијених модела који су већ трасирали пут развоја инклузије у образовању и да је потребно та искуства повезати, а сугестије које из њих произлазе само прилагодити, сходно локалним приликама и стандарду.

Још од Лава Виготског, социјалне теорије развоја указују да свака изолација, свако издвајање из природне средине, лишава дете бројних подстицаја и изазива за-

стој у развоју, а та сазнања су одавно примењена у образовним системима западних земаља. Наиме, тенденција стварања специјалних школа, које похађају само деца са посебним потребама, превазилази се, а интеграција ове деце у редовне школе све је већа. Први кораци су, као и код нас, били преко пилотских пројеката које су спроводила удружења грађана, а онда је овај процес утемељиван законским оквирима и буџетским средствима. У нашој држави се процес инклузије споро уводи у редовни образовни систем. Препреке су бројне. Део проблема је везан за сиромаштво, део за недовољно познавање ове проблематике у институцијама и телима која доносе одлуке, а свакако је највећи део у томе што партиципација особа са посебним потребама није довољна ни у образовању, као ни у свим другим сегментима живота.

У развоју инклузивног образовања потребно је успостављати следеће услове:

1. донети дугорочну стратегију развоја која је подржавајућа за различитости у развоју и кроз законодавне одредбе доспети до суштинске видљиве подршке у свакој установи посебно;
2. образовне установе (од обданишта до факултета) учинити доступним, од уклањања физичких препрека, до стварања индивидуализованих васпитно-образовних планова и програма, прилагођених посебностима сваког детета;
3. успоставити стандарде у школама и увести принципе избора за наставнике који би омогућили да у одељењима у којима су деца са посебним потребама раде мотивисани, високо компетентни и за потребе деце сензибилисани наставници;
4. обезбедити стручно усавршавање и подршку наставницима за рад у инклузивним условима;
5. извршити умрежавање инклузивних наставника;
6. повезати и „хоризонтално“ и „вертикално“ све установе образовног система како би се обезбедила квалитетна континуирана размена информација и искустава из рада.

Стварањем оваквих предуслова добићемо могућност – знање и средства – да образујемо децу којој је потребно нешто више и другачије пажње и бриге. Најважнији су мотивација, способност васпитача и наставника да створе присан однос, поверење и блискост, што је квалитет који директно зависи од личних капацитета, а веома је драгоцен потенцијал. Можда је прилика да овде нагласимо како тај драгоцен капацитет треба препознати, неговати и усавршавати. И свакако је прилика да кажемо како у садашњим условима инклузивност (онде где је присутна) углавном живи захваљујући овим квалитетима.

Процеси демократизације и децентрализације у образовању стварају могућности да школа креира свој развојни пут, свој школски етос и климу. Школски развојни планови (ШРП) јесу главни, носећи документи развоја школа. У њима треба наћи могућности за подршку развоју инклузивног приступа.

Стварање системске подршке кроз развој регионалних и локалних мрежа инклузивних наставника такође је добар пут за интеграцију овог приступа у школски систем. Створене мреже инклузивних наставника и локални инклузивни тимови та-

кође могу помоћи у стварању потребних предуслова и убрзавању имплементације инклузивног приступа.

Наравно, никако не смемо заобићи значај медија и њихове могућности у ширењу система вредности и сензибилисању шире јавности. О инклузивности се још говори недовољно, па је и то још једна могућност за деловањем. Размена искустава са струковним удружењима и партиципација удружења особа са посебним потребама у тимовима такође је значајан потенцијал за развој друштвених капацитета за инклузивност.

5. ПОГЛАВЉЕ

ПРИМЕРИ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

1. Разноврсност прикупљених примера добре инклузивне праксе – сложеност, поруке, препоруке
2. Општи принципи рада са ученицима са посебним потребама заступљени у примерима
3. Презентација и груписање примера у Водичу
4. Још један осврт на коришћење примера
5. Примери добре инклузивне образовне праксе

Право такмичење води се између онога што смо радили и онога што смо у стању да урадимо. Увек се такмичимо са самима собом, и ни са ким више.

Geoffrey Gaberino

1. *Разноврсност прикупљених примера добре инклузивне праксе – сложеност, поруке, препоруке*

У овом поглављу дат је избор примера које су током 2005. године прикупили чланови МИО из десет градова у Србији. Тим наставника који непосредно учествују у пројекту окупио је у својим срединама колеге који су прикупљали примере који указују на различите аспекте инклузивне праксе у нашим вртићима и школама. Прикупљено је преко три стотине примера, који су коришћени за развој Листе критеријума и индикатора инклузивног образовања, а посебно илустративни примери су овде дати у целисти. Васпитачи, учитељи и наставници који су саопштавали и писали ове примере из сопствене праксе бирали су да ли ће свој пример приказати у форми есеја или ће користити упитник дат као Форма за приказ примера. У овом поглављу су примери претежно дати као континурани текст, а Форма за приказ примера инклузивне праксе изложена је у одељку са прилозима (Прилог бр. 2).

Примери који се овде налазе веома су разноврсни – они су стилски различито уобличени, а пракса која је у њима приказана испуњава различите критеријуме и садржи различите индикаторе добре инклузивне праксе; они приказују разнолике аспекте васпитно-образовне ситуације и тичу се различитих подручја рада наставника; они илуструју рад са децом/ученицима различитих узраста, који имају разнолике посебне потребе; указују на веома различите препреке инклузивном образовању и приказују разноврсне начине уз помоћ којих су те препреке смањиване или уклањане у процесу реализације образовања појединачног детета.

У многим примерима је акценатовано једно подручје образовно-васпитног процеса, описан је један аспект рада наставника, изложено је отклањање једне пре-

преке инклузивном образовању, присутан је један критеријум преко једног индикатора. Међутим, највећи број примера не приказује само то једно подручје, једну ситуацију, и не илуструје само тај један критеријум и један индикатор. Највећи број примера је много сложенији и богатији, носи више информација, порука, идеја, сугестија и подстицаја. Сви овде дати примери показују да су и у редовним, типичним условима наших вртића и школа могућа и остварива веома разнолика прилагођавања наставе у складу са потребама детета и ученика, да су за различите ученике потребна и у редовном образовном систему остварива различита прилагођавања у складу са њиховим индивидуалним потребама и да постоје ученици који се могу образовати искључиво уз подршку какву добијају у инклузивним условима, иако обим прилагођавања неопходан за њихово укључивање може бити врло мали. Неки примери показују колико неки ученици могу да се развијају и скоро неочекивано успешно образују управо, или искључиво, у инклузивним условима. Неки примери недвосмислено јасно указују да наставник код којег су широко присутне оне наставничке компетенције које су важне за образовање уопште – или за образовање, као што се то понекад каже, просечног ученика – поседује пресудне компетенције за рад у инклузивном образовању.

2. Општи принципи рада са ученицима са посебним потребама заступљени у примерима

Заједничко за све примере јесте да они сви оличавају неке основне претпоставке, начела, уверења инклузивног образовања – сви примери илуструју полазишта инклузивног приступа да је свако дете индивидуално биће и да је дете са посебним образовним потребама пре свега дете, да је отклањање препрека инклузивном образовању првенствено повезано са позитивним ставом наставника и школе према детету и његовом образовању, да је подршка детету исто толико питање основних компетенција наставника и питање његове способности да креативно сагледа процес учења, колико и његовог опредељења да изграђује, јача и повећава број ослонаца инклузивног образовања ученика кроз комуникацију и сарадњу са родитељима и са другим актерима образовног процеса.

Посебно, ови примери су врло инструктивни, јер сваки од њих описује како се у доброј образовној наставној пракси остварује неки од основних принципа рада са децом са посебним потребама у инклузивном образовању. У овим примерима су присутни следећи општи принципи:

Принцип поступности – *корак по корак*, као општи принцип рада са децом, али и са родитељима, нарочито при укључивању родитеља у образовни процес детета.

Принцип позитивног подстицања, који се односи на подршку детету за сваки напредак, успех и иницијативу, што подразумева уочавање и указивање на пожељне облике понашања.

Принцип доследности, недвосмислености и предвидивости захтева, који указује да се комуникација одвија успешније, а правила понашања лакше уче, ако су поруке и околности јасне, устаљене и очекиване.

Принцип увремењености, који значи да свака интервенција треба да уследи онда када дете може да је чује, разуме и повеже са ситуацијом на коју се интервенција односи.

Принцип уважавања специфичних могућности/разлика, који препоручује планирано укључивање усклађено са могућностима и искуством, уз истицање и афирмацију јаких страна детета, његових способности и вештина, тј. мотивационо и развојно коришћење индивидуалних капацитета.

Принцип партиципације ученика и родитеља, који подвлачи да је важно пронаћи поступак такав да обезбеђује учешће ученика у процесу доношења одлука које су за њега значајне.

Прилагођавање простора, као принцип, указује да је неприлагођеност простора битна препрека, која се отклања кроз различите врсте интервенција у зависности од потреба ученика – за различиту децу са различитим тешкоћама у развоју потребни су и различити видови прилагођавања простора.

Прилагођавање методâ и училâ јесте принцип који подразумева веома различита прилагођавања, као што су коришћење крупних слова и слика, јарких боја, гласног и развојног говора, често понављање текста, коришћење аудио-средстава, седење у првој клупи, коришћење сликовног материјала, обезбеђивање мање удаљености између наставника и ученика, окренутост према ученику да може да види лице и уста оног ко говори, давање кратких информација уз графичка помагала, давање следећег задатка када је претходни урађен...

Принцип сарадње се односи на успостављање сарадње вршњака, колега, родитеља све деце и њихово учешће у инклузивном образовању – а ово успостављање сарадње се остварује у складу са принципом поступности.

Примери који су представљени у овом *Водичу* такође указују да су сви принципи који подстичу развој детета делотворни и када је у питању развој деце са посебним потребама, те да васпитачи и наставници не морају ништа потпуно ново да смишљају, јер је и за подстицање процеса учења деце са посебним потребама сасвим довољно ако креативно користе познате, природне савезнике развоја који непогрешиво подстичу развој сваког детета.

3. Презентација и груписање примера у Водичу

Примери који следе дати су како их је аутор написао, са минимумом интервенција које се подразумевају у публикацијама ове врсте и уз минимум скраћивања неопходних због обима ове публикације. Примере смо приказали разврстане у 11 група. Ово су подручја инклузивне образовне праксе која су сами наставници што су писали примере означавали као подручја на која указује пример.

Примери који следе нису приказани према „врстама“ посебних потреба деце и ученика који су у њима описани. Не само због етичке стране таквог разврставања и не само због веома замршених стручних питања која се везују за класификовање као такво на дечјим узрастима, и не само зато што би овакво груписање примера могло да личи на категорије које се везују за медицински модел, већ пре свега због тога што можда ниједно дете описано у примерима, сасвим природно, нема једну посебну потребу – обично су описана деца имала више изражених проблема, одлика, потреба и свако класификовање према једној, па и доминантно израженој, осиромашило би праву информацију о детету/ученику и можда у погрешном смеру оријентисало читаоца. И заиста, ако изађемо из медицинског модела, како стварно

да класификујемо децу? Да ли, ако напустимо терен дијагноза и група описа, категорија дисфункционалности уопште има сврхе и да ли постоје добри разлози да класификујемо дете? Како и зашто бисмо то чинили? Да ли је информација коју добијамо када дете посматрамо кроз дату категорију заиста она информација која нам је потребна и важна, и коју можемо и стварно умемо да користимо у непосредном приступу детету, комуникацији са њим и у процесу учења, који би требало да подстакнемо? Колико, класификујући, категоришући, разврставајући, стварно остављамо простор да се дете не сагледа само према ономе што се узима као критеријум за класификовање, већ да се заиста концептуализује као целовита личност и индивидуално биће, биће које има веома разноврсне одлике, бројне јаке и слабе стране, низ потреба и особина које нису статичне и које нису дефинитивно уобличене, које се значајно мењају и уобличавају управо у образовном процесу у којем учествујемо. Наравно, у сваком примеру су задржани сви подаци, утисци, процене који омогућавају стицање свестране слике о детету на које се пример односи и који могу бити од значаја за разумевање његове ситуације и образовних интервенција које су предузете да би инклузивно образовање било могуће и квалитетно.

Такође, примере који следе нисмо приказали ни груписане према критеријумима и индикаторима који се у њима налазе – обично су примери које смо прикупили писани тако да се у једном примеру налази више критеријума и више индикатора. Овде приказани примери су писани пре него што је Листа критеријума и индикатора била формирана и они су управо и коришћени за развој ове Листе. Један број прикупљених примера није приказан у целости, већ је у Листи критеријума и индикатора коришћен као илустрација појединих индикатора. Примењујући критеријуме и индикаторе на примере који су овде дати у целости, ослањајући се на илустрације појединих индикатора, могу се у сваком примеру идентификовати присутни критеријуми и индикатори. На тај начин читалац може да овладава евалуацијом приказане праксе и да то искуство користи у процени инклузивне димензије сопствене праксе. У примерима који следе, уписујући у празном простору у другој ћелији прве колоне своје оцене присуства појединих критеријума и индикатора, читалац може и да пореди своје процене са проценама колега, односно, на нивоу вртића или школе да овим започне припреме за процес самоевалуације.

4. *Још један осврт на коришћење примера*

Међутим, читалац који би у овим примерима тражио готова решења и недвосмислена или универзално важећа упутства могао би да буде и разочаран. Овде чак постоје и примери добре праксе у којима се износи нека решења каква је тешко уопштити или чак решења која су била делотворна у конкретној ситуацији, али су наизглед у супротности са уобичајеним педагошким начелима. То су примери у којима је учитељ непогрешиво, мада, по свој прилици, интуитивно, учинио оно што је баш требало учинити да би ствари дошле на своје место, али то што је учињено, важи само за дату конкретну ситуацију. За други контекст може да буде непримењиво или/и не препоручљиво. И овакве добре праксе, правила једног случаја, нашле су своје место у овом *Водичу* као знак препознавања и признавања значаја који, како у настави, тако и у живој и стварној комуникацији наставника и ученика, има оно интуитивно и креативно искуство, често непрепричљиво и тешко ухватљиво, али аутентично и у конкретној ситуацији у одређеном образовном миљеу и недвосмислено делотворно.

5. Примери добре инклузивне образовне праксе

Подручје 1

УЧЕЊЕ – МЕТОДИЧКА И САДРЖИНСКА ПРИЛАГОЂАВАЊА

Пример 1.

Свет око нас: гледам, слушам, додирујем – направим, разумем

| | |
|---|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученица другог разреда основне школе. Девојчица има Даунов синдром са умереном менталном ретардацијом |
| Пример добре праксе | У разговору, у оквиру одељења, схватила сам да моја ученица зна да наброји годишња доба, али не зна да их препозна, разликује, не зна њихово право значење, њихове карактеристике. Због ње, али је то веома пријало и другој деци, организовала сам час у природи када сам обрађивала наставну јединицу „Јесен“. Док смо ходали, ја сам је држала за руку, послушкивали смо шушкање лишћа, уочавали у шта су она и друга деца обучена, именовали боје које се јављају у природи око нас, сакупљали смо у велику кесу све што нам је успут било доступно: кестење, лишће разних облика и боја, зрна кукуруза која су испала по путу, парадајз, печурке... Када смо се вратили у учионицу у групном облику рада, на картонским тањирима је направљена разредна изложба „Ово је јесен“. У раду своје групе она је активно учествовала, при томе именујући плодове са којима су радили. Тако је она, на непосредном искуству, схватила промене у природи током овог годишњег доба. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • уочавање да дете нема довољно искуства за апстраховање појма годишњег доба • проналажење начина да, помоћу сопственог искуства, изгради појам |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | други ученици |
| Процена добити од решења за дете/ ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дете је разумело појам, осећало се равноправно и корисно у раду групе, у сакупљачким активностима. |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 2.

Награђујем или не награђујем, али не кажњавам

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученица другог разреда основне школе. Девојчица има Даунов синдром са умереном менталном ретардацијом. |
| Пример добре праксе | Током првог и другог разреда, када дете уложи и најмањи напор и када видим да је отворена и спремна за рад и сарадњу, наградим је слаткишем, сређивањем, лакирањем ноктију, она мени направи фризуру коју носим целог дана. То су ствари које су њој важне и у којима ужива. За све што уради искључиво добија подстицај, похвалу, никада јој не кажем „Не ваља!“ или „Шта си то урадила?“ Када није спремна да сарађује са мном, одбија да ради, награде изостају. |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • проналажење онога што јој представља задовољство • награђивање свега што уради, подстицање |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Стицање самопоуздања, осећаја тоpline, љубави, прихваћености |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 3.

Стрпљење, похвала, подршка – од деструктивног ка прилагођеном понашању

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак код кога је током 1. и 2. разреда постојао поремећаји у понашању... Сада је ученик 3. разреда. |
| Пример добре праксе | Ученик је одбијао да ради задатке који су задати на часу, шетао по учионици и ометао остале ученике, није поштовао ауторитет наставника ни осталих запослених у школи. Промену понашања овог ученика изазвало је <i>искључиво</i> стрпљење учитеља, стална похвала и подршка за све добро што уради и понекад игнорисање његових опаски. У почетку сам покушавала да будем строга и хладна према њему, да га критикујем и кажњавам, међутим, то је доводило до још агресивнијег понашања и према мени и према осталој деци. Осталој деци сам објаснила да је њихов друг мало другачији од њих и да треба да му помогну и да понекада толеришу, тј. отрпе његово понашање, које је повремено било врло неприхватљиво |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • слушати га стрпљиво • помазати га и похвалити често, кад год се за то укаже прилика, наградити његов труд • показати му своја осећања |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • наставник • ученици • родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Ученик је мање агресиван према другој деци. • Има бољу концентрацију на часу. • Уважава наставника и његове захтеве. |
| Додатни коментар | Сарадња са родитељима, који су све време били заинтересовани и активни, много је помогла наставнику. |
| Пример приредила | Драгана Филиповић, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 4.**Природа и друштво – у групном раду сваки ученик може да се исказе**

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица 3. разреда основне школе. Код детета постоји умерена ментална ретардација са елементима аутизма. |
| Пример добре праксе | Пошто моја ученица најбоље учи у групи вршњака, често имитацијом, невољно на часу ради посебне задатке, поготову ако нису из теме и области коју обрађују остала деца, те се најчешће трудим да њени задаци садржински прате оно што раде остала деца у одељењу. Када сам из предмета Природа и друштво обрађивала култивисана и природна станишта и животне заједнице, чинила сам то групним обликом рада, па су остали чланови њене групе правили пано о условима живота у разним врстама шума и начину прилагођавања биљака и животиња у њој, док је девојчица која има тешкоће у разумевању и закључивању добила задатак да из бојанке исече животиње које живе у шуми, обоји их, залепи на заједнички пано и испод слике напише њихове називе. Остале групе су похвалиле тај рад као најразноврснији и најшаренији, па је њено задовољство било неизмерно, јер је само она имала тај задатак. |
| Кораци у решавању проблема | упрошћавање задатака у оквиру теме. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | ученици у оквиру групе, који су је подстицали и пружали помоћ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Девојчица је увидела да је својим доприносом допринела успешној изради задатка у оквиру групног рада. Остали чланови групе, који су један другом помагали. Цело одељење, које је одало признање за труд. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 5.**Српски језик – другарство и различитост**

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Десетогодишња девојчица, ученица 3. разреда основне школе, код које постоји умерена ментална ретардација |
| Пример добре праксе | На часу Српског језика требало је радити писмени састав „Опис другарице/друга“. Како се не би догодило да се нека деца, а поготову дете са тешкоћама у развоју, које је осетљиво на осујећења, емотивно нестабилно и рањиво, осете неомиљеним и одбаченим, јер их нико није описивао, свако дете је на папирићу написало своје име и ставило га у кутију. Затим је свако извукао папирић са именом друга/другарице којег је требало да описује. Задатак је био да опишу изглед, особине и заједничка интересовања која их везују за друга којег описују. Како би успешно обавили задатак, сви су се усредсредили на позитивне особине својих другова и другарица. Уз моју помоћ, и ученица са посебним потребама је написала две реченице о свом другу, уочавајући сличности између себе и њега. Онда су сви читали своје описе, а остали су погађали које је дете описано, јер се у саставу нису помињала имена, а ученици чији су описи били успешни награђени су аплаузом. Девојчица је била веома срећна, јер је успешно испунила задатак, а посебно јој је усхићење изазвао састав другарице која је њу описивала. |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | Желела сам да се на том часу сва деца осећају пријатно, пошла сам од идеје да свако дете на том узрасту интригира нешто што је тајанствено, само њима познато шта је на папирићу, било ми је важно да и девојчица која има тешкоће може да одговори задатку у домену својих могућности. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | сви ученици који су са задовољством прихватили да описују баш оног друга/другарицу чије су име извукли из кутије |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Толеранција, уочавање чињенице да је свако пронашао заједничка интересовања са било којим дететом из одељења, долажење до закључка да сва деца имају слична интересовања и потребе. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 6.

Када ученик заћути у школи

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученик има дијагнозу селективни мутизам, у комуникацији са вршњацима и наставником није увек у могућности да успостави вербални контакт. Описана ситуација се дешавала када је ученик био на узрасту од 9–10 година. Сада похађа седми разред основне школе. |
| Пример добре праксе | Када ученик доживљава неуспех у активностима у вршњачкој групи, не инсистирамо да ту активност је приведе крају, подстичемо и стварамо ситуације у којима доживљава успех, а које су важне за процес учења и социјализације. Стварамо позитивну климу сарадње и уважавања посебности ученика. Укључујемо у ваннаставне активности и допунски рад. Сарађујемо са педагошко-психолошком службом и невладином организацијом „ВеликиМали“. |
| Кораци у решавању проблема | – анализа стања у којем се ученик налази (снаге и слабости); – уочавање тога које могућности код ученика можемо да развијемо. Уочавамо његове потребе и усклађујемо са потребама школе и друштвене заједнице. Одређујемо шта нам је циљ и проверавамо колико смо успешни у реализацији. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Педагошко-психолошка служба, организација „ВеликиМали“, стручна служба и Дом здравља. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | На добитку могу бити сви. Ученик се укључује у вршњачку групу. Усваја одређена знања, вештине и навике. Друга деца имају сазнање да постоји и неко другачији и уче кодекс понашања (уважавање, сарадња, прихватање итд). Родитељи, наставници, васпитачи богате искуство у области васпитања и образовања, мењају се, напредују у професионалном и људском смислу. |
| Пример приредила | Каја Вуковић, професор разредне наставе, ОШ „Свети Сава“, Панчево |

Пример 7.**Оцена као подстицај за напредовање и развој**

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица 3. разред основне школе, код које постоји умерена ментална ретардација. |
| Пример добре праксе | Пошто са овом ученицом радим према индивидуалном васпитно-образовном програму, а од другог разреда је законски обавезно оцењивање ученика, била сам у дилеми како да је оцењујем, да ли у односу на другу децу или у односу на њено лично постигнуће и напредовање. Закључила сам, читајући бројну литературу везану за праксу и искуство образовних система других земаља, да њеном оцењивању, као и раду са њом, приступим индивидуално. Оценама сам стимулисала њен рад и напредак, независно у односу на осталу децу у одељењу. Што се тиче реакције осталих ученика из одељења и њихових родитеља, немам никаквих проблема, јер они примећују и радују се сваком њеном успеху и напретку, аплаузом награђују све оно што она добро уради, јер знају да је њој потребнија подршка него осталима. У дневнику, у простору за напомене, назначила сам да ученица напредује према индивидуалном васпитно-образовном програму и да је у односу на њега и оцењена, тако да до сада нисам имала никаквих примедби од стране стручне службе и надлежне инспекције. Захваљујући оваквом начину оцењивања, моја ученица и њени родитељи могу и путем оцена да уочавају њен напредак, а и она може да се радује својим петицама у које је уложила много труда, можда и више него остала деца. Њена срећа и усхићеност што је добила оцене као и остала деца доносе нову мотивацију и жељу да се још више ангажује у раду. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • изналажење путева мотивисања ученице која има тешкоће у развоју • оцењивање постигнућа према индивидуалном васпитно-образовном програму |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | литература, колегинице из суседних земаља са којима сам долазила у контакт |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Појачана је мотивација, а оцена добија своју функцију. Деца из одељења примећују напредовање девојчице која има тешкоће, а самим тим и успех и напредак сваког појединачног ученика, престају да буду фокусирани само на себе, почињу да се знатно више међусобно подржавају и помажу. Захваљујући мом начину оцењивања, и остале колеге су престале да дају неуспешним ученицима многобројне јединице из разних предмета, већ су, редукујући захтеве, почеле да награђују оценама сваки успех детета које има снижене способности, чиме се знатно поспешила мотивација ових ученика, а и њихови родитељи постали су спремнији за сарадњу. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 8.

Лествица појмова

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица другог разреда основне школе. Код девојчице постоји Даунов синдром са умереном менталном ретардацијом |
| Пример добре праксе | Ако наиђем на проблем, потешкоћу и уложим максимум напора да дете са менталним потешкоћама научим нечему, а ипак не успевам у томе, схватила сам да је то због тога што дете није савладало садржаје из домена на који се појам којем желим да је научим односи. Те садржаје је дете требало да научи и знања да усвоји у ранијем периоду живота, али то није учињено. <i>Важно је знати да се ниједна степеница у развоју и савладавању појмова не може прескочити</i> , те да је неопходно да савлада све оне садржаје који доводе до изграђивања одређеног појма. Због тога, у раду са овим дететом, користим „Развојну мапу за узраст деце од 3 до 7 година“, коју је издао Креативни центар, где су описане менталне прекретнице карактеристичне за период одрастања и тако са њом хијерархијски учим појмове и вештине, без обзира на то за који су узраст карактеристичне. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • уочавање онога што дете може да разуме и уради, а шта не може – пронаћи „полазну тачку“ • дефинисање знања или вештине коју желимо да дете савлада • уколико то не може да разуме, враћање на „претходни степен“ у развоју |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Индивидуализацијом рада се детету прилагођавају захтеви које може да испуни, осећа се задовољно. |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 9.

Није свакоме једноставно да пише као што говори и чита како је написано

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак са комбинованим обликом дислексије са говорно-језичким тешкоћама и проблемима у просторној оријентацији. Ученик има десет година и похађа четврти разред основне школе. |
| | Ученик воли да говори, иако је често конфузан и уме да пренебрегне суштину у причи. Не показује отпор према читању, али не чита течно са разумевањем прочитаног. Када чита речи које су презахтевне у дужини и значењу – почиње да их шчитава; врши трансверзију слова и самим тим мења значење написаног; меша слова сличног изгледа; покушава да оно што је написано прво прочита у себи, па да наглас изговори већ прочитано; што је текст гушће структурисан – грешке су чешће; често се усред читања наглас пита: „Шта ли овде пише?...“ Иако показује ентузијазам када треба да чита текст који је самостално написао, има потешкоћа у препознавању записаног, тако да док чита, прави паузе, делује потпуно збуњено и конфузно, покушава да растумачи текст као да је реч о рукопису/запису неког другог. Његов рукопис је читљив, али запис ретко без грешака. |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>Приликом читања обавезно подвлачи оловком испод текста, али, и поред тога (нарочито код густо писаних/куцаних текстова), лако склизне погледом у погрешан ред, уочи да је погрешно, али не уме да се лако снађе и настави са читањем, узбуди се и уз бурну гестукулацију и мимику покушава да превазиђе насталу ситуацију.</p> <p>Ученик је уложио велики напор како би научио да пише ћирилично и латинично писмо. Дешава се да у истој реченици и/или речи помеша слова оба писма, нарочито она сродног визуелног идентитета. У писању прави низ правописних и граматичких грешака (не уме да одреди које се речи пишу спојено односно раздвојено, не осећа редослед речи у реченици, вишеструко понавља запис а да то ни не примети и слично).</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Из досадашњег искуства схватила сам да када дете има тешкоће у читању и писању које дуже време опстају и ширег су обима, треба да размишљам да иза тога стоје дубљи разлози од пуког невежбања или незаинтересованости детета. Ти разлози су најчешће оно што се у стручној литератури назива дислексијом.</p> <p>С обзиром на то да сам код овог дечака учила елементе дислексије, још у периоду наставе почетног читања и писања покушала сам да направим стратегију његовог напредовања кроз прихватање посебности, подршку других ученика, као и прилагођавање наставних садржаја и метода рада његовим могућностима.</p> <p>Дечак је имао различите реакције у процесу препознавања, прихватања и превазилажења сопствених (не)могућности. Мој став био је потпуна подршка током редовне и „додатне“ наставе.</p> <p>Мислим да је велика предност за дете била та што је настава почетног читања и писања била организована путем комплексног метода, те је избегнут серијал преписивања текстова и записивања диктата. Ученик је имао прилику да сопственим ритмом низом аналитичко-синтетичких вежби савлада препознавање гласова и речи, растављање речи на гласове, састављање гласова у реч, препознавање слова азбуке (у другом разреду и абечеде), повезивање са гласовима и разумевање замене слова гласовима као предуслове за савладавање читања односно писања. Поштовала сам основне постулате рада са децом са дислексијом и прилагодила методе рада његовим потребама, односно могућностима. Тако, на пример, нисам га временски ограничавала у писању, нисам му замерала на направљеним грешкама у писању, нити показивала нестрпљење док је читао, увек сам га хвалила, макар за велики труд који је улагао у сваку говорну и/или писану активност. Други ученици су убрзо прихватили дати модел понашања, па су га отворено подржавали и награђивали сваки његов наступ аплаузима, позитивним коментарима и сличним похвалама. Неки су преузели улогу помагача у његовом свакодневном раду кроз асистирање у различитим активностима, као што су: упућивање на страну/део стране на којој се ради, исправљање правописних грешака и слични облици помоћи. Оцењивала сам га на основу уложеног труда и истрајности у раду. Тако је у четвртном разреду, након исправке писмених задатака, у складу са предложеним изменама, овај ученик добио две петице и две четворке на основу изузетно оригиналних текстова које је написао. Иако ученик није успео да до краја четвртог разреда савлада/превазиђе све тешкоће, прихваћен у окружењу сопственог одељења, подржан у својој различитости, успео је да уз невероватну мотивацију учествује у свим активностима које се односе на читање и писање. Дошли смо до ситуације у којој је почео да самоиницијативно чита и необавезну литературу за децу, учи епске песме напамет, пише кратке приче са елементима научне фантастике и, што је најважније, стекне довољно самопоуздања</p> |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. уочавање посебности ученика 2. прилагођавање приступа у раду/наставних садржаја учениковим могућностима 3. стварање атмосфере потпуне подршке и уважавања посебности детета 4. прихваћеност ученика од стране одељења 5. вредновање постигнућа ученика пропорционално уложеном труду |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик је успео да се уз подршку непосредног окружења оствари у свим школским активностима, као и да стекне неопходно самопоуздање у раду. Други ученици су имали прилику за развој емпатије и развијање умећа помагања другом, а ја сам потврдила свој став да је могуће прилагодити школу потребама сваког детета. |
| Пример приредила | Ивана Васиљевић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

Пример 10.

Учитељ учи о учењу – када читање и писање не иду лако

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Деветогодишњак, ученик трећег разреда основне школе, код које постоји дислексија са са недовољно формираном визуелно-просторном перцепцијом и оријентацијом и незрелом графомоториком. Изузетно је спор у самосталном писању и/или преписивању кратких текстова; жели да пише, али га фрустрира количина грешака које направи током писања, као и спорост у раду у односу на друге ученике. С друге стране, не успева да течно и тачно чита. Читање често прелази у шчитавање, прави паузе док покушава да растумачи текст, осећа се нелагодно... |
| Пример добре праксе | <p>Ово је кратка прича о томе како је један добронамерни учитељ „промашио тему“ покушавајући да стандардним методичким приступом олакша рад дечака са дислексијом. У жељи да помогнем дечаку који је у писменом раду из српског језика направио много грешака, покушала сам да „спасем“ текст и олакшам му исправку, понудивши му црвеном хемијском оловком исправљен текст у којем су тачно записане одређене речи, измењен редослед речи у неким реченицама и исправљене одређене правописне и граматичке грешке. Такође, дописала сам ученику пропратни мали текст у којем стоје упутства о томе шта је неопходно да би рад био успешнији. Пре него што је ученик почео да ради на исправци, разговарала сам са њим о томе шта је његов задатак и анализирали смо сугестије, оптимистично најављујући да ће рад уз корекције бити добар. Ученик је након два часа писања предао свеску уз констатацију да је завршио са радом.</p> <p>Током прегледања утврдила сам следеће: дечак није преписао ниједну црвеном бојом маркирану измену текста!? Такође, новодобијена верзија текста је садржала свега три од некадашњих шест реченица преписане из прве верзије без исправки.</p> <p>Наравно да сам била веома зачуђена, јер ми се чинило да сам учинила све како би дечак успешно завршио исправку писменог задатка и постигао бољи успех.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>A онда сам покушала да растумачим шта се догодило и зашто је оно што ми се учинило као помоћ претворило у немоћ дечака, који није успео за 90 минута да препише више од три реченице.</p> <p>Колегиница ми је препоручила сајт на којем су постојале јасне инструкције о томе шта деци са дислексијом помаже односно одмаже у раду. Једна од ставки била је не интервенисати на тексту на којем дете ради, не шарати по тексту (нарочито не црвеном бојом!), не додавати симболе који га могу збунити и отежати му тумачење текста.</p> <p>Дакле, мислећи да правим добро, из незнања сам поступила погрешно и тражила од детета са дислексијом да учини немогуће.</p> <p>Потрудила сам се да учињено поправим. Прво сам разговарала са дечаком, исказујући му потпуну емпатију, успостављајући однос разумевања и поверења. Отворио се. Потврдио ми је да не разазнаје текст који је додат и ишаран, да га то збуњује, да се осећа лоше, јер не уме да превазиђе оно што је за друге једноставно. Након тога смо се договорили како да му приликом писања укажем на места на којима је направио грешке – подвлачењем речи без икаквих даљих објашњења, а да онда он пита да му се то усмено протумачи. Такође, договорили смо и да правовремено потврди када му је неки захтев нејасан или претежак како бисмо заједно пронашли добро решење.</p> <p>Наредних месеци смо на „додатној настави“ вежбали писање кратких реченица како би стилски усвојио форму правилно написане реченице, основна правописна и граматичка правила и стекао сигурност у раду. Постизао је све сопственим ритмом уз потребу да сваки његов рад буде подржан. Поштовала сам принцип добровољности, сам се јављао када је желео да нешто прочита, сам је одређивао обим текста који је писао.</p> <p>Прихватио је овај изазов и превазишао многе психолошке баријере које су га тиштале у свакодневном (ван)школском раду. Постао је активнији на часовима језика, успешнији у оквирима школског постигнућа уопште, сигурнији у себе</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. уочавање проблема 2. покушај самосталног решавања проблема 3. констатовање погрешног избора од стране учитеља 4. анализа проблема, уз додатно информисање о дислексији 5. спознавање потенцијално ваљаних приступа у раду са учеником 6. успостављање међусобног поверења између ученика и наставника, заједнички рад и поштовање договорених правила. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | колегиница која је препоручила сајт са информацијама о дислексији |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Прилагођен му је приступ у раду, охрабрен је и подржан у процесу превазилажења дислексије. Ја сам као учитељ много научила о дислексији и о томе да је зарад успешног педагошког приступа неопходно имати целовиту информацију како бисмо могли да себи дозволимо креирање васпитно-образовног модела у којем претпостављамо успех ученика. |
| Додатни коментар | Као учитељ, нисам кроз матично образовање добила информације о дислексији. Процес препознавања овог феномена и учење о њему текли су искључиво кроз лични ангажман у претраживању штуре и застареле литературе на тему дислексије, као и сајтова на интернету. Потребна за |

| | |
|------------------|--|
| | информисањем о дислексији била је подстакнута жељом да пронађем најбоље решење за превазилажење проблема у раду са ученицима који су имали тешкоће у усвајању слова, читању и писању. Теоријско знање о дислексији пружио ми је подршку у грађењу концепта у раду са децом. Али је практична примена наученог допринела сензибилизацији на методичко и/или садржајно прилагођавање школе (наставе, наставника и друге деце) посебностима деце са дислексијом. Велико откриће било је у којој су мери неке од мојих акција под шифром „у име најбољих намера“ биле заблуде недовољно истраженог феномена дислексије. Ово је добар пример за то. |
| Пример приредила | Ивана Васиљевић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

Пример 11.

Дечак са канаринцем

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак узраста преко седам година, ученик првог разреда основне школе, има потешкоћа у развоју интелектуалних способности – споро и тешко усваја знања, има потешкоћа у разумевању школских садржаја, као и инструкција које учитељ даје, захтева константну индивидуалну помоћ у раду на школским садржајима, али и ваннаставним активностима (несамосталан је у облачењу, паковању и распакивању књига...); отежано/неразговорно говори (неправилно изговара неке гласове: р, л, ч, ћ) без осећаја за реченичну конструкцију и уз скроман фонд речи (мајка је Рускиња, отац са наших простора); емоционално је инхибиран; неприлагођен друштву вршњака, без искуства учешћа у вршњачкој игри; моторички недовољно покретљив – тром, са недовољно развијеном моториком шаке; склон благом љуљању тела напред-назад, повремено испушта неартикулисане крике или се оглашава опонашајући канаринца (свог кућног љубимца), из сиромашне радничке породице у којој и мајка и отац раде по цео дан, због чега дечак често остаје сам у кући... |
| Пример добре праксе | Како смо се упознали? Првог септембра, на дан уласка нове генерације првака у школу, организовали смо свечану приредбу, након које сам први пут увела децу у њихову учионицу како бих их накратко упознала и поклонила им припремљене поклончиће. Узбуђење је врцало у ваздуху. Не зна се ко је био узбуђенији, уплашенији, срећнији... – деца, родитељи или ја?! Тек, један од поклончића за свако дете било је почетно слово имена сваког ученика на које сам закачила одељењски симбол и текст за добар почетак. Када бих подигла неко слово, питала бих децу да ли знају које је то слово и чије име почиње на то слово, а онда прилазила ономе како би се одазвао и упознавала се. Знала сам да на списку имам два дечака на С., као и да су сва деца присутна, па ми је било чудно што се нико није одазивао за једино преостало слово С. Питала сам више пута да ли је можда неко остао без поклончића, као и да ли је ту С. Није се одазивао, а онда су деца повикала: „Овај није ништа добио!“ Пришла сам плавокосом дечаку крупних плавих очију и питала га: „Јеси ли ти С.?” Био је шћућурен на столицу, ћутао је и није пуштао ни гласа. Како сам препознала његове посебности? Од првог дана школе схватила сам како је неопходно да се што боље упознам са својим новим учеником како бих спознала најбоље начине комуницирања са њим. Било ми је подједнако важно да му прилагодим себе и другу децу, али и школске захтеве – да му „не поқварим“ улазак у школу. |

То је било велико и нимало лако искушење. Родитељи испрва нису били нарочито свесни посебности свога детета, а, осим податка да је он доста времена сâм у кући, нису ми пружили неке друге важне информације. ПП служба Школе ме је известила да дете није тестирано у нашој школи, као и да је важно да прође неко време прилагођавања детета, па тек онда наступа укључивање психолога у ту ситуацију, и то у виду саветодавног рада са родитељима и додатног тестирања детета.

Било ми је важно да га ослободим грча са којим је долазио у школу, да почне да комуницира са мном, али и децом, те да му направимо довољно сигурно окружење, у којем ће се он осећати безбедно и успети да се укључи у ритам одељења. Други велики циљ који сам поставила био је да га максимално укључим у (ван)наставне активности у мери у којој он може да учествује.

Социјализација ученика је имала своје успоне и падове, но, ипак смо након неког времена створили ситуацију у којој је он са радошћу долазио у школу, не стидећи се себе и не плашећи се других. Друга деца су брзо осетила да дечак није „исти“ као они. Нека су га бојажљиво загледала, нека су га отворено избегавала, а било је и оних који су му се са чуђењем подсмевали. То се нарочито дешавало пошто би у тренутку када се нешто ради у тишини, ученик почео да пушта разне крике, опонаша звукове свог кућног љубимца... Како бих направила такву одељењску атмосферу у којој је дечак прихваћен од свих, испричала сам деци причу о томе како је он посебан дечак и како само ми можемо да учинимо да му школа буде на радост и срећу тако што ћемо га прихватити онаквог какав је. Уједно, чинила сам све да личним примером потврдим свој став. Убрзо су деца сама почела да се отварају према ученику, што је проузроковало и његово отварање према другима. Утркивали су се око тога ко ће му помоћи, ко ће бити његов пар, ко ће га похвалити када уради нешто добро... На тзв. „додатној“ настави остављала сам њега са још деце која су имала проблема у раду, али и онима који су били изванредни, тако да се није осећао изоловано и одбачено. Напредовао је споро, али је до краја школске године успео да: савлада технику почетног читања и писања, научи да пише штампаним словима ћирилице, као и препознаје писана слова и делимично пише њима. Самостално је писао краће реченице из домена сопственог искуства. Учествовао је у разговорима, одговарао на питања, јављао се да чита своје мини-текстове, „певао“, цртао, сликао – просто, живео је живот одељења, равноправно учествујући у свим активностима које су биле организоване. Мислим да је један од разлога што је ученик савладао читање и писање тај што је метод описмењавања био комплексан метод – чиме је, између осталог, избегнута пресија поистовећивања захтева за све ученике, па је ученик имао прилику да напредује сопственим ритмом. С обзиром на то да је оцењивање првака било нумеричко, одлучила сам да процену постигнућа овог ученика учиним таквом да превасходно мерим његово учешће у акцијама, па тек онда резултат рада (како иначе радим за другу децу), што значи да је из музичког, физичког и ликовног васпитања имао оцену пет (5); из математике два (2) – сабирао је и одузимао до 10 уз помоћ рачуналке; имао је три (3) из српског језика и предмета Свет око нас. У књижици сам детаљно описала општи утисак о напредовању детета.

Током године успостављена је ваљана комуникација са родитељима који су стекли поверења у мене схвативши да мој циљ није удаљавање њиховог детета из процеса редовног образовања, тако да су били спремни да, у оквиру сопствених могућности, промене нека своја уверења везана за васпитање и образовање њиховог сина, прихвате сопствено дете без почетног стида и страха... Дечак је током првог разреда са родитељима посећивао ПП службу школе (на моје упорно инсистирање, колегиница психолог је прихватила саветодавни рад са родитељима и дететом), као и логопеда у локалном дому здравља (говор му је бивао све разговетнији).

| | |
|--|--|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • препознавање посебности детета • успостављање комуникације са родитељима • успостављање односа са дететом заснованог на поверењу • стварање опште слике потреба и тренутних могућности детета • припрема друге деце/окужења на посебности детета и рад на атмосфери прихватања • прилагођавање наставних садржаја могућностима детета • укључивање психолога и логопеда • организовање кратких додатних индивидуалних сусрета са дететом • вредновање постигнутог кроз степен личног ангажовања • укључивање друге деце у процес заједничке бриге о ученику |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • други ученици у одељењу • родитељи детета • колеге • у једном делу васпитно-образовног процеса психолог школе • логопед локалног дома здравља |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • срећно дете, прихваћено у школи • укључивање детета у одељење (групу) – успешна социјализација детета у школском окружењу • успех у савладавању основних школских захтева уз максимално учешће детета • развијање осетљивости на различитост код друге деце • развијање идеје о важности личног учешћа како би ученик био срећнији • развијање идеје о важности личног учешћа како би били задовољнији собом • сигурнији и мање уплашени родитељи спремнији да препознају потребе свог детета као и да га максимално подрже |
| Додатни коментар | <p>Верујем да је свака прича о деци са посебним потребама и њиховим посебностима у суштини иста: свака захтева учеснике спремне да омогуће улаз детета у школу личним ангажовањем, препознавањем датих посебности и прилагођавањем школе (људског/просторног окружења, наставних метода и одабирањем одговарајућих наставних садржаја...) детету. Иако је овај изазов захтеван за све учеснике, важно је да повеже све оне који могу да помогну (школу, родитеље/старатеље и локалну заједницу).</p> <p>Проблеми инклузије у редовном основношколском систему били би умањени сензитивизацијом оних који су бирали школу као животну/професионалну мисију, као и успостављањем процедура за организовање тимова који би олакшали одговорност наставника и поделили задужења у раду са дететом и родитељима.</p> <p>Дечак је постигао значајан успех током првог разреда. Наредне школске године, услед пресељења и потребе за продуженим боравком, родитељи су га уписали у другу школу.</p> |
| Пример приредила | Ивана Васиљевић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

Пример 12.**И за надарено дете индивидуализован приступ**

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак стар 7 година, ученик првог разреда, са доласком у школу већ показује знање свих штампаних слова ћирилице, чита мање текстове, исписује речи, краће реченице. Прецизан у комуникацији. Јасно исказује своје мисли, знатижељан је. |
| Пример добре праксе | <p>Било је бесмислено да дете учи слова, која он већ зна.</p> <p>Са ученицима радим по глобалној, тј. комплексној методи, која сваком од ученика пружа могућност да ради задатке на нивоу њему доступне сложености.</p> <p>Тако сам радио и са овим учеником. Користио сам његову знатижељу и пратио његова интересовања.</p> <p>Трудио сам се да задаци које му постављам буду релевантни и у односу на циљеве и на сâм предмет. Исто тако, трудио сам се да не буду ни прелаки ни превише сложени, захтевни, како га не бих обесхрабрио.</p> <p>Подстицао сам га на осмишљавање, а, аргументоване на њему разумљив начин, одговоре нисам исправљао, већ подстицао на нова решења.</p> <p><i>Све је довело до тога да је ученик до краја првог разреда разложно, вешто тражио смисао сваког текста, (приче, бајке, басне), као и улогу и особине свих јунака, маштовито приметивши некад и оно што се осталима чини да ни не постоји, као и то да му учење представља радост и задовољство.</i></p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – провера способности на тесту знања (познавање слова, читање, израда задатака у скупу бројева до двадесет) – припрема пријатног и условног места за учење (клубе постављене у облику слова Г, ученици окренути једни према другима, у школу доносе омиљене предмете, играчке уз које се осећају пријатније и сигурније) – свакодневна припрема диференцираних задатака – активно учешће (партиципација) ученика у изради задатака који су му постављени – анализа текста и вођење аргументованих дијалога „ЗА И ПРОТИВ“ (ученик–ученик, ученик–учитељ) – транспонување уметничких жанрова, уз евентуалне инструкције учитеља (прозни текст у драму; озбиљне форме у хумор, песме у прозни текст; и слични задаци) |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | родитељи, учитељ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Друга деца, јер им често помаже у раду (интеракција дете–дете), школа и локална заједница (представља их на такмичењима), учитељ (омогућава ученицима развој према својим способностима и интересовањима), ученик (радећи у складу са сопственим способностима и интересовањима, отишао је највише што може) |
| Додатни коментар | Сваки ученик има неку врсту посебних потреба, за сваког од њих је потребна индивидуализација у настави. |
| Пример приредио | Драган Кувелић, професор разредне наставе, ОШ „Милосав Стиковић“, Пријепоље |

Пример 13.**Час Ликовне културе – додир је моја јака страна**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 7 година, ученик првог разреда основне школе, изразито је слабовид (87% оштећење вида). |
| Пример добре праксе | Час ликовне културе сам конципирала тако да деца, у групном облику рада, нацртају што више предмета који се налазе у не-провидној кеси, тако што ће их један члан групе опипавати и вербално описивати, а остали цртати. Слабовидо дете је било у својој групи оно које је додиривало и описивало предмете. То је урадио веома успешно, јер му је тактилно изузетно развијена, што је допринело успешности рада његове групе, а самим тим и његовом осећању успешности. Осим тога, после ове активности, остала деца су желела да буду са њим у групи, јер су имала искуство његовог изразитог доприноса у овој активности. |
| Кораци у решавању проблема | ослањање на „јакe“ стране ученика и моја жеља да допринесем његовом самопотврђивању и прихватању од стране одељења |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | ученици, који су радо сарађивали и имали поверења у свог друга |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | социјализација, прихватање различитости, демократизација |
| Додатни коментар | Ученик успешно похађа 7. разред и потпуно је прихваћен од стране осталих ученика и наставника. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, „ОШ Васа Живковић“, Панчево |

Пример 14.**Моје тело, моја прва рачунаљка**

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица узраста 8 година, похађа први разред основне школе, а има Даунов синдром, са умереном менталном ретардацијом |
| Пример добре праксе | Када је девојчица кренула у први разред, покушавала сам да је научим да броји до 10, јер је знала само до 4. Тешко је усвајала бројни низ и увек заборављала по неки број при изговору или записивању. Често је наопако записивала бројеве. Видела сам да не разуме појам броја, већ их само механички понавља. Да би научила појам броја 2 упорно сам је учила песмицу: ДВА Два, то смо ти и ја Са две руке човек држи, На две ноге он је бржи, Са два ока види чесму, На два ува чује песму! |

| | |
|--|---|
| | <p>Песму смо свакодневно изводиле тако што бисмо показивале делове тела, уз то смо се додиривале, „бацале коцку“, њој се све то веома допало, радо је изводила покрете и певала и тако је схватила појам броја 2. После тога је лако усвојила појам броја 4 као моје и њене руке, очи, ноге заједно. Тек онда сам прешла на усвајање броја 1 (брада, уста, чело, пупак), па броја 0 као <i>ништа</i>. Затим смо прешли на усвајање броја 5 као 5 прстију на руци, а онда на број 3 као број прстију на пилету које смо стално цртале и пребројавале му „прсте“. Мислим да је успела да усвоји ове појмове, јер су јој делови њеног тела најближи у искуству. Када је схватила појам бројева, научила је и да броји и пише бројеве до 10, али је рачунске операције сабирања и одузимања успевала да реализује само са бројевима до 5.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • моја жеља да је научим да броји • учење појма бројева кроз примере • учење бројног низа • схватила сам да бројни низ није квалитетно знање, него да је битан појам количине |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Схватила је појмове бројева од 1 до 5, лако је бројала и манипулисала њима, па је усвојила и појам бројног низа. |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 15.

Када наставник прихвати дете, прихватају га и вршњаци

| | |
|---|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | У млађим разредима су код ученика постојале тешкоће у језичком изражавању, комуникацији са осталом децом, тешкоће у учењу. Дечак је сада ученик петог разреда. |
| Пример добре праксе | <p>Дете је седело у првој клупи, ближе мени, тако да смо имали чешћу непосредну комуникацију.</p> <p>Прилагођавала сам задатке и захтеве његовим могућностима, како би успевао да их изврши.</p> <p>Укључивала сам га у разноврсне активности и игре, пошто му је то причињавало задовољство.</p> <p>Подстицала сам оне његове способности у којима се истицао, као што је било певање. Увек сам га хвалила и наглашавала његове способности, давала сам му подршку, похвале, добијао је аплауз од ученика и од мене када задатак обави успешно.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • премештање у прву клупу • диференцирани задаци • укључивање у игре и друге активности • похвала од стране деце |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | неке колегинице |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • чешћи контакти са децом • слободније изражавање • лична афирмација, самопоуздање |
| Пример приредила | Соња Грујић-Матијевић, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

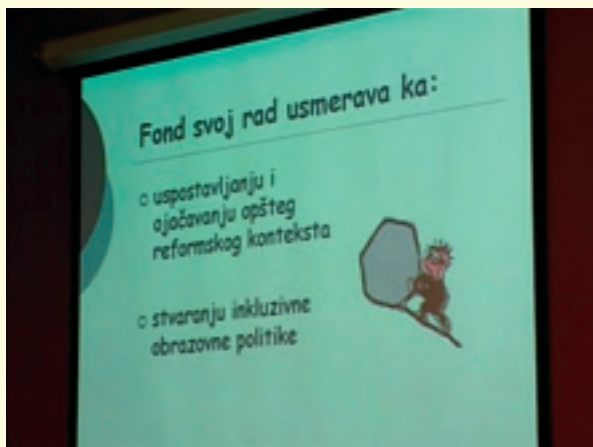
Пример 16. Мање речи, више разумевања и стрпљења

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, сада ученица четвртог разреда основне школе, код које од другог разреда постоји селективни мутизам. |
| Пример добре праксе | <p>Ученица избегава да чита пред одељењем, иако је савладала технику читања односно срицања.</p> <p>Ученици у разреду су крајње стрпљиви, тихи и пажљиви. Ученицу подстичем да чита тако што ја започињем читање полако и више пута молим да настави. Ако не реагује одмах на тај начин, онда дајем могућност питањем: „Да ли желиш да наставиш касније, кад твој друг или другарица прочитају?“ (Тражим контакт очима када питам.) Најчешћи одговор је потврдан. Након краћег времена опет позивам ученицу да чита и опет ја започињем. Бирам делове текста који су за њу једноставнији, без предугачких или непознатих речи. Најчешће ова метода успева, али има ситуација када то није случај. Објашњење психолога лежи у само једној реченици: она показује симптоме селективног мутизма и то не треба да ме изненађује и обесхрабрује.</p> <p>Пошто је ученица у истом одељењу већ трећу годину, ученици су навикнути на посебан начин рада и посебно стрпљење када су у питању задаци које она треба да изврши. Ученици су подстакнути учитељевим стрпљењем и пажњом, а и претходним упозорењем од стране родитеља (на родитељским састанцима указујем на потешкоће у раду ове ученице и на критеријум који користим у њеном случају).</p> |
| Кораци у решавању проблема | <p>Према препоруци психолога, не постоји формула за рад са оваквом децом, па тако учитељ треба да сам испитује, истражује и изналази решења за сваку појединачну ситуацију, па чак и више решења за исту проблемску ситуацију.</p> <p>Кораци се могу свести на следеће:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. уочавање проблема, 2. налажење могуће стратегије у раду, 3. консултације са психологом, 4. примена одабране методе, 5. препорука родитељу, 6. праћење резултата (у току рада су могуће промене поступака, у зависности од резултата). |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Подршка од стране психолога и педагога који повремено раде индивидуално са ученицом у оквиру организације „ВеликиМали“. Сарадња и подршка школског психолога у ходу, при конкретним и појединачним ситуацијама. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Према препоруци психолога, сваки, па и најмањи помак ваља сматрати успехом и не треба очекивати сензационалне и муњевите резултате. Узимајући у обзир ову чињеницу, значајна је добит од оваквог приступа и поступка у раду, јер је постигнуто да ученица одговара на постављене задатке (у већем броју случајева, али не увек) и да сваки њен успех ученици у разреду награђују и на неки начин схватају као свој. Добит за разред је што се навикавају и адаптирају на децу другачију од себе самих и поштују различитост. |

| | |
|-------------------------|--|
| Додатни коментар | <p>Мало је познатих примера добре праксе са ученицима који имају посебне потребе, тј. ученицима којима је потребан посебан приступ у раду. Слаба је повезаност практичара који се сусрећу са сличним ситуацијама и случајевима, а то би значило велику помоћ у раду и скраћење периода истраживања посебних начина и метода у раду са децом истих проблема.</p> <p>Рад са децом са посебним потребама захтева велико ангажовање и интензивiranу сарадњу са родитељима, осталим колегама у школи, стручним сарадницима, па у одређеној мери и са лекарима. За квалитетнији рад са оваквим ученицима потребан је асистент у одељењу као помоћ учитељу у спровођењу индивидуалних програма за овакве ученике и праћење напредовања.</p> |
| Пример приредила | Маријана Унчевић, професор разредне наставе, ОШ „Исидора Секулић“, Панчево |

Пример 17.**Наставник и вршњаци – подршка и пажња занемареном детету**

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица трећег разреда, узраста 9 година, код које постоји омењеност у менталном развоју, тешкоће у учењу. |
| Пример добре праксе | Ученица добија задатке у складу са својим могућностима, решава их индивидуално, уз стално подстицање наставника, саопштава их свим ученицима при анализи и добија аплауз и похвалу другова и наставника. Рад у пару и групама доприноси бољој укључености ове ученице. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • објашњавање задатка • рад ученице • додатна објашњења, контрола урађеног • исправка, грешака, преглед, анализа |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <p>Похвале, награде, признања наставника и вршњака у усменој и писаној форми, у виду поклона:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ученици као наставникови сарадници, • други наставници, • родитељи. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Уколико се сви актери укључе у помоћ овом детету, добит је све већа. |
| Додатни коментар | Ученица је занемарено дете, често је гладна, неадекватно обучена, родитељи су јој неписмени, нема уџбенике нити адекватан прибор, нередовно похађа наставу. |
| Пример приредила | Драгана Филиповић, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |



Пример 18.**Примерени задаци и вршњачка подршка – успех већи од очекиваног**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица другог разреда, код које постоји мешовити специфични развојни поремећај, врло изражени успорени покрети, проблеми у говору, па је, због наведеног, полазак у школу био одложен за годину дана. |
| Пример добре праксе | Када је дошла у школу, није могла правилно да изговори своје име, да наброји чланове своје породице, да упамти назив школе, као ни име друга са којим седи. Није могла да спреми свој ранац и стави га на леђа. Приступила сам индивидуализованом раду са ученицом, уз подршку осталих ученика у одељењу. За сваки правилан одговор деца је охрабрују аплаузом, узвиком „Браво!“ и радују се заједно са њом. Она се тада осећа срећно и има жељу да настави са радом. Сада, у 2. разреду, ученица чита, пише писаним и штампаним словима, али још не разуме оно што прочита. Зна да чита и пише бројеве до 20, као и да постави једноставне текстуалне задатке и да их реши (нпр. <i>напиши три плус пет</i>). |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – упознавање са развојним карактеристикама ученице – контакт са родитељима и логопедом – рад на социјализацији и прихватању од стране осталих ученика – прилагођавање наставног плана и програма способностима ученице |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> – родитељи ученице – логопед – ученици у одељењу |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица се успешно уклопила у вршњачко окружење и напредује у раду сходно својим развојним карактеристикама. Родитељи, као и ја, задовољни смо досадашњим напредовањем ове ученице. |
| Пример приредила | Снежана Митић, учитељица, ОШ „Бранко Радичевић“, Бујановац |

Пример 19.**Ружно паче – поступно и одмерено до пуног исказивања ученика**

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица није похађала предшколску установу, јер није хтела да разговара (сем са породицом). На тестирању при упису у школу комуницирала је само невербално. Сада има 9 година и похађа трећи разред основне школе. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • На предлог педагога школе, пре пријема првака сам упознала дете; неколико пута су родитељи и дете долазили у школу и обилазили објекат; понекад сам при томе и ја била присутна; упознала сам ученицу са нашом будућом учионицом и испричала јој на који ћемо начин радити у њој. • Родитељи су се при сваком сусрету трудили да припреме пригодну ситницу коју ће ученица мени поклонити и тиме градити однос са учитељицом (нпр. донела ми је шкољку са мора и нацртала цртеж). |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • После пријема првака отишли смо у учионицу и играли смо игре; за ту прилику сам смислила две игре у којма се мало прича, али мора пажљиво да се слуша име ученика који нам је испред и да се још дода своје име; ученица је тада први пут говорила, рекла је и име свог друга и своје име. • Предложен је рад са стручним лицем ван школе (родитељи су ангажовали психолога из приватне ординације; једном сам отишла до ординације да се упознам са психологом који ради са ученицом, а касније се, по потреби, комуникација одвијала путем телефона). • Никад нисам одустала, тј. престала да се обраћам ученици, а увек када сам је нешто питала, стварно сам и очекивала да ће ми одговорити. |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. После извесног времена сам јој се директно обраћала са порукама шта очекујем од ње и зашто. (Хајде да једна другој говоримо речима. Да ли, уместо показивања главом „да“ и „не“, можемо користити речи?) 2. Више пута смо у одељењу говорили о томе да када поставим питање, од ученика не очекујем да увек и у потпуности знате одговор, него очекујем да мисле и кажу своје размишљање: „Ја ћу те убудуће прозивати и када не подигнеш руку, јер ме интересује твоје мишљење, јер ме интересујеш ти. Шта мислиш о томе? Хоће ли ти бити тешко да и тада кажеш своје мишљење? Може?“ 3. Данас вежбамо давање одговора без велике паузе и чекања. Постављам прозаична питања ученици и захтевам од ње да ми одговори без оклевања. У овом кораку сам већ много директнија, издајем захтеве, не питам да ли може, хоће и слично). |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | педагог и психолог школе; психолог из приватне ординације; родитељи, баба и деда |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Добит је велика у сваком погледу.</p> <ul style="list-style-type: none"> • За ученицу је највећа добит то што се она у школи осећа добро, воли и школу и децу, тј. своје другаре, а сваким даном се све више и више отвара. • Друга деца су добила другарицу која је толерантна, има добре идеје, лепо се опходи према другима и зато им је драго када је са њима у групи. Диве се њеној интелигенцији и помало им је узор. • Родитељима је пао камен са срца, јер су на почетку првог разреда били у великом страху. • За мене као учитеља значи испуњење и задовољство што је заједнички труд довео до успеха и од детета које у социјалном смислу не функционише створио функционалну особу. • За школу је добит што поседује талентовану, уопште узев образовану ученицу, али сада и ученицу која то сама може без препрека да покаже. |
| Додатни коментар | Процес је трајао од првог разреда (седам година) и још траје. Тренутно се ради на самосталном долажењу и одлажењу из школе (сада има 9 година). |
| Пример приредила | Ивана Грошко, учитељица, ОШ „Соња Маринковић“, Нови Сад |

Пример 20.**Читање и писање и математика: мали помаци, велики успех и радост**

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | <p>Девојчица је ученица првог разреда основне школе. Постоји спорије напредовање у савладавању свих васпитно-образовних активности. Емоционално и социјално је незрела за полазак у школу. Успорених је моторичких радњи, споро хода и трчи, не разликује све боје.</p> <p>Једино је дете у породици и оба родитеља су јој поклањала изузетну пажњу. Родитељи је свакодневно прате и чекају из школе.</p> <p>Тиха је, повучена, отежано је успостављала контакт са осталом децом – није желела ни да се представи .</p> |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> – Родитељи су се при сваком сусрету трудили да припреме пригодну ситницу коју ће ученица мени поклонити и тиме градити однос са учитељицом (нпр. донела ми је шкољку са мора и нацртала цртеж). – Родитељи су се при сваком сусрету трудили да припреме пригодну ситницу коју ће ученица мени поклонити и тиме градити однос са учитељицом (нпр. донела ми је шкољку са мора и нацртала цртеж). – Стално подстицање на усмено излагање, нпр. код обраде нових слова од ње захтевам да изговори што више речи које почињу или у себи имају то ново слово. – Родитељи су се при сваком сусрету трудили да припреме пригодну ситницу коју ће ученица мени поклонити и тиме градити однос са учитељицом (нпр. донела ми је шкољку са мора и нацртала цртеж). – Отац је направио словарицу и за рад код куће, она је учествовала у њеној изради и, с обзиром на то да лакше памти визуелно, та словарица заузима видно место у кући, што јој је омогућило да лакше упозна слова. – Словарицу користи и за овладавање писањем по диктату, наиме, најпре вежба да изговори реч, састави је уз помоћ словарице, а затим ту реч и запише. – У математици не може да разликује цифре 4 и 6, али их везује за одговарајући број, односно скуп са датим бројем елемената. За разликовање бројева и сабирање користимо штапиће различитих боја, нпр. од 3 плава и 2 црвена штапића добија број 5. – Проблем у отежаној комуникацији решен је тако што сам са ученицом за време одмора водила неформалне разговоре и постављала јој питања о њеним играчкама и ономе што воли, тако да је све више и све чешће комуницирала, најпре са мном, а затим и са осталим ученицима. – Стално је бодрим и подстичем на даљи рад. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – упознавање са карактеристикама детета након тестирања од стране психолога – упознавање породичне ситуације и успостављање сарадње са родитељима – припрема и организовање индивидуализованог рада – приближавање ученици кроз неформалне разговоре |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | психолог школе, родитељи ученице |

| | |
|--|---|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица се чешће смеје и разговара са осталом децом, показује изванредан напредак у овладавању наставним садржајем, успела је да упамти сва слова, правилно их везује за гласове, преписује правилно текстове штампаним и писаним словима, али отежано пише по диктату. Сада много лакше одговара на постављена питања, али још не говори самостално. |
| Пример приредила | Милкица Теших, учитељица, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Сурдулица |

Пример 21.

Добар почетак за дете које тешко прихвата правила

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик похађа први разред основне школе. Код дечака постоји хиперактивност и кратка, нестална пажња. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуални рад на часу – задаци лакшег нивоа • свакодневни допунски рад • рад у пару са бољим ученицима • давање задужења која воли да ради (сакупљање папирића, подела материјала, брисање и писање по табли) |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуални рад • рад у пару • укључивање у ваннаставне активности • похвале (стимулација) |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • колеге • педагог • родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Уочен је велики напредак у учењу и понашању у школи. |
| Пример приредиле | Сузана Рубежић, учитељица, Јасмина Анђелић, учитељица, ОШ „Десанка Максимовић“, Зајечар |

Пример 22.

Дечак вук

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, на узрасту од 4 године, када је уписан у вртић, врло слабо комуницира и са децом и одраслима. Плашљив је. Дете је живело са родитељима, на појати, изоловано у кући где километрима наоколо нема других људи. Једино друштво су му биле животиње (краве, козе...), те се, када је уписан у вртић, плашио свега: кашике, тањира, оловке..., а нарочито друге деце и одраслих. Постоји лако заостајање менталног развоја. Осећао се недостатак љубави и пажње. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • учење хигијенским навикама • ослобађање страха од деце и предмета: • разговор, пипање, певање, заједничке активности – игра |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • отац • други васпитачи • деца из вртића • родитељи деце из вртића |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> – Дечак се социјализовао. – Дечак показује своја осећања. – Научио је основне хигијенске навике. – Боље говори. – Користи прибор за јело и писање. |
| Пример приредила | Сузана Јовановић, професор разредне наставе, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар |

Пример 23. Дечак научник

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 5 година, натпросечно интелигентан. Изванредно решава задатке свим методама, ради математичке операције са вишецифреним бројевима, зна светске рекорде у спорту (имена, временске резултате), претвара мере у трену, чита и пише и ћирилицу и латиницу, има широка знања из географије и историје. Али, не зна да црта нити да се игра са вршњацима и незаинтересован је за било који вид игре и дружења и слободних активности у вртићкој групи. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • припрема посебних радних листова за трећи-четврти разред • дете саставља питања за квиз у којем учествују друга деца • док друга деца слушају или препричавају бајке, он прецртава са корица књиге, боји их и показује другој деци • стрпљиво чека да се заврши одређена активност • прихвата једноставније игре (у прво време само бележи резултате), а затим и сâм смишља нове физичке активности |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • деца из групе • учитељи • деца трећег и четвртог разреда |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • укључен у своју вршњачку групу • померена сфера интересовања и на друге активности • друга деца уче од њега • научио да буде стрпљив и не увек „први“ |
| Додатни коментар | Родитељи нису желели убрзано школовање – да дете упишу у други или трећи разред. Сада је у првом разреду, досађује се и омета другу децу. |
| Пример приредила | Марица Димитријевић, васпитач, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар |

Пример 24.

Добар ветар плава птицо

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Код девојчице, ученице првог разреда, на узрасту од 7 година, постоји поремећај говора, дислексија и немогућност успостављања успешног контакта са околином. Присутни су и породични проблеми, а код ученице је изражено често и неконтролисано мокрење. |
| Пример добре праксе | Због тешкоће да правилно изговара поједине гласове, као и страха да не буде исмејана и посрамљена, ученица је желела да буде примећена. Само уз моје инсистирање укључивала се у заједничке активности, где је без приговарања и уз похвале испуњавала своје задатке. Речи: „Браво! Одлично! Заслужила си добру оцену!“ помогле су да се опусти и да се све боље изражава и чита. На часовима српског језика и слободних активности драматизовали смо текстове, а ученица је добијала прилику да се исказе у складу са њеним могућностима. Биле су то мале улоге, са мање говора, а више покрета. У осмишљавању активности где и она може да учествује активно, приступу и методичко-садржинском припремању велику подршку и помоћ имала сам од педагога школе, као и логопеда, којег је посећивала једном недељно. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – упознавање са посебностима ученице – припрема активности за њено укључење у живот и рад одељења – припрема и извођење драматизације – сарадња са педагогом – сарадња са логопедом |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • педагог школе • логопед који ради при дому здравља |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица се постепено укључивала у школски колектив. Са овладавањем читања и писања и уз вежбе са логопедом изговор гласова је постајао све бољи. Проблеми са мокрењем су такође превазиђени. Ученица није исмевана, остала деца су је брзо прихватила. |
| Додатни коментар | Родитељи нису показивали довољну заинтересованост, што је успоравало напредак детета. Данас је девојчица ученица 6. разреда. Прихваћена је од стране другова и наставника и остварује добар успех. |
| Пример приредила | Милена Ђуковић, учитељица, ОШ „Бранко Радичевић“, Бујановац |

Пример 25.

Ђак пешак – темељан почетак, добра будућност

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак код којег је постојао успорен развој интелектуалних способности, по препоруци педагога након тестирања, враћен је још једну годину у забавишну групу. При поласку у први разред постоји уочљив хидроцефалус, говор је отежан, са успореним изговором појединих гласова. Ученик је посебно прецизан и надарен за ликовно изражавање. |
| Пример добре праксе | Пошто је ученик, сходно својим способностима, писање и читање савладавао током целе школске године у првом разреду, а у другом разреду читао и писао и штампана и писана слова без потешкоћа, овде ће бити приказан пример рада из математике. Наиме, операције сабирања и одузимања ученик је теже савладавао, те је у првом разреду радио посебне задатке. |

За упознавање цифара и везивање броја за одговарајући скуп:

– *први корак*, заједно бројимо до 5, он ређа штапиће (броји штапић по штапић и ређа на клупи), затим сâм броји постављене штапиће тако што сваки додирује прстом и изговара одговарајући број; ученик црта скупове (пошто лепо црта) јабука, цветова, аутомобила и сличних предмета у складу са одговарајућим бројем – колико има штапића на клупи, у толиком броју нацрта неки други предмет у својој свесци;

– *други корак*, бележимо одговарајућу цифру – 5; писање цифре понавља неколико пута;

– *трећи корак*, ученик самостално црта скуп неких предмета и испод бележи одговарајућу цифру. Овај поступак био је присутан код упознавања бројева до 10 и трајао је од почетка октобра до почетка другог полугодишта.

Поступак сабирања је ишао лакше, те је ученик најпре радио само задатке са сабирањем, без упознавања поступка одузимања, то је трајало око месец дана. Сабирање бројева до 10 текло је у следећим корацима:

– *Први корак*: ученик изброји штапиће и постави их на клупи, затим то исто нацрта у свесци, а испод и запише цифру. Затим тим штапићима дода (доброји) још 3 и то исто нацрта у својој свесци и прикаже цифру, а при том употребљава и знаке + и =. Бројањем дође до резултата и запише одговарајућу цифру после знака једнакости.

– *Други корак*: осамостаљивање у решавању задатака тако што је примере решавао пред целим одељењем, записујући изразе на табли, уз стално храбрење и подршку других ученика. То је трајало двадесетак дана, а затим је ученик кренуо у самостално сабирање без коришћења штапића.

Поступак одузимања је текао слично и трајао је краће. Након савладавања сабирања и одузимања са бројевима до 10, ученик је упознао бројеве до 20 и у периоду април–јун успео да овлада поступком сабирања и одузимања са бројевима до 20, али без прелаза.

У *другом разреду* ученик је научио сабирање и одузимање са прелазом, бројеве прве стотине, као и, механички, таблицу множења са бројевима до 5.

У *трећем разреду* је савладао сабирање и одузимање троцифрених бројева, али искључиво потписивањем, а даље му је сабирање ишло лакше од одузимања. Научио је таблицу множења са осталим бројевима. Решавао је и једноставне задатке са множењем и дељењем, пре свега двоцифрених бројева једноцифреним бројем. Могао је да разуме и покуша да реши једноставне текстуалне задатке.

У *четвртог разреду* ученик је могао самостално да решава изразе са две и три операције (сабирање и одузимање, сабирање и множење, сабирање и дељење, а ређе одузимање) и једноставне текстуалне задатке. Записивао је вишецифрене бројеве, читао их и знао месну вредност цифара.

Код *писмене провере знања* ученици су често добијали задатке на три нивоа, тако да је овај ученик могао да успешно реши задатке са првог нивоа.

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – упознавање карактеристика ученика, добијање података од педагога школе и родитеља ученика – припрема индивидуалног програма рада са учеником – разговор са осталим ученицима, а пре свега је ученицима скренута пажња, да њихове оцене нису исте иако су исто написане, јер овај ученик ради по другачијем, <i>само њему намењеном програму</i>, што су деца веома лепо прихватила – разговор са родитељима осталих ученика – разговор и саветовање са школским психологом из друге основне школе, која ми је дала битне информације о могућностима овог ученика, као и подршку да истрајем у раду са њим |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • педагог школе • директор школе • родитељи ученика • ученици у одељењу, који нису искључивали ученика, већ су му давали подршку и указивали поверење у заједничкој игри; • психолог друге школе • радионице из програма „Учионица добре воље“ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик се успешно адаптирао и прихватио сарадњу. С обзиром на то да је био ђак пешак и из материјално слабо ситуиране породице, родитељи су били задовољни што је дете прихваћено у ову школу и не мора да свакодневно путује до специјалне школе. |
| Додатни коментар | <p>Овај пример сам у пракси имала у једној сеоској школи, а не у школи у којој сада радим. Ученик је успео да заврши и пети разред у тој школи, али га је разредна старешина у шестом разреду оставила да понавља, наводећи да јој квари просек одељења. Ученик затим завршава ванредно основну школу на Народном универзитету и одлази на рад и изучавање ауто-лимарског заната у једној приватној радионици.</p> <p>Стасао је у право момка, лепо се испричамо при сваком сусрету, има широк круг пријатеља, а свој посао обавља савесно. Овај пример у раду ми је помогао да и многе ученике које сам имала касније, а имам и сада, са сличним проблемима образујем другачијим темпом и свима упорно тврдим да је рад са децом са посебним потребама у основној школи и те како могућ.</p> |
| Пример приредила | Даница Коцевска, учитељица, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Врање |

Пример 26.

Задовољство и радост, услов да деца уче

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 4 године, похађа 1. групу вртића. Код дечака пажња је кратка, вербалне комуникације готово да ни нема, сем гестикације, уз неке неартикулисане звуке. Моторика је недовољно развијена, тако да је кретање детета отежано и нестабилно. Са другом децом контактира и комуницира у појединим активностима, воли музику и музичке активности. Воли и да „црта“, али такође са кратким задржавањем на одређеној активности. |
|--|--|

| | |
|--|--|
| Пример добре праксе | Организовање различитих музичких активности и покретних игара у којима он учествује активно и раздрагано, уз жељу да се све понови више пута; затим прилагођавање средстава, материјала (играчака) на тај начин да су му доступне и да по сопственом нахођењу може да манипулише њима. |
| Кораци у решавању проблема | Битно је било мотивисање остале деце у групи да му помажу и да „брину“ о њему. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | У прилагођавању детета на боравак у вртићу максималну подршку добијам од дефектолога ПУ, родитеља и других колегиница из вртића. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Од дана када је дечак почео да долази у вртић па до данас видне су промене у његовом понашању, свакако у позитивном смислу. Од плачљивог детета које је одбијало улазак у радну собу постало је дечак који сада долази раздраган и веома радо улази у радну собу. |
| Пример приредила | Светлана Р., ПУ „Наше дете“, Врање |

Пример 27.

Полако, али сигурно – и контролне вежбе корак по корак

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак је слабовид. Поред тога, има проблеме у комуникацији, несигуран је и има много страхова. Социјалним ситуацијама изван породичног круга потпуно је неприлагођен. |
| Пример добре праксе | Посебан проблем су биле контролне вежбе на којима се прво издиктирају сва питања, а онда одговора на њих. Дечак је имао велики страх да неће стићи да запише питања или задатке, нарочито ако их има у већем броју. Пошто је уочио шта дечака највише онеспокојава и шта га блокира у раду, учитељ је прилагодио поступак тако што би прочитао само једно питање или задатак на које би ученици одмах одговарали. Тек по завршетку одговора на то питање учитељ би диктирао следеће питање или задатак. И за записивање и за одговоре давао им је довољно времена. Такође, на крају би учитељ опет прочитао сва питања са могућношћу да ученици ураде пропуштено. |
| Кораци у решавању проблема | Родитељи упознају учитеља са проблемима ученика. Учитељ упознаје ученике са проблемима које има њихов друг. Прилагођена је организација простора у учионици. Упознавање осталих родитеља са проблемима које има дете у разреду њихове деце. Трага се за најбољим решењима. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • остали ученици • родитељи ученика који има проблем • родитељи осталих ученика |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик се социјализовао, показује добре резултате, радо учествује у свим активностима, ослободио се страхова. Други ученици му радо помажу, прихватају га, поносни су на свог друга. |

| | |
|-------------------------|--|
| Додатни коментар | Дечак је сада у петом разреду. Преласком на предметну наставу неразумевање проблема од стране неких наставника враћа проблем корак уназад. |
| Пример приредио | Драган Миленковић, наставник разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Ниш |

Пример 28.

... Ми њега хлебом... он нас осмехом

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста од 6 година, похађа предшколску групу. Код дечака постоји вишеструка ометеност, отежан ход, неразумљив говор, који се састоји од неколико фраза невезаних за ситуацију или певања. Није стекао основне хигијенске навике и не контролише физиолошке потребе. Ратоборан је. |
| Пример добре праксе | <p>По доласку у вртић дечак је показивао ратоборност у односу на осталу децу и васпитаче. Ударао је и гађао све који су му се налазили на путу. Пошто није контролисао физиолошке потребе, деца су га избегавала. За време оброка неконтролисано је јео, просипајући и бацајући храну око себе. Није дозвољавао да остала деца цртају или пишу. Када би угледао дете са књигом, пришао би, побацао књиге, свеске, прибор и ударио дете. Желећи да се дечак што боље уклопи у групу и средину, прво смо га одвели у обилазак вртића, упознајући га са простором, да би знао где се налази и шта му је све на располагању. Потом смо га учили како да контролише своје физиолошке потребе. Првих дана одводили смо га у тоалет на сваких двадесет минута. Када би обавио физиолошку потребу у тоалету, честитала бих му или аплаудирала. Угледајући се на васпитаче, и остала деца би му аплаудирала и узвикивала: „Браво!“ Њему се ово допало, па је после 2–3 недеље сам одлазио у тоалет према потреби. Други корак је текао упоредо са првим и то је било непрекидно посматрање. На овај начин покушавали смо да сазнамо шта воли, која су му интересовања, шта га опушта, а шта иритира. Врло брзо смо схватили да је музика центар његових интересовања и да га опушта кад је напет и нервозан. Замолили смо децу да му отпевају неку песму у тренутку када је кренуо да разбацује коцке на све стране, при том их нервозно газећи. Чим су деца кренула с песмом, сео је и са осмехом на лицу почео да тапше. Осталој деци се ово допало, па су покушавала да отпевају сваку реченицу упућену дечаку.</p> <p>Покушавали смо да каналишемо његову ратоборност, која нас је често доводила до прилично неугодних ситуација. Нашли смо решење у нежности. Када би некога ударио, узимали би га за руку и показивали да мази, загрли, а касније и да пољуби другара. Били смо веома упорни. Овај процес се понављао и до 30 пута дневно. Трудили смо се да и ми њему пружимо нежност у што већој мери. За сваки направљен „сендвич“ од коцкица добијао је пољубац, најпре од васпитача, а временом су и деца сама прилазила да га загрле или пољубе. Проблем око оброка решили смо тако што би деца сервирала оброк прво њему, а касније она седала да ручају.</p> <p>Деци се допало да брину о дечаку. Научили су шта воли, а шта не воли, и такмичили се ко ће више да му помогне. Зато смо направили распоред. Сваког дана би по два детета била његови дивни другови.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Али, ту смо наишли на проблем: он је желео само крупну и јаку децу око себе, а мању децу би гурао и одбацивао. Опет смо заиграли на карту нежности и упорности и постигли да он прихвати све другове. Због његовог отежаног хода, увек га је неко дете држало за руку и шетало са њим. Када су деца цртала, он је са васпитачицом уз музику слагао ситне коцке или слагалице.</p> <p>Имао је приступ свакој просторији, а остале колегинице су га радо прихватале ако би он желео да проведе неко време у њиховој групи.</p> <p>После 4–5 месеци упорног рада доста се променио: постао је омиљен међу децом и стално насмејан. Родитељи су били одушевљени његовим напретком, као и дефектолози из наше установе.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. овладавање простором у вртићу 2. овладавање употребом тоалета 3. континуирано посматрање ради бољег приступа у решавању проблема. 4. каналисање агресивности 5. коришћење музике за смиривање и опуштање 6. подела одговорности све деце из групе за друга којем је потребна помоћ |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <p>Особље и тим вртића „Чуперак“; дефектолози из наше установе својим саветима – без помоћи тима и разумевања свих запослених у објекту све би ишло тежим путем и мање би се постигло. За рад са децом са посебним потребама неопходни су помоћ и подршка колега.</p> |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дечак је напредовао у социјализацији. Научио је да контролише физиолошке потребе и усвојио хигијенске навике, научио је да уљудно једе, престао да буде агресиван и научио да комуницира и са одраслима и са вршњацима. Деца из групе су имала прилику да науче како прихватити различитост, да од раног детињства прихватају остале без предрасуда, отвореног срца. Деца из дечакове групе схватила су како је лепо и корисно помоћи неком и осетити задовољство због тога. Схватили су да свет око нас није савршен и да наша мала помоћ некоме значи много. Желим да верујем како су ово схватили и васпитачи и родитељи.</p> |
| Додатни коментар | <p>Мислим да би боља упућеност родитеља на проблеме деце са посебним потребама и могућност обуке родитеља деце са посебним потребама за правилан рад са својом децом довеле до још бољих резултата</p> |
| Пример приредила | <p>Јелена Веселиновић, васпитач, Установа за децу „Нада Наумовић“, вртић „Чуперак“, Крагујевац</p> |

Пример 29.

Дете са Косова – исцељивање једног разореног детињства

Девојчица са Косова, досељена је у Србију непосредно пред полазак у предшколску установу. Избегла је трагедију у својој петој години, када ју је дрво заклонило од бомбе која је експлодирала на само пар метара од ње.

Сада похађа трећи разред. У одељењу је са друговима са којима је била и у предшколској групи. У трећем разреду и даље делује

уплашено, осетљиво, крхко. Очне јабучице јој стално шетају лево-десно, носи наочаре, замуцкује, нарочито када се узнемири или уплаши. Интелигентна је, бистра и добар логичар. Преосетљива је на коментаре другова, на оцене ниже од четворке, на повишен тон – у таквим ситуацијама често заплаче. Офталмолог је дао лекарско уверење да је ослобођена часова физичког васпитања. Методичка и садржинска прилагођавања нарочито су била неопходна у настави физичког васпитања. Пошто се девојчица плаши лопте и свега што може да је повреди, нисам инсистирала да се игра. Посматрала сам њено понашање и социјализацију. Нудила сам јој игре од којих се није плашила и у којима је била равноправна са другима: „Вук и јагње“ (она је увек била вук), школице, ластиш... После пар месеци донела сам балон и тражила од ње да се укључи. Страхovala је. Покушала сам, не кроз причу, већ кроз реалан доживљај, да јој покажем како је балон безопасан за њу. Ставила сам балон на њено лице и питала је: „Да ли је страшно?“ Онда сам је благо „ударила“ балоном у лице и поновила питање. Поновила сам то више пута. Она се ослободила при крају часа, била је срећна што је превазишла то. Следећи корак је био да балон заменим гуменом лоптом. После неколико недеља пробала сам на сличан начин. Плашила се и није много сарађивала. Нисам вршила никакав притисак. После неколико недеља поново сам покушала са гуменом лоптом. Стајали смо сви у кругу и најпре смо се додавали, с тим што сам у почетку увек ја њој додавала лопту, да би стекла сигурност и мало се опустила. Онда сам јој намерно бацила лопту погрешно, да осети и то.

Следећи корак је био то да сам на моје место ставила њену другарицу. Велика подршка су ми биле њене другарице, које су хтеле да је ослободе страха. На часовима је несигурна, често каже да је погрешила иако су јој одговори изузетно добри и тачни. У раду је подстичем речима, шалим се, милујем је по коси, правим гримасе да бих отерала трему. У почетку нисам хтела ни да је питам када осетим да се претерано узнемирила, кажем да ћу је питати кад се смири (муцала је, дрхтала од треме, срце јој је снажно лупало, очи су јој брже него иначе шетале лево-десно).

Од родитеља сам сазнала да је свакодневно воде на вежбе у дому здравља. Пошто путују аутобусом, често закасни на први час и устручава се да уђе. Свесна је да крши правило и има потребу да буде као и остали. Понекад не стигне да уради домаћи, због тих одлажења код лекара, а стиди се да каже разлог. Кажем гласно осталима да је њен разлог оправдан и да ће она то завршити чим може. Деци објашњавам да она мора свакодневно да вежба како би јој било боље. У почетку је било љубоморне деце, која то нису могла да разумеју и чак су ми говорила да је она моја мезимица и да се ја тако понашам према њој из неких личних разлога. У почетку ситуација није била тако озбиљна и сматрала сам да ће проћи за пар дана. Међутим, нису престајали са опаскама. Замолила сам колегу да девојчицу позове у другу учионицу. Тада сам отворено разговарала са осталом децом, објаснила им да је њихова другарица претрпела велики страх и да су јој се дешавале страшне ствари које они морају да разумеју и да се ја толерантније понашам према њој само због тога (нисам хтела да кажем шта јој се конкретно десило, јер сам се бојала да појединци то могу у својој непажњи да јој кажу и поново је повреду). Наравно, замолила сам их да ми помогну да је ослободимо тог страха и несигурности тако што ће је чешће звати да се игра са њима. Од тада није било примедби ни задиркивања на тему: мезимица. Она се полако уклапа у друштво, сви знају за њене страхове, али и за потребу да буде као остали. Активна је, радо учествује у свим манифестацијама, успешно савладава градиво из

свих наставних предмета, пише лепе саставе, воли да чита; једино су активности које захтевају ангажовање физичких способности још увек недостижне за њу.

Сматрам да је веома напредовала. Не узбуђује се као некада када је подигнем да нешто каже, чак се и код ње чује: „Могу ја? Могу ја?“ Навикавам је и на критику, повишен тон, наравно, опет у блажој форми, али се плашим да ће још дуго остати под утицајем онога што јој се десило у раном детињству, а знам колико тај период утиче на цео живот.

Милена Станковић, наставник разредне наставе, ОШ „Десанка Максимовић“ у Чокоту, Ниш

Пример 30.

Преко цртања и компјутера до говора и писања

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак је ученик првог разреда и има комбиноване сметње: ограничене интелектуалне способности, емоционалне сметње, говорне сметње. Постоје социјална запушеност и едукативна занемареност. |
| Пример добре праксе | При тестирању код педагога и психолога дете показује потпуну неспремност и емоционалну незрелост за полазак у школу. Сем свог надимка, није знао ниједан податак о свом идентитету. Није имао никакво предзнање ни зрелост моторичких покрета, као што је држање оловке или бојица. Оријентација у простору и времену није била присутна. Лако је губио концентрацију и није разумео суштину ниједног питања, нити знао да да одговор на елементарна питања о себи, својим ближњима, а ни о стварима које га окружују. Није показивао заинтересованост за укључивање у игре са децом (само је пасивно посматрао), јер није разумео ни најједноставнија правила. |
| Кораци у решавању проблема | Предузете мере: пошто је тражио слику телетабиза, како би се заинтересовао и развио моторичке способности, дати су му цртежи за бојење (најједноставнији, са интересантним ликовима – најпре телетабиз, а потом мало сложенији, које је бојио сам). Касније је покушавао да сам обоји и неки сложенији цртеж, као и интересантна слова. Уз цртеже је учио и именовао људе, животиње, боје. Касније, уз помоћ компјутера, јавило се интересовање за самостално препознавање и писање слова. Као награду је добијао да одигра неку компјутерску игрицу. На тај начин је почео да више сарађује са педагошком службом и да сам тражи помоћ и подстицај за даљи рад. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • психолошко-педагошка служба и учитељи • деда који је старатељ детета |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Ученик напредује у социјализацији, концентрацији на рад и брже напредује. • До краја 1. разреда савладао је поједина штампана слова (препознавање) и бројање до 10, за шта сматрам да је велики напредак за њега. |
| Пример приредиле | Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања |

Пример 31.**Дете са Косова – нови почетак једног десетогодишњака**

| | |
|--|--|
| <p>Кратак опис посебности детета/ученика</p> | <p>Дечак је дошао у нашу школу крајем 1999. године као расељено лице са Косова. (Тада је у нашу школу уписано око 250 ученика избеглица са Косова.) По узрасту је требало да похађа трећи разред, јер им је започет разред на Косову законски признат као завршен разред. Као и остала деца на Косову, и наш новопридошли ученик већ током дужег времена нередовно је похађао наставу. Ученик је дошао са врло мало знања, тј. није знао ни да чита, ни да пише (чак није ни познавао сва слова), знао је бројеве до десет, али не и да сабира и одузима. Уз то, није изговарао већи број гласова (к, г, х, л, љ, њ). Поред малог обима градива који је прошао, овај ученик је имао и развојних проблема. Рођен је без десне руке до лакта.</p> <p>Два до три месеца пошто је школска година почела родитељи га доводе и траже да поново крене у други разред, тако да је дечак са десет година поново уписан у други разред.</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Дечак је свестан своје различитости у изгледу, објективних ограничења моторних функција, лоше артикулације појединих гласова, што говор чини недовољно разумљивим (нарочито кад почне да говори брзо у жељи да што пре пређе преко тих гласова), са непрекидном тензијом због страха од неуспеха, пасивношћу, депресијом, а понекад и агресијом и незадовољством собом.</p> <p>Ученицима је у почетку био „чудан“, јер му је десни рукав високо, нису разумели шта је са његовом руком, били су радознали, неки у страху, други су га пак сажаљевали. Нико није желео да седи са њим, нису схватили да му је у неким тренуцима потребна помоћ (при облачењу јакне, паковању књига, стављања ташне на леђа). Било им је нејасно како дечак који је старији од њих, виши, крупнији, не зна да чита, пише, рачуна. Приликом говора имао је проблема са изговором појединих гласова, тако да га деца нису увек најбоље разумела шта је желео да каже. У почетку се дружио само са својим друговима из колективног центра, где су била смештена сва расељена лица (цела петочлана породица живела је у једној соби).</p> <p>Трудила сам се да мој однос са учеником буде нежан, топао, охрабрујући, стрпљив, опуштен, искрен, спонтан, пун поверења и подршке и у ситуацијама када није показивао напредак. Примењујући доле наведене кораке у решавању новонастале ситуације у одељењу, као и пружајући лични пример за ученике, који је, чини ми се оставио највећи утисак, долази до промене става ученика према њему. Налазила сам питања и ситуације где би и он давао тачне одговоре и са успехом решавао неке задатке, где никада нису изостајали похвала, подршка, охрабрење, док су ученици често знали да такав његов успех награде аплаузом. Тада би он засијао од радости, добијао још више снаге да се труди и напредује. Чак је у неким активностима постао и вођа – пошто је био старији од својих вршњака, развијенији и бржи у трчању, једном приликом је на школском пролећном кросу нашем одељењу донео прву награду, освојивши прво место у целом другом разреду. Од школе су сва прва три места по разредима награђивана књигом, тако да је и он доживео своју прву важну награду. Од тада се клима у одељењу још више мења набоље, деца га радо бирају у своју екипу (фудбалску), помажу и у учењу, нуде се сама да седну са њим како би му помогла да препише и уради што није стигао (пошто је у почетку механички преписивао са табле), у групном облику рада добија задужења која може да оствари, а ја на часовима допунске наставе и у сарадњи са родитељима савладавам почетно читање и писање.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Учење није ишло тешко, али је морало бити поступно, са свим фазама учења (од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом и слично, које је очигледно пропустио у ранијем школовању) и са врло редукованим захтевима и пажљиво бираним садржајима. Показивао је велику упорност и истрајност у вежбању, тако да ни резултати нису изостали. Био је пресрећан када је веома добро савладао технику читања, па се свакодневно јављао да он прочита неки задатак или текст. Другови су знали да његов успех награде аплаузом, похвалом и да га охрабре да се труди и даље. Дошло је и до побољшања у развојности говора – схватио је да не треба журити при изговору проблематичних гласова, већ да се присети вежби којима је превазилазио те проблеме. Родитељи су се након годину дана снашли у новим околностима – отац је нашао посао, преселили су се у комфорнији стан (приватно), где је дечак имао боље услове за учење, више мира, већу сигурност. То га је охрабрило и дало још више самопоуздања. Крајем трећег разреда је сасвим „нормално функционисао“, потпуно укључен у колектив са својим значајним и реалним местом.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • Стварање подстицајне, подржавајуће и топле атмосфере у одељењу • Укључивање у допунску наставу која се изводи индивидуално, или у мањој групи, од 2–3 ученика; извођење вежби за корекцију гласова чији изговор представља проблем • Планирање наставних активности и ниво његовог учествовања у тим активностима, за поједине предмете (српски и математика) потпуно индивидуализован програм • Појачана сарадња са родитељима, који су у потпуности били упознати са начином рада, чак су и сами добијали задатке шта и како треба да раде са учеником – претежно је са њим радила мајка, пошто је касније отац чешће био одсутан због посла • Разбијање предрасуда вршњака – на часовима одељењске заједнице разговор о значају помоћи и подршке, охрабривање приликом и најмањег позитивног помака • Примена дидактичких средстава – враћање на индивидуалну словарицу и Буквар ради оспособљавања најпре за писање штампаним словима, а тек у трећем разреду писаним словима (оспособљавање писања левом руком); интензиван рад на вежбама анализе и синтезе речи, што је предуслов развоја читања; решавање математичких задатака поступно, уз примену рачуналке најпре до 10, а затим поступно до 20. При крају другог разреда тек је упознао бројеве до 100, а сабирање, одузимање и таблицу множења тек у трећем разреду. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • Родитељи – одлична сарадња • Педагог школе – стручне консултације • Црвени крст – помоћ у уџбеницима, прибору, одећи и обући • Стручна служба школе – обезбеђивање бесплатне ужине, бесплатне екскурзије и ослобађање од плаћања разних новчаних обавеза • Остали ученици из одељења – након успостављене позитивне климе у одељењу, помоћ у учењу, укључивање у игру, дружење, спортске активности • Остале колеге, учитељи и наставници – разумевање и подршка у решавању проблема (пошто је у већину одељења дошао одређен број расељених лица, па су се и сами сусретали са различитим проблемима у настави) |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Након свих недаћа и проблема које носе губљење свог дома и промена средине, као и слабих резултата учења, ученик се успешно прилагодио новој школској средини, успео је да превазиђе проблеме у учењу, а прихваћен је без обзира на телесни недостатак и проблеме у говору (који су ублажени), афирмисао се као добар спортиста (фудбалер); родитељи су добили срећно и задовољно дете, које је свесно својих способности (предности и недостатака); учитељ – задовољство постигнутим резултатима и потврду да је пронашао најбоље методе и поступке у решавању постојећих проблема. |
| Додатни коментар | Веома важну улогу у даљем учениковом напредовању преузела је разредна старешина тог одељења након преласка у пети разред, која је и сама врстан педагог (математичар по струци, са много радног искуства, богатом личном и педагошком праксом) и којој сам веома захвална, јер дотадашњи рад и труд (мој, дететов, родитеља и другова) није протраћен узалудно, већ, напротив, проширен и обогаћен. Сада се овај ученик спрема да заврши осми разред и припрема за полагање пријемног испита за средњу школу. <i>Само континуиран рад и праћење свих релевантних чинилаца могу дати жељене резултате.</i> |
| Пример приредила | Миљана Милојевић, професор разредне наставе, ОШ „Ђура Јакшић“, Крагујевац |

Пример 32.

Принципи рада који су добри за сву децу најбољи су за децу са тешкоћама у развоју

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица похађа 3. разред основне школе. У односу на своје вршњаке девојчица заостаје у менталном развоју. Говор јој је шушкав, често неразговоран. Црта слабо, тачније, жврља и црта мрље. Избегава контакт са другом децом. Болује од парадентозе, тако да се зуби видно клате. |
| Пример добре праксе | У прва три месеца првог разреда мајка је била са нама у одељењу, што је била значајна подршка и за девојчицу и за учитељицу. Направљен је план прилагођавања приступа и индивидуализације рада са девојчицом, који се, у главним цртама, састојао у следећем: – за један радни дан обрађивати по једну наставну јединицу, преко различитих активности; – тематски обрађивати градиво кроз корелацију различитих наставних предмета и области; – поставити један циљ у одређеном временском периоду и све активности усмерити ка том циљу; – дуго вежбати на конкретним предметима или увежбавати исте примере; – често користити групни облик рада, а нарочито рад у пару ради подстицања вршњачке комуникације и вршњачког учења. |
| Кораци у решавању проблема | Важно је поћи од сагледања својих способности (шта знам, умет и могу). Шта желим и шта је још потребно да знам и умет? Како ћу то остварити? |

| | |
|--|---|
| | <p>Чиме? Ко ће ми помоћи? На крају, приступити детету на горе наведени начин.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • породица и родитељи • другови из одељења • педагог и психолог у школи • колеге |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>За дете је добит огромна: у знању, социјализацији, емоционалном развоју.</p> <p>За другу децу задовољство у заједничком успеху, учење солидарности, хуманости.</p> <p>Родитељи су, поред среће и задовољства, имали и увид у значај свестране помоћи, свих субјеката од значаја у васпитном процесу.</p> <p>За наставно особље то је изазов и подстицај за даљи рад.</p> |
| Пример приредила | Јелица Милосављевић, професор разредне наставе, ОШ „Богдан Благојевић“, Медошевац код Ниша |

Пример 33. Неки орлови касније полете

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | <p>Ученик првог разреда је дечак који заостаје за вршњацима у физичком развоју. Због веома неразумљивог говора, ученик је избегавао да комуницира са учитељем и осталом децом. Није изговарао више од половине гласова, због ограничених интелектуалних способности, врло је слабо памтио и учио, споро је савладавао писање, а гласове које није могао да изговори није ни писао. Читање је било отежано и неразумљиво. Када није могао да одговори захтеву, постајао је нервозан и агресиван.</p> |
| Пример добре праксе | <p>На почетку првог разреда припремила сам родитеље и децу на присуство овог детета у одељењу. Разговарала сам са родитељима и децом да постоје и другачија деца и да нека деца имају посебне потребе у комуникацији, раду и опхођењу. Свакодневно сам, кроз текстове, игру, дружење и разговор, овог дечака приближавала осталој деци. Користио је наставна средства и уџбенике као и остала деца. Пружала сам му могућност да из уџбеника савлада само најбитније. Давала сам тестове са нивоима знања, где је он могао увек нешто да реши. Са математиком није било већих проблема, осим код текстуалних задатака. Те задатке смо решавали тако што сам му читала текст, а он је записивао изразе уз моју помоћ. На тај начин сам највише сарађивала и успостављала комуникацију са њим. Често сам га хвалила и на тај начин сам сузбијала његову нервозу и несигурност. У читању и писању је напредовао уз помоћ додатних наставних средстава (слике, апликације, коцкице са словима). Препричавао је уз помоћ сажетих прича у сликовницама и раду по низу слика. Организовала сам рад по групама, где су му друга деца помагала. Без проблема се укључивао у игру са другом децом, јер су деца схватила да треба да буду толерантнија према њему.</p> <p>Касније је и он пружао помоћ другима. Пошто је био добар у сабирању, одузимању, множењу и дељењу вишецифрених бројева, организовала сам да ђацима који се у томе слабије сналазе он пружа помоћ.</p> |

| | |
|--|---|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Са родитељима сам комуницирала без проблема. Давала сам им наставне садржаје и објашњавала на који би начин требало са њим да увежбавају обрађено градиво. Помоћ је добијао и из Центра за ментално здравље, где је имао свог терапеута, који је и мени помагао у решавању неких његових проблема у понашању. Колеге су биле упознате са проблемима овог детета и радиле су на томе да укажу својим ученицима на толерантно понашање. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Стигао је успешно до осмог разреда. Стекао је знања и вештине потребне за даље школовање и живот, стекао је другове и будуће пријатеље, научио је да живи у колективу. Друга деца су научила да пружају подршку и да се уз подршку многи проблеми могу могу решити. |
| Додатни коментар | Пратим његов даљи рад и он је успешно стигао до осмог разреда |
| Пример приредиле | Милена Милијић, наставник разредне наставе; Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања – подручно одељење у насељу „Никола Тесла“ |

Пример 34.

Вежбе

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица је узраста 11 година, ученица 4. разреда (полазак у школу је био одложен). Чита без разумевања садржаја, изражена је немогућност усвајања трајног знања и умећа, има благи поремећај у говору, не препознаје сва слова и бројеве веће од двоцифрених, нису изграђени основни појмови. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуални рад са дететом свакодневно, на часовима редовне наставе, за сваки предмет од 10 до 20 минута • давање задатака примерених способностима детета • похвале и охрабривање у раду • више вежби, објашњења, понављања |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • сарадња са родитељима детета • сарадња са стручним сарадницима • индивидуални рад и стално понављање наученог |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи детета • стручни сарадници: педагог, психолог • колеге |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • дете је на редовном школовању • постиже се социјализација детета |
| Пример приредила | Марина Савић, професор разредне наставе, ОШ „Иво Андрић“, Ниш |

Пример 35.

Мотивационе поруке

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученик 1. разреда основне школе. Код детета постоје хиперактивност и проблеми са концентрацијом. |
| Пример добре праксе | Посвећујем му много више пажње. Пишем мотивационе поруке. |

| | |
|--|--|
| | Негујем подршку коју му пружају другови из одељења. Афирмативно обраћање детету са аутентичним указивањем поверења. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи ученика • стручна служба • колеге |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дете је мотивисаније за рад, а остали ученици су кооперативнији. |
| Пример приредила | Александра Станковић, професор разредне наставе, ОШ „Учитель Таса“, Ниш |

Подручје 2

УКЉУЧИВАЊЕ У ГРУПУ ВРШЊАКА/ОДЕЉЕЊЕ И КОМУНИКАЦИЈА

Пример 1.

Само сам га волела

У мој разред уписан је дечак који је већ ишао у Палмотићеву на лечење, због тога што до пете године није говорио услед шока – док су бежали из Хрватске, бомба је експлодирала поред колоне. Он је тада био беба. Мајка се борила као лавица и постигла је да он са 7 година буде уписан у редовну школу.

Његова интелигенција је била нормална, али је социјално sazревање било успорено, каснило је за период у којем није говорио (па није ни успостављао комуникацију са децом и људима из околине). Физичка конституција му је била слаба, координација отежана, прстићи су му били као гумени, па је једва држао оловку. При томе је и муцао.

Изванредно је то што сам имала сву потребну подршку – највећу у мајци, затим у школском педагогу и психологу – за разговор и савет.

Дечак је послушно радио све задатке на часовима – само спорије и неуредније, што му ја нисам замерала.

Имао је добру меморију, па је могао да научи већину садржаја које је требало запамтити. Могао је лепо да ради и математичке задатке. Он је од 1. до 8. разреда успевао да заслужи одличан успех.

Мој једини задатак био је да га деца прихвате иако је видно другачији – преосетљив, невичан да равноправно разговара, са бебасти примедбама и коментарима, без жеље да потрчи, са страхом од лопте.

Трудила сам се да будем и подстрекач и заштитник у исто време. Укључивала сам га у игре са децом онда када сам могла и ја да учествујем и да им дајем пример. Деца су повремено покушала да му се ругају, али то није пролазило. Добили би лекцију типа: „Њега си нашао да задиркујеш? Што ниси дирао Марка (јак и ратоборан) или Петра (јак на речима)? Што га ниси питао да се играте заједно?“ Полако су и сами схватили да он није равноправан за задиркивање и туче, али је добар за дружење. Врло брзо су почели да га штите, да брину о њему и да причају како је он добар дечак, добар друг, никога не дира, хоће да помогне...

Није стекао најбољег друга у школи у правом смислу, јер је био видно незрелији по интересовањима у односу на своју генерацију. Покушавао је да имитира другове, прилазио им, прилазили су они њему и он се у свом одељењу добро осећао.

Негде у трећем-четвртном разреду мајка је дошла после контроле у Палмотићевој и пренела ми одушевљење докторке која га је водила. Рекла је да је напредовао у правцу социјализације више него иједан њен претходни пацијент. Похвалила је рад учитеља.

Ја ни тада, као ни сада, нисам могла да прецизирам шта сам то тако велико урадила, осим што сам га упознала, волела и научила и њега и децу како да се боље разумеју. Деца само копирају понашање учитеља. Учитељ може да створи, обоји, обликује и формира атмосферу у одељењу само ако је осећа и ако му је стало.

Споменка Марковић, професор разредне наставе, ОШ „Јосиф Панчић“ Београд

Пример 2.

Када се различитост доживи као природна свакодневица

Дете је ометено у физичком развоју – има тешкоће услед постојања сметњи при самосталном кретању. Са успехом је укључиван у групу вршњака и имао је успешну комуникацију са њима. Обезбеђени су му услови за редовно похађање наставе уз помоћ колега.

Дечак је услед проблема у физичком развоју кренуо годину дана касније у школу. Родитељи су на томе инсистирали, јер имају млађу ћерку и желели су да заједно пођу у први разред како би сестра била помоћ и подршка брату. Међутим, девојчица је била врло ситна и слабашна, тако да у физичком смислу није могла помоћи брату. Што се тиче интелекта, дечак је већ био у предности, јер је годину дана старији од деце из одељења. Сву обавезу око подршке и помоћи, на самом почетку, преузела је учитељица. Учитељица се, уз свој ведар дух и прихватање те ситуације као нечег сасвим нормалног, веома добро сналазила. Свој позитиван став према дечаку, учитељица је како то обично бива у узрасту те деце – са лакоћом преносила на цело одељење. Дечак је постао омиљен у одељењу. Истицао се у брзини решавања математичких задатака. За време часа физичког васпитања није седео у учионици, већ је био напољу, са осталом децом. Учествовао је колико је могао – уз стални надзор учитељице – у почетку, а каснијих година ту су улогу све више преузимали његови другови, нарочито у старијим разредима, када су морали да иду из кабинета у кабинет. Ово премештање су, уз подршку свих наставника, договорили да неколико минута пре звона по два друга помогну дечаку да дође испред кабинета за следећи час. Тако је избегнута гужва по степеницама за време одмора, која је врло небезбедна за дете са оваквим тешкоћама.

Дечак је одрастао уз подршку деце из одељења и његова ометеност није била препрека да редовно похађа наставу. Друга деца су добила прилику да вежбају стрпљење и солидарност на делу. Имали су прилику да различитост доживе као своју свакодневицу и да је прихвате. Родитељи дечака су били задовољни, јер је њихово дете било у сигурним рукама и наставника и ученика. Сестрица је такође била задовољна и имала добар однос са братом, јер није сав терет његове ометености пао на њу. Родитељи деце из одељења су, преко понашања своје деце, могли да науче како се

теорија о прихватању различитости може са успехом спровести у пракси. Учитељица је добила неку врсту потврде за свој рад када је видела да колектив који је стварала погодно функционише и у старијим разредима.

Завршио је основну и сада је у средњој школи.

Пример рада учитељице Драгице Јаковљевић, приредила Снежана-Неца Јовић, педагог из Основне школе у Новој Вароши

Пример 3.

Кромпирићи: прихватање уместо сажаљења

Дечак живи у породици са мајком, млађом сестром и баком. Рођен је као здраво дете, али са поласком у школу код њега почиње да се испољава дистрофија мишића. Сада иде у шести разред, а ја сам му била учитељица у другом, трећем и четвртном разреду.

На почетку другог разреда приметила сам да дечак хода спорије и са необичним покретима тела при ходу. На то сам упозорила родитеље, који то у почетку нису хтели озбиљно да прихвате. У школу је почела долазити његова бака, која је и сама приметила тај проблем, и са сузама у очима молила да јој помогнем да родитеље „натерамо“ да га одведу код лекара. Како је време одмицало, он је све теже ходао, па су родитељи и сами увидели тај проблем. Болест је тако брзо напредовала да су га већ при крају трећег разреда доносили и односили из школе, јер више није могао да хода. Сарадња са родитељима била је коректна и свакодневна у четвртном разреду, јер су разумели моју бригу и жељу да помогнем њиховом сину: носила сам га уз и низ степенице до учионице; носила сам га у тоалет; у шетњу, на све манифестације које су организоване у школи.

Када сам дошла у други разред, однос других ученика према дечку био је игноришући, јер се он није уклапао у њихове игре и активности. Преко радионица „Учионица добре воље“ успела сам да издејствујем да се њихов однос промени и да га прихвате таквог какав је.

Најбољи успех сам постигла са радионицом на коју су донели сви по један кромпир. Све кромпире смо ставили у једну кесу, а задатак им је био да пронађу свој. Учили су да је то веома тешко, јер су сви били слични, неки мало облији, а неки мало дужи, са тачкицама или без њих. Дошли су до закључка да су и они слични кромпирићима, неко виши, а неко нижи, неко дебљи, а неко мршавији, али сви су ученици истог разреда и имају исти циљ. Најважније у свему је то што су га прихватили као свог друга, а не из сажаљења. И он је њих тако прихватио, мада је више био окренут другу који је имао исти проблем као и он (у одељењу су била два ученика са истим проблемом).

Приликом преласка у пети разред разговарала сам са свим наставницима, којима сам пренела своја искуства да бих их припремила за рад са овим учеником. Дечак је могао редовно да прати наставу (осим часова физичког васпитања), али му је, због успорености при раду, требало мало више времена при усменом и писменом одговарању. Он је сада ученик шестог разреда. Његови родитељи су у контакту са свим наставницима, а још увек су у контакту и са мном.

Милка Митровић, професор разредне наставе, ОШ „Стари Град“, Ужице

Пример 4. Јасан став и доследност

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик првог разреда (9 година) има Аспергеров синдром. Дечак се не дружи са вршњацима, не разуме и неприхвата правила понашања у одељењу, говори специфичном интонацијом, не оставља утисак да разуме туђе потребе. |
| Пример добре праксе | <p>За време одржавања слободних активности по избору ученика, деца, између осталог, могу да користе књиге из одељењске библиотеке. Дете је у највећем броју случајева узимало одређену енциклопедију (воли енциклопедије). У једној прилици неко друго дете је пре њега узело ту енциклопедију. Пришло је и без речи узело енциклопедију од детета које није одреаговало и пронашло је себи другу активност. Наредног пута се поновила слична ситуација, са том разликом што дете које је читало ту енциклопедију није било вољно да толерише његово понашање и није му дозвољавало да узме књигу, што је код њега проузроковало врло бурну реакцију, праћену плакањем, вриштањем и покушајима да се књига отме. Брзо сам пришао, ухватио га за руке, покушавајући да му скренем пажњу и да га смирим. Успео сам да задобијем његову пажњу, објашњавајући му да сви имају једнака права да читају ту књигу и предложио да му после десетак минута дете уступи књигу, а да се за то време оно бави нечим другим. Није било задовољно предлогом, јер је књигу желело одмах, и цела реакција се поновила. Био сам принуђен да га држим, не дозвољавајући му да узме књигу. Отимање, плакање и вриштање трајали су прилично дуго. Увидевши како не одустајем у намери да га спречим да на такав начин дође до књиге, дете се смирило и узело другу књигу. Такве ситуације се више нису понављале, ако не рачунамо повремена дурења и лакша негодовања.</p> <p>Док је ситуација трајала, знао сам да морам остати доследан и да не смем попустити уколико желим да из ње извучем корист за дете.</p> <p>У каснијим ситуацијама дете је лакше пристајало на договоре при организовању различитих активности и остваривало бољи контакт са друговима из одељења.</p> |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дечак је променио понашање којим долази до жељеног циља и установило се прихватање правила која су важна за функционисање у заједници, као и прихватање и разумевање потреба других.</p> <p>Остала деца су увидела да их све уважавам равноправно и да нема повлашћених.</p> |
| Пример приредио | Зоран Кнежевић, учитељ, ОШ „Исидора Секулић“, Панчево |

Пример 5. Рани узраст – вршњачко учење

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, на узрасту 4 године, укључена је у предшколску установу. Девојчица има Даунов синдром. Она је веома ведра девојчица. Проблем је изговор речи, који је врло лош. |
| Пример добре праксе | <p>Прошле године, када је уписана у нашу групу, није знала ништа да каже. Уз велику помоћ деце из групе, моје колегинице и других колегиница, она је почела да именује децу, да тражи да се пусти одређени цртани филм, да тражи да једе, иде у купатило...</p> <p>Деца из групе су много помогла у подстицању комуникације и говора, свакако, радићемо и даље на развоју говора.</p> |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • колегиница са којом радим • деца из групе • асистент из „ВеликиМали“ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Проблем још увек није у потпуности решен, али ће девојчица бити код нас у вртићу још 3 године и за то време ће, надам се, још доста научити. Најважније је да је она код нас срећна и задовољна. |
| Пример приредила | Снежана Дечермић, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 6. Девојчица која је деци причала приче

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица, ученица 4. разреда. Услед дечје парализе, ход је отежан – не може да хода без помоћи одраслих . |
| Пример добре праксе | <p>Она је дивна девојчица, која није могла да хода и била јој је оштећена фина моторика, али је зато рецитације и приче фантастично памтила и презентовала их осталима. То сам искористила, она је у групи дивно причала приче, а остали су њу учили како да држи оловку, боји, црта, боцка боцкалице.</p> <p>Све тешкоће које сам сусретала са децом која имају тешкоће у развоју решавала сам уз помоћ остале деце из групе, која су радо помагала и, уз то, била веома срећна, јер помажу другима.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • помоћно особље у вртићу • колегинице |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Добит је у томе што су сви чинили корисне и добре ствари. |
| Пример приредила | Снежана Дечермић, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 7. Моћ опроштаја

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица, узраста 8 година и 5 месеци, ученица је 2. разреда. Код девојчице постоје вишеструке сметње – пажње, у понашању, емоционално је конфузна, моторички узнемирена. |
| Пример добре праксе | <p>Неколико дана узастопно почињала је да удара децу на великом одмору и догодило се да је једну ученицу убола прстом у око.</p> <p>Изгрдила сам је, рекла јој да то није лепо, да другарица сада плаче и боли је, да мора ићи код доктора, да може остати у болници, да ће њена мама бити тужна, да се она није показала као добра другарица...</p> <p>Затим је дошла колегиница психолог. Рекла је повређеној девојчици да јој врати истом мером. Она то није хтела, већ је рекла да јој опрашта.</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>Након тога се ученица растужила и расплакала. Говорила је да јој је криво и да више никад неће никога повредити.</p> <p>После овог догађаја, ученица је престала да намерно, без разлога удара другу децу. Постала је нежнија, обзривија према другој деци.</p> |
| Пример приредила | Јелена Вучковић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

Пример 8.

Код неке деце полазак у школу може да изазове панику

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица првог разреда основне школе. Девојчица се веома тешко навикавала на школу. Поседује натпросечне интелектуалне способности, ишла у вртић, али одбија да похађа наставу. |
| Пример добре праксе | <p>Ученица од првог дана школе врло тешко пристаје на улазак у учионицу и похађање наставе. Мада има одличне резултате рада и предзнање које јој у довољној мери обезбеђује добро сналажење на настави, не показује жељу да учествује у раду. За писање користи искључиво црни фломастер, не комуницира са другим ученицима, на директна питања наставника одговара кратко. Од родитеља или деде се ујутру одваја уз вриску и плач или на превару, али почиње са плачем када примети да је остала сама. Остали ученици покушавају да је уведу у заједничке активности или разговор, али она одбија сарадњу, што код њих ствара одбојан однос према њој.</p> <p>Договорили смо се у оквиру одељења да је пустимо да се својим ритмом навикне на школу, да је ни на који начин не силимо на било шта, али да смо сви ту уколико јој затребамо. У разговорима са мном, педагогом или психологом једино што би говорила јесте да јој је тешко, не желећи да образложи шта јој је тачно тешко, с обзиром на то да образовни задаци који су у том периоду постављани пред њу – њој заиста нису представљали никакав проблем. Давала сам јој неке посебне задатке (нпр. да она буде задужена за заливање цвећа, да води рачуна о одељењској свесци, да пушта музику и слично) како би се осетила потребном у одељењу и покушавала сам да јој приближим идеју о неопходности укључивања у „нормалан“ живот одељења. Међутим, иако би све радила без грешке и поговора, са очигледним занимањем, никад није показала интересовање да се сама за нешто пријави или учествује.</p> <p>У прво време су родитељи игнорисали овај проблем, али су временом пожелели да свом детету олакшају полазак у школу. Неколико дана је њена мајка седела испред учионице и ученици је било дозвољено да изађе кад год пожели. Првих дана је излазила сваки час само да провери је ли јој мајка још увек испред, а онда се број излазака смањило на по један-два у току првог блока (8.00 до 9.30) да би показала мајци шта је урадила. Остали ученици су постали огорчени због њеног посебног положаја у одељењу, па смо се сви заједно договорили да се она потруди колико може да нас све прихвати, а ми ћемо да јој то олакшамо на начин који она то жели.</p> <p>Уз сарадњу са педагогом и психологом задуженим за одељење (у питању је експериментално одељење, које није имало школску ПП службу), договорили смо се да њени родитељи могу присуствовати настави ако би јој то помогло да се брже и лакше привикне на укључивање у живот одељења.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Пар дана је мајка била на неколико часова, након тога је часовима присуствовао отац, а она је полако прихватила долазак у школу као део своје свакодневне рутине и, мада је, још неко време након тога, била повучена, плакање је престало.</p> <p>Чак и када су родитељи престали да долазе на часове, сáмо сазнање да они могу доћи кад пожелe и бити уз њу – као да је било довољно да она полако почне да се активно укључује у рад на часовима.</p> <p>Остали ученици као да су једва дочекали да она постане „једна од њих“ – већина је показала жељу да се дружи са том „новом особом“, у какву се претворила девојчица која је до тада само ћутала и/или плакала.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • разговор са ученицом • разговор са свим ученицима и њихови предлози решења њеног проблема • разговор са психологом и педагогом • сарадња родитеља у укључивању ученице у редован живот школе |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | ученици, педагог, психолог, родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Када смо решили њен проблем навикавања на школску средину, свима је било лакше. Рад у одељењу се одвијао несметано, атмосфера је била далеко опуштенија, она је била задовољна оним што показује и постиже у одељењским активностима, родитељи су били захвални за наше разумевање и помоћ, а временом су сви заборавили на тај период који је био незгодан за све, а за девојчицу веома тежак. Средином другог разреда су се ученици са осмехом сећали тог времена, а неки су чак и потпуно заборавили. Она је сада један од најбољих ученика у одељењу и насмеје се кад је подсетим на то како је све кренуло. |
| Пример приредила | Јелена Кенда, професор разредне наставе, ОШ „Доситеј Обрадовић“, Београд |

Пример 9.

Вртић и школа једино уточиште деци злостављаној у породици

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 7 година и 9 месеци, укључен у предшколску групу. Увек је био сáм, избегавао било какву комуникацију (са децом и са одраслима), склањао играчке од других, говорио на нивоу петогодишњака. Нокти и јагодице на прстима били су изгризени. Увек је био у грчу. |
| Пример добре праксе | <p>Пошто није постојала никаква комуникација са децом, одлучиле смо да планиране активности реализујемо у пару са дететом које је имало статус лидера групе. Када је дошло до обостраног прихватања, прошириле смо рад са мањом групом деце, а када се комуникација на овом нивоу остварила, више није било великих проблема. Поред тога, подстицале смо га да понесе играчку коју жели, с тим што има обавезу да је врати идућег дана. Ово је трајало веома кратко, а после тога није имао потребу да сакрива играчке од других.</p> <p>Свакога дана је имао потребу да исприча шта му се дешавало.</p> |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | Почетак је био тежак, важно нам је било да се ослободи и да осети да је прихваћен и подједнако важан као и сви остали. Када је почео да исказује своја осећања, најпре ликовно, а затим и вербално, све је било лакше. Организовале смо прославу рођендана, на којој је он био најважнији. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Првенствено стручна служба, психолог и педагози; велику подршку смо имале од стране родитеља друге деце који су га позивали на прославу, хвалили када нешто добро уради – у ствари прихватили. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Када је одлазио, био је свестан својих вредности, успостављао је комуникацију са вршњацима, али и са одраслима и познатим и непознатим. Био је опуштенији. Осим говора, који још није био на његовом узрасном нивоу, све остало је савладао. Мислимо да је боравак у редовној вртићкој групи допринео његовом развоју. Након тога успели су да пронађу хранитељску породицу и да га упишу у редовну школу. Остала деца су била на добити, јер само кроз непосредно искуство успевамо да изградимо онај степен емпатије који је потребан сваком човеку, а наше је мишљење да се баш на овом узрасту највише развија. Родитељи су сами рекли да им је помогао да схвате колико су се одаљили од стварности, и да је корист коју су њихова деца добила немерљива. Неки од њих и даље сарађују са Домом. Ми, васпитачи, стекли смо једно искуство више: страх од неуспеха који смо имале на почетку и жељу да вратимо поверење у људе; а на крају осећање успешности, али и извесну празнину, због немогућности да пратимо даље његов пут. |
| Додатни коментар | С обзиром да је реч о детету које је пре доласка у Дом отац сексуално и физички злостављао, а потом и раздвојен од остале браће због узраста, надамо се да ћете схватити зашто нам је најважније било да му вратимо самопоуздање и способност да поново верује људима. Ово је било веома важно због одласка у хранитељску породицу, што је за њега представљало велики успех, јер је дошао у ситуацију да због година мора прећи у други дом, где су му два старија брата, на жалост, привођена због извршења кривичних дела. Велику захвалност дугујемо деци из групе. Надамо се да ће живот будуће бити благ према њему. |
| Пример приредиле | Љиљана Драгутиновић, васпитач; Зора Пејић, васпитач; ПУ „Врачар“, Београд |

Пример 10.

Када петогодишњаца озбиљно пруже подршку

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, узраста 5 година, има проблеме из аутистичког спектра. По укључивању у предшколску установу, пошто дете није говорило, утисак је био да уопште не чује. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> Пошто није говорила, вршњаци је нису схватили, почели су да је избегавају. Објаснила сам деци да јој је веома потребна наша помоћ, а деца су то озбиљно схватила. Из дана у дан су је учили разним речима које су биле неопходне у њиховој међусобној комуникацији. После годину дана постигли смо велики успех – МИ СМО ЈЕ ПАЗУ-МЕЛИ! Више је нико није избегавао. |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | Проблеми су се решавали корак по корак, три године је била у мојој групи. После вртића је уписана у редовну школу, где је наишла на једну дивну учитељицу, која је даље наставила да ради са њом још конкретније. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • деца из групе • бака • психолог из Београда |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Добит је на највишем нивоу, успела је да се упише у редовну школу и да заврши 4. разред. |
| Додатни коментар | Сада похађа 5. разред основне школе. |
| Пример приредила | Снежана Дечермић, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 11. Емпатија

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Код дечака постоји поремећај понашања. Присутна агресивност. Дете има епилепсију. Похађа 5. разред. Постоје проблеми у функционисању породице детета. |
| Пример добре праксе | Тешко сарађује са групом, нестрпљив је, агресиван је према друговима, нема развијену емпатију. Укључивала сам га у радионице на часовима Грађанског васпитања, што му је помогло да препознаје своја и туђа осећања. Инсистирала сам на давању емпатије од стране друге деце, на ненасилном решавању проблема. Радила сам на његовој афирмацији укључујући га у разне активности (приредбе, свечаности). |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • разговор са родитељима • откривање дететових осећања • разговори и радионице • укључивање у разне активности |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | психолог, колеге |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • препознавање осећања код друге деце • препознавање својих осећања • пружање помоћи другој деци када им је потребна |
| Пример приредила | Соња Грујић-Матијевић, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 12.**Ако изгубе подршку школе, деца злостављана у породици нису остављена никоме**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, који у тренутку када је забележен овај пример има једанаест година и похађа четврти разред основне школе, живи у сложеном и вероватно неповољном породичном окружењу – мајка из првог брака има ћерку, овај дечак је рођен у њеном другом браку, дечакови родитељи су једно време били разведени, а дечак је са мајком живео у Румунији, где је пошао у први разред, а отац из тог периода има сина са другом женом. Постоји непотврђена сумња, регистрована у Центру за социјални рад, да је старија сестра сексуално злостављала дечака. Дечак је неповерљив је према вршњацима и одраслима, има тешкоће у читању, а самим тим и у учењу, говори неразговорно. |
| Пример добре праксе | Систематским посматрањем и праћењем активности дечака учила сам да овај дечак посебно ужива и труди се у активностима које захтевају цртање, у томе је успешан и то му прија. На часовима сам често организовала групни рад, где је један од задатака које је свака група требало да реши било и цртање. У почетку ниједна група није желела да укључи овог дечака, а временом се његов став променио и радо су га бирали и укључивали у рад. Деца која у цртању нису вешта тражила су његову помоћ, а заузврат су му помагала на пољима где он није успешан. Његово самопоуздање је порасло, осмелио се и видно напредовао у свим областима |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. систематско посматрање 2. консултације са педагошко-психолошком службом школе (све време) 3. уочавање области у којој је ученик успешан 4. припрема осталих ученика 5. прилагођавање задатака групном облику рада у који може да се укључи свако дете 6. праћење рада и укључивања ученика 7. упоређивање почетног и тренутног стања прилагођености ученика 8. планирање наредних корака |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • педагог • учитељи из актива четвртог разреда |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> – јачање самопоуздања код дечака – подршка развоју толеранције код све деце – сензибилизација учитеља за потребе деце |
| Додатни коментар | У петом разреду дечак се није снашао, чини се да за њега нико нема довољно разумевања и стрпљења. |
| Пример приредила | Бранислава Бугаринов, професор разредне наставе, Основна школа „Бранко Радичевић“, Панчево |

Пример 13.**Правила смањују збуњеност и напетост и обезбеђују самоконтролу**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, стар 7 година, ученик првог разреда основне школе. Због болести, био је размажен и усмерен само на себе. Школу доживљава као своју кућу, учитеља као део своје породице, а себе у одељењу као водитеља, доминирајућег. Ученик је одбијао сарадњу, инсистирао је на доминацији у вршњачкој групи уз чест изговор: „Ти ћеш да ми кажеш, нећу да те слушам.“ Ометао је осталу децу, тукао их, преређивао у колони, шетао и ометао њихов рад. |
| Пример добре праксе | Свој деци сам објаснила и рекла да за све важи: <ul style="list-style-type: none"> – на физичком васпитању се формира колона, врста, по висини – свако дете налази своје право место; – на ужину се излази по редовима из учионице, онако како седе, опет и ово дете налази своје право место; – на активном учењу у групи не може увек да буде вођа, вође се смењују; – ко је најбољи по дисциплини, биће награђен; – ко први тачно уради задатак, биће похваљен и урадиће га на табли; – ко најбоље напише, добије петицу; – ко је најбољи у акцији солидарности, добиће диплому; и слично. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | ученици у одељењу |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Оваквим начином рада дете је схватило да је оно ученик, да је оно као и сва остала деца, разумело је да је члан одељења, дружи се са децом, учи, пита оно што не разуме, поштује и воли учитеља, воли другове и другарице, бори се за бољи успех. |
| Додатни коментар | Похвално је и то што су ученика прихватила и друга деца. У свему овоме и њему и мени су помогле секције, приредбе, излети, екскурзије, такмичења и рекреативна настава. |
| Пример приредила | Рајна Огњановић, учитељица, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Сурдулица |

Пример 14.**Лек од бресквиног лишћа – како нестаје страх од одговарања**

Ученица четвртог разреда, која је одличан ђак, омиљена у одељењу. Њена посебност се огледала у томе што је све писмене задатке радила перфектно, али усмено није могла да одговори скоро ни на једно питање.

Као учитеља на замени, заинтересовала ме је ова не тако уобичајена појава. Мајка ми је рекла да се она плаши усменог одговарања и отвореног дневника толико да долази до кочења вилице.

Да бих се уверила, прозвала сам је да одговара. Девојчица је пребледела, поглед јој је био прикован за дневник. Питала сам је само да ми каже како се зове. Од страха је почела да муца, једва изрекавши своје име. После наставе попричала сам са њом и договориле смо се да покушамо заједно да је ослободимо страха.

На пар часова утврђивања нисам је питала ништа. Када сам је прозвала да одговара, поново се збунила и уплашила, али сам јој том приликом рекла да ће одговорати писмено на три питања. Одговоре сам прочитала ја, а ученици су је оценили – петицом. Наредни пут већ је сама припремила папир и оловку, али је одговоре морала да прочита сама. Поново сам замолила ученике да је оцене, опет је била одлична. После месец дана проценила сам да могу покушати да је питам усмено. Али, она није била свесна да одговара за оцену. Дневник је био затворен, мислила је да је испитивање за оцену завршено и да се градиво необавезно обнавља. Поставила сам јој знатно више питања, на која је она без грешке одговарала. Затим сам отворила дневник, позвала је да приђе и да гледа како уписујем оцену. Тада се последњи пут уплашила, последњи пут сам видела њено укочено лице. Наредни пут ми је сама рекла да слободно могу отворити дневник и да је више није страх.

Сузана Јовановић, наставник, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар

Пример 15.

Родитељи друге деце подржавају вршњачко прихватање

Ситна шестогодишња девојчица у припремној групи у вртићу. Живи у непотпуној породици, са мајком. Оца скоро да и не виђа. Врло често се селе, јер мајка често заснива кратке ванбрачне заједнице.

Откад је уписана у припремну групу, она показује агресивност – уједа, чупа за косу и удара другу децу. Често вршиш изненада, или почне гласно да пева, не обраћајући пажњу на тренутне активности у групи. Непристојно се понаша – скида се напред учионице, псује, говори ружне речи, пљује где и кога стигне.

Васпитачица је покушавала да разговара са мајком, чак и са оцем, који се пар пута појавио у вртићу, али они сваљују кривицу једно на друго за дететово понашање, без јаче жеље да јој помогну да превазиђе такво понашање, не верујући баш много причама васпитачице.

Да би се решио проблем који је настао, укључени су главни васпитач вртића и педагог. Разговори нису били баш плодносни, те је дете упућено клиничком психологу. Мајка није редовно водила дете на заказане третмане, те јој је речено да ће дете исписати из вртића ако не сарађује. Једино је та „претња“ уродила плодом.

Деца из групе су је прихватила и поред таквог њеног понашања, и поред тога што их је повређивала. За то су заслужни и родитељи остале деце, који су имали разумевања за ту девојчицу и желели су да јој се помогне.

Сада је ђак првак. Са мамом се преселила код баке, у породичну кућу. Годину дана је ишла код логопеда и клиничког психолога. Сада више не муца, лепо изговара све гласове, али и даље повремено воли да скрене пажњу на себе, мада не толико агресивно као пре годину дана.

Сузана Јовановић, наставник, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар

Пример 16.

Дечак којем су се само представили и дали му леп надимак

У одељење трећег разреда дечак је премештен из друге школе. Родитељи нису били задовољни његовим радом и напредовањем

у тој школи, као ни приступом учитеља и понашањем вршњака из одељења према њему, па су на њихову иницијативу, али и уз предлог стручне службе (педагог, психолог), уписали дете у другу школу.

Његов проблем је био у комуникацији како са одраслима, тако и са вршњацима. У разговору је често користио псовке и друге ружне речи, љутио се за сваку ситницу, сматрао је да су сви против њега.

Прелазак у другу средину прихватио је помирљиво. Није се радовао, али се није ни жалио. Показивао је неверицу када су му деца у новом одељењу одмах пришла, представила се, чак је првог дана добио надимак, што му је годило. Неколико дана се одвајао и са стране посматрао осталу децу. На њихово инсистирање показао је и жељу за дружењем, а након два месеца први пут позвао неког друга у госте.

У почетку није показивао интересовање ни за један предмет. Имао је неуредне свеске, нечитак рукопис, није правилно састављао реченице, све написано је било веома штуро и недоречено. Уз стално инсистирање учитељице да пише лепше и уредније, као и похвале и за најмањи напредак, почео је да сарађује на часу.

Сада је ученик четвртог разреда. Први пут је ишао на рекреативну наставу, на инсистирање учитељице, иако су у почетку родитељи били против. Његов боравак ван родитељског дома, са групом вршњака, показао се као добар начин за побољшање његове комуникације са осталима. Стекао је самопоуздање и сада показује знатно веће интересовање за рад на часу, самосталнији је у раду, а родитељи кажу да је почео да поздравља познанике на улици, док му се и речник драстично променио.

Сузана Јовановић, наставник, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар

Пример 17.

Разумевање и подршка доприносе прилагођавању и усклађивању понашања

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик је интензивно у првом и у петом разреду бивао испољавао знаке емоционалне нестабилности и несигурности, са тешким обликом муцања. |
| Пример добре праксе | <p>М. је у школу кренуо као осмогодишњак, јер је на редовном тестирању процењено да је емоционално незрео за школу. При поласку у школу, имао је проблем у комуникацији са вршњацима, јер је изразито муцао и стога се тешко вербално изражавао. Имао је, услед емоционалне нестабилности, стомачне проблеме, па је, чим би добио неки задатак који би му представљао чак и мању потешкоћу, одмах морао у тоалет. Са савладавањем градива није имао никаквих проблема, чак се истицао у писменом изражавању.</p> <p>Када би видео своју оцену, он је падао у стања узнемирености, као и када би био у конфликту са осталом децом, најчешће из других одељења, када би му се ругали. Или се необуздано смејао и показивао радост, или је неутешно плакао необично дуго. У почетку сам била веома збуњена и нисам знала како да реагујем на такве „испаде“. Будући да му је мајка дефектолог и веома посвећен родитељ, најчешће сам се консултовала са њом. Заједнички смо пратиле његове реакције и покушавале да ускладимо захтеве и да га „ојачавамо“ у погледу комуникације. Такође сам га неколико пута упутила код педагога док се не смири. Ја сам на часовима увек стрпљиво чекала да М. изрази своју мисао, колико год то дуго</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>трајало. Често је то било конфузно и тешко разумљиво (јер су му мисли текле много брже од изговора), али је сваки пут кад је успео добро да изрази своју мисао био похваљен, а и деца у одељењу су га подстицала да говори. Током целог првог разреда овај проблем је био веома уочљив, али је већ у другом разреду М. мање муцао и далеко боље је контролисао своје емоције. Мајка му је увек давала подршку и осамостаљивала га је у свим областима. Где год смо организовано ишли и он је учествовао, максимално живљајући у сваком тренутку. Увек би имао потребу да изрази своју срећу. У почетку је другој деци он био смешан и понекад би га опонашала, што би га веома повредило, али су остала деца касније увидела како је њему за постизање успеха и за комуникацију потребно далеко више труда него њима. Зато су почели да га уважавају и да му дају максималну подршку. Ја сам га стално третирао као и сву осталу децу, подстичући увек оно у чему знам да ће се добро показати, а избегавајући захтеве који би могли да повећају његову несигурност. Прелазак у пети разред је за њега била нова стресна ситуација када су се поново појавили проблеми са муцањем и неконтролисаним испољавањем емоција. Добра сарадња са одељењским старешином и појединим наставницима, као и подршка родитеља и одељења, помогли су да и тада М. превазиђе ова стања и да се емотивно стабилизује, а тада се и ублажавају сви спољашњи симптоми. М. је наставио до краја 8. разреда да иде са мном на зимовање, што му је увек веома пријало и помагало да буде прихваћен у различитим групама деце. Касније је довољно „ојачао“ и скоро потпуно превазишао свој проблем.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • одлагање поласка у школу за годину дана • добра сарадња са родитељима (мајком) • рад на дететовом самопоуздању и осамостаљивању • подстицање детета на истицање у областима у којима је успешнији • сарадња са педагошко-психолошком службом, сарадња са старешином и предметним наставницима |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • мајка • педагог школе • деца из одељења • разредни старешина |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Добит за дете је што је прихваћен у свом окружењу и што је уз свестрану помоћ и подршку развило своје способности до максимума. • Друга деца су научила да прихватају различитости и да дају подршку. • Учитељ добија у професионалном смислу – искуство и личну сатисфакцију, као и компактније одељење. • Родитељи стичу задовољство што им је дете прихваћено и што је максимално развило своје способности. • На нивоу школе постоји боља сарадња и тимски рад. |
| Пример приредила | Соња Париповић, наставник разредне наставе, ОШ „Соња Маринковић“, Нови Сад |

Пример 18.**За развој говора потребни су и одрасли и вршњаци**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 7 година, код којег постоје елементи аутизма, похађа предшколску установу од јасленог узраста (2 године). |
| Пример добре праксе | Дете је било у свом свету, није обрађало пажњу на другу децу и тиме није учествовало у редовним активностима. Тако није имало шансу ни да учи и напредује. У свакој ситуацији дете је стављано поред детета које је способно и домишљато да га укључи у игру; својим примером комуницирања са дететом, не обрађајући пажњу да нема резултата, обрађала сам се и њему као и сваком другом детету. Тако су остала деца од почетка била навикнута на њега. |
| Кораци у решавању проблема | Провоцирање комуникације: у свакој ситуацији сам препуштала детету да каже оно што жели, да сопственим речима исказе потребу, нисам „погађала“ уместо њега. Исто тако су и остала деца упућивана да раде. Уз стрпљивост, истрајност, то је уродило плодом – дечак је почео да говори. ОвOME су помогле игре типа „Допуни реченицу“: уз сликовницу, причу, песму крај је остављан недовршен, а свако дете је, када дође ред на њега, завршавало. Остварено је укључивање у друштвене игре где правила игре намећу да дете говори како би текла игра. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • Родитељи су у раном узрасту (у јаслицама) учили и одмах одвели дете код лекара и даље, код специјалисте на терапију, где и данас редовно одлази. • Стручна служба установе – педагог и психолог редовно су посећивали васпитну групу и консултовали се са васпитачима. • Особље вртића – спремачица је одлично сарађивала и помагала у нези детета. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Дете равноправно учествује у свим активностима у вртићу. • Остала деца су временом стекла већу толеранцију и стрпљење, научила су да помажу другOME, да прихватају различитост, коју заправо ни не региструју као такву, јер је истовремено виде и у осталим „различитостима“ код сваког од њих. • Родитељи су обезбедили остварење максималних потенцијала свог детета. • Васпитач и остали сарадници су остварили високу професионалну сатисфакцију, задовољство дететовим напретком. • „Радосно детињство“ је остварила највише хумане циљеве постављене пред овакве установе. |
| Пример приредиле | Дијана Радојковић, педагог; Јасмина Шкунца, васпитач; Катарина Солдатовић, психолог; ПУ „Радосно детињство“, Нови Сад, вртић „Бубамара“ |

Пример 19.**Напади, грубост, повређивање – како с тим**

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, у млађој и средњој групи у предшколској установи. Код детета постоји лако успорење менталног развоја. У вршњачкој групи гризе другу децу и озбиљно их је повређивала. Сада је у старијој вртићкој групи (узраст 5 година). |
|---------------------------------------|---|

| | |
|--|--|
| Пример добре праксе | <p>Деца су била збуњена: девојчица је децу гризла и озбиљно их повређивала. Она су се трудила да са њом успоставе пријатељске односе, али су временом губили стрпљење. Сваку прилику сам користила за објашњења и давала им савете како да избегну конфликти и повреде.</p> <p>Највише је помагала игра са лутком: показала сам на лутки како треба да се обраћају тој девојчици, а онда су деца то понављала. Они су то схватили као занимљиву игру, а истовремено су долазили до нових идеја и тако увежбавали комуникационе способности. Остале родитеље сам обавестила на родитељском састанку, где су они показали разумевање и заинтересованост да помогну овом детету и њеним родитељима.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • стручна служба – педагог и психолог • остали родитељи • колегинице из вртића • логопед и дефектолог из Развојног саветовалишта |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дете је постепено прихваћено у групи, стекло је своје место у групи.</p> <p>Остала деца су мање повређивана.</p> <p>Увежбаване су нове вештине комуникације, повећано је разумевање и способност емпатије код остале деце.</p> <p>Остали родитељи су делимично растерећени страха од повређивања свог детета, едуковани су за толеранцију и прихватање различитости.</p> <p>Васпитачица је добила здравију радну атмосферу, повећана толеранција и разумевање.</p> |
| Пример приредиле | Снежана Богдановић, васпитач; Дијана Радојковић, педагог; Катарина Солдатовић, психолог; Жана Париповић, психолог; ПУ „Радосно детињство“, Нови Сад, вртић „Веверица“ |

Пример 20.

Планирање постепеног укључивања у групу и усвајања правила

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 4 године, у 1. групи вртића. Моторички је неспретан, вербално изражавање је сиромашно, социјална интеракција са децом је само повремени, хигијенске навике делимично успостављене, уз знаке препознатљиве за мајку. Дечак има кратку пажњу, незаинтересован је за већину активности. |
| Пример добре праксе | Подстичем га и мотивишем блажим начином изражавања осмехом, преласком на поједине активности које му задржавају пажњу, нпр. он воли да се игра са аутомобилима, ја организујем игру по групама и он показује задовољство што му је посвећена пажња, игра се десетак минута, а онда губи интересовање и показује раздражљивост (плаче, баца коцку, агресиван је према деци, држи се за главу, виче, тражи мајку и покушава да изађе из радне собе). |
| Кораци у решавању проблема | <p>Похвалим га и подстакнем за минимално успешан подухват;</p> <ul style="list-style-type: none"> – сугеришем деци да му помажу; – више пута понављам, објашњавам и показујем упутство планираног садржаја. |

| | |
|--|---|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Сарадња са мајком је солидна, отац не контактира са нама, о детету води бригу искључиво мајка. Постоји повремена подршка особља у вртићу. Велика је помоћ дефектолога, који активно учествује и брине о његовом напретку. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Мајка је изјавила да је задовољна нашем бригом о детету. Дете има користи од повременог боравка са децом у групи, али прекорачење времена од 1,5 часа чини га раздражљивим, што негативно утиче на другу децу. |
| Додатни коментар | Од самог почетка припремала сам групу да прихвати дечака са његовом особеношћу. Мој позитиван став према њему утицао је да се и деца исто односе према њему и прихвате га као свог друга. |
| Пример приредила | Љиљана Костић, васпитач, ПУ „Наше дете“, Врање |

Пример 21.

Дечак који је желео да уради задатке савршено

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 6 година, у припремној предшколској групи. Код дечака постоји вишеструки говорни поремећај и поремећај понашања. Дечак је проговорио у четвртој години, а говорни проблеми се повезују са траумама у породици. |
| Пример добре праксе | Дечак је врло променљивог расположења. Најчешће повучен у себе или љут. Весео у кратким интервалима – као да се устручава да буде такав. Ако одмах не уради задатак савршено – одустаје. Врло тешко подноси неуспех. У такмичарским играма ако губи, агресиван је и плаче. Веома ретко се вербално изражава. Врло је интелигентан. Дечака је требало ослободити грча због говорног поремећаја. Већ дуже време посећује логопеда, уз сталну подршку учитеља. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • редован разговор са родитељима • разговор с дететом о потреби да ради • разговор с психологом • нежност, похвала, подршка, али и одлучност у захтевима • усмереност ка детету и његовим проблемима |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Добра сарадња са родитељима. Када је успостављен контакт са њима, прихватили би сваку моју сугестију и реално би сагледали проблем. Редован одлазак психологу и логопеду даје добре резултате. Значајан је и добар однос деце према њему, без исмевања и задиркивања. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Говор је био све бољи, ако не и одличан. Све чешће се вербално изражавао и контролисао емоције – није имао бурне промене расположења. Задатке је решавао упорно, без одустајања, мада је и даље тежио ка савршенству. Постао је ведар и нежнији. |
| Додатни коментар | Он је сада у трећем разреду. Одличан је ученик. Врло ретко реагује бурно на неку, за њега непријатну ситуацију. Писмено се и даље изражава лакше него усмено. Осмех на лицу му никад не изостане када се видимо |
| Пример приредила | Валентина Миленовић, васпитач, ОШ „Ђура Јакшић“, Зајечар |

Пример 22.

Како је Кађа постала принцеза Нађа

| | |
|--|---|
| <p>Кратак опис посебности детета/ученика</p> | <p>У групи коју преузимам из јасала налази се и девојчица стара 3 године и 6 месеци. Она не говори, не испуњава налоге, комуницира кроз неартикулисану вриску, само онда када жели да задовољи неку потребу. Самоопслуживањем није овладала. Физички не угрожава другу децу, али вриском ремети велики део активности. Игра се углавном сама, а при том је добро прихваћена од друге деце, што је резултат рада медицинских сестара у јаслицама. Цртеж јој је на нивоу детета предшколског узраста и има веома изражен осећај за ритам и музику. Невербална интелигенција је изнад просека, а социјална и емоционална зрелост испод узрасног нивоа. Налази се у групи са годину дана млађом децом, што је савет терапеута, како би лакше научила да говори. У том тренутку њена дијагноза је дисфазија (успорен развој говора), па дете одлази више пута недељно на третмане код клиничког психолога и логопеда.</p> <p>Овде је описан период у вртићу од млађе до предшколске групе (од 3–6 до 7–9 година).</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Прелазак из јаслица у вртић за девојчицу и њену породицу био је веома болан, јер васпитачица која је преузела ту групу није желела да прихвати и њу, због развојних проблема које је имала. Девојчица је, и против савета стручњака, променила групу, што се у том тренутку негативно одразило на њено опште стање. Прихватила сам да напустим своју предшколску групу и преузем млађу, па тако враћамо девојчицу у окружење на које је навикла и које је навикло на њу. Првих неколико месеци радим интуитивно и покушавам да је научим елементарне ствари: да се обуче, да сама једе, да самостално користи тоалет, да буде у соби заједно са другом децом, да извршава најједноставније налоге. Било је ситуација када бих седела поред ње за столом и по више десетина пута најмирнијим, али одлучним тоном поновила „узми кашику да једеш“. Сваки пут би одговорила вриштањем и одгурнула би кашику, да би постепено узела кашику, па је бацила, те на крају, кад би видела да не одустајем, узела кашику и појела онолико колико јој је било довољно. Од понедељка до петка бисмо је научили да се сама храни, да би после викенда све почињало из почетка. У том тренутку нема директне подршке стручњака, ја велики део времена улажем у рад са девојчицом и имам срећу да медицинска сестра са којом радим у групи прихвата девојчицу и велики део заједничког посла много пута ради сама. Девојчица је велики манипулатор и веома вешто добија све што пожели од одраслих, па то покушава и са вршњацима, тако да је требало научити децу у којим ситуацијама треба да удовоље њеним захтевима, а у којима не. После осам месеци одлазим на разговор са њеним терапеутима и добијам подршку да сам на правом путу, као и инструкције како да се убудуће понашам. Можда звучи сурово, али, поједностављено речено, морао се применити „војнички дрил“. Тада први пут чујем да она говори, и то саставља целу реченицу, на инсистирање психолога. На приредби (крај млађе групе) учествује у покретној игри заједно са децом из групе. Наредних година смо највише радили на употреби говора у двосмерној комуникацији. Сваки пут када би покушавала да комуницира вриском, морали смо да је подсећамо како уме да говори. Велики проблем је био то што се често враћала на ранији модел понашања (када није умела да говори) и што породица није била доследна у постављању захтева и истрајна када она треба да их испуни. Често јој је било дозвољено</p> |

| | |
|--|---|
| | да не користи своје вештине које је савладала како у породици тако и у вртићу, јер је вриском добијала све што је хтела. До поласка у школу научили смо је да се користи говором, да се игра са другом децом, да извршава дате задатке за припрему за школу, да док траје активност, седи и не омета рад васпитача и не смета другој деци. На завршној приредби глуми принцезу Нађу у луткарској представи „Замислите децо“. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • усвајање елементарних вештина неопходних за самостално функционисање • испуњавање најједноставнијих налога • коришћење говора у свакодневиим ситуацијама • стварање подстицајне климе од стране вршњака за њен напредак • испуњавање сложенијих налога • припрема за школу |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Упутства која сам добијала од терапеута била су од велике помоћи, али сам имала врло малу непосредну помоћ и подршку у непосредном раду са девојчицом. Велику подршку ми је давао главни васпитач у вртићу и то је била једна од ретких особа која је имала адекватан став према девојци. Собна колегиница је прихватала девојчицу и пружала јој велику емоционалну подршку, али није била у стању да се одупре њеним манипулацијама. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Захваљујући боравку са децом која говоре, научила је да комуницира са околином. Остала деца су, живећи са вршњаком са посебним потребама, све време вежбала толеранцију и одговорност. Не сећам се да је било проблема у прихватању девојчице било од деце било од родитеља. Лична добит – знам да сам изабрала праву професију. |
| Додатни коментар | Био је то дуготрајан процес, у којем се некад ишло корак напред, па пет корака назад, па опет корак напред, па два корака назад, али је сваки корак напред давао наду да ће бити боље. Било је тешко, било је напорно, група је била превелика (36), а у исто време се у вртићу одвијало акционо истраживање и спроводили реформски процеси у раду. И тада, као и данас, изостаје стручна помоћ и подршка, а све се своди на добру вољу појединца и његову спремност да се ухвати укоштац са проблемима и помогне детету са посебним потребама. |
| Пример приредила | Мирјана Манић, васпитач, Установа за децу „Нада Наумовић“, Крагујевац |

Пример 23.

Планираним приступом до напредовања у различитим сегментима понашања

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак долази у вртић са 3,9 година. У здравственом картону лекар је забележио да дете заостаје у развоју говора. Родитељи саопштавају да дете иде на третмане логопеда три пута недељно. Расте у здравом окружењу, има старију сестру. Речник је оскудан, реченица од 2–3 речи, неразговорно изговара поједине гласове. Понавља питање када га нешто упитамо, не обраћа се ни одраслима ни деци. Игра се сам, аутићима, а у организованој игри учествује ако је игра са покретима и певањем. Крупна моторика је у границама очекиваног за узраст. Цртеж је у фази шкрабања, без јасних форми. Заинтересован је за звуке. Весело је и на пријему се без проблема одваја од родитеља. Воли да се мази. Самостално се храни. |
|---------------------------------------|---|

| | |
|---|--|
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Дечакова адаптација је протекла без видљивих проблема при пријему. У игри са вршњацима испољава агресију, удара другу децу која покушају да му се придруже. С обзиром на чињеницу да је изразито крупан, деца почињу да га се плаше и да га избегавају. Коментаришу да је беба, јер носи порткилу због неконтролисаног балављења и зато што не уме да говори.</p> <p>Први корективни корак: деци је речено да је дечак у ствари млађи од њих, али да је врло крупан, па делује да је велики као они, а да није имало места да се упише у млађу групу, те је, ето, у њиховој. Ово је овако наведено јер су то ипак деца од само 3–4 године. Још је речено да они много лепо причају и да ће баш због тога дечаку бити добро у овој групи, да што пре научи да говори, а да би било лепо да му они у томе помогну, да га увек саслушају и покушају да разумеју то што је рекао тако што ће поновити оно што је дечак рекао.</p> <p>Затим, када дечак удари друго дете, деца га туже или му сама врате батине, што је још више распламсавало агресију дечака. Било је дана када је ударао и по 15 пута. Промењен је однос према ударању дечака тако што су га деца почињала миловати по глави и рукама, и узимати његове руке у своје, те пробала да га тако натерају да и он њих милује – а све уз лепе речи које он користи, нпр. „мазо моја“. Овај приступ је смањио агресију дечака за 70%. А деца су почела да га мазе и када их не удара. Истовремено, напредује у говору, јер почиње да именује децу и васпитаче, да склапа какве-такве реченице, што се деци сервира као и њихово, заједничко постигнуће, и представља мотивацију деци да наставе позитивне односе према њему. После месец дана почиње да се ствара круг пријатеља око њега, 2–3 детета. Било је веома популарно да брину о њему тако што га испрате до тоалета, али је то убрзо превазиђено, пошто му више није потребна пратња. Још један битан момент везан је за цртање, јер дечак није хтео ни да покуша, само је ударао оловком о папир. Уз инструкцију логопеда, а преко родитеља, почео је да црта када му васпитач држи руку и цртају заједно, и то балоне и чича-глише. Након три месеца успева самостално, уз налог, да нацрта лопту.</p> |
| <p>Кораци у решавању проблема</p> | <p>Контакт са родитељима свакодневно, уз инструкције ради усаглашавања васпитних ставова породице и вртића.</p> <p>Контакти са логопедом, писаним путем или преко родитеља, ради добијања информација о напретку дечака у говору, и предузимања корака у покушају да црта по налогу.</p> <p>Свакодневно размењивање искустава са колегама у вртићу, јер су и они хтели да помогну и прихвате га када он то жели.</p> <p>Понављање неких радњи које су дечаку ишле тешко, нпр. доследност да среди играче, врати шољу на колица...</p> |
| <p>Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења</p> | <ul style="list-style-type: none"> • колеге са сличним ситуацијама • родитељи дечака • логопед код којег дечак иде на третмане • семинари из области комуникације • деца • контакти са удружењима родитеља деце са посебним потребама |
| <p>Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу</p> | <p>Дете је прихваћено. У средини вршњака напредује, у говору, социјалним контактима, графомоторичким способностима... Са осмехом долази у вртић и увече, пре спавања, свој деци и васпитачима пожели лаку ноћ (при том их именује), кажу родитељи.</p> <p>Родитељи су задовољни напретком и односом према детету, и увек учествују у вртићким и ванвртићким активностима са њим.</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>Васпитачи проширују своје компетенције. Деца се осећају важном и још бољом за дечаков успех. А сви смо квалитетнији људи.</p> |
| Додатни коментар | <p>Можда не би било лоше да се деца прате на годишњем нивоу, па да то буде квалитетнији увид у постигнуту промену, са временском дистанцом. Потребна је и перманентна подршка васпитачу (дефектолог, асистент...)</p> |
| Пример приредила | Наташа Јовановић, васпитач, Установа за децу „Нада Наумовић“, Крагујевац |

Пример 24.

Систематична анализа конфликтних ситуација

– помаци спори, али не изостају

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | <p>Дечак је са поремећајем у понашању и, порема лекарској дијагнози, блажим обликом епилепсије (за коју је користио одговарајућу терапију) .</p> <p>Често је незаинтересован, одсутан, тешко се концентрише, омета рад другим ученицима на часовима. Говори вулгарне речи и друговима и наставницима. Био је веома агресиван, посебно у првом разреду – често је гурао, шутирао, чупао за косу другу децу.</p> <p>У стању је, међутим, да се потпуно посвети цртању и вајању, у чему је изразито успешан, посебно у вајању различитих фигура од пластелина.</p> <p>У првом разреду је најчешће цртао ножеве, сабље, рат, а касније и јунаке цртаних филмова.</p> |
| Пример добре праксе | <p>Често је физички насртао на другове из одељења. У тим ситуацијама сам разговарала са њим и осталим учесницима у тучи пред целим одељењем. Догађај смо анализирали до детаља: шта је био повод, како је до туче дошло, са ким се прво сукобио, ко се све и због чега мешао у сукоб, шта су биле последице туче итд.</p> <p>Када је он био иницијатор туче, разговором сам успевала да га ставим у улогу повређеног, освестим његове поступке и од њега чујем како се он осећа у таквим тренуцима.</p> <p>Углавном је хтео да сарађује и одговара на питања. Овакав начин разговора је био делимично успешан, јер се његова агресивност према другима повремено смањивала. На почетку првог разреда туче су биле свакодневне (и на часовима и на одмору) да би се до краја првог разреда смањиле на једну у току недеље. Ови разговори су ми одузимали много времена, јер су вођени свакодневно, али су њихови ефекти били корисни и позитивни.</p> <p>На једном часу је покушао и мене да удари. Разлог је био тај што сам и од њега тражила да препише задатак с табле. Успела сам да ухватим његову руку, која је полетела према мом лицу, стегла га и запретила да то више никада не сме поновити. После тога, заиста, то се више није поновило.</p> <p>У ситуацијама када ми није успевало да га на разуман начин одвратим од неких његових проблематичних понашања (гурања, чупања, плувања друге деце) морала сам да му запретим да ћемо га послати у другу школу. Иако ово није водило дугорочном поправљању ситуације, краткорочно је решавало проблем.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Његово праћење наставе у почетку је било врло краткотрајно. Успевала сам да му одржим пажњу по десетак минута на часовима српског језика и математике, а после тога је углавном шетао од једног до другог детета, обраћао им се грубо и реметио нормалан рад у одељењу. У оваквим ситуацијама сам му дозвољавала да црта или прави фигуре од пластелина, јер је то веома волео, како би остали ученици могли несметано да раде. У почетку је цртао рат, ножеве, мачеве, бомбе, сабље, а од пластелина такође правио наоружане војнике. На часовима ликовне културе је увек био миран и посвећен раду. Углавном је цртао оно што је он сâм желео.</p> <p>У другом разреду се лагано уклапао и дуже могао да учествује у заједничком раду као други ученици. И даље су постојали тренуци када је одбијао било какву сарадњу и ништа није могло да га заинтересује. Тада је плакао, оптужујући другове да су му украли играчку, излазио из учионице и крио се у ходницима, истрчавао у школско двориште. Тада сам позивала родитеље и заједнички смо одлучивали шта је најбоље да урадимо. Најчешће су га тада водили кући и давали додатну терапију, коју је иначе редовно пио.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • веома чести индивидуални разговори са учеником ради усвајања правилног понашања на часовима и после њих • подршка и помоћ од стране учитеља, ученика и родитеља у усвајању и савладавању наставних садржаја • припремање диференцираних задатака у складу са његовим могућностима • ангажовање ученика у свим активностима (наставним и ваннаставним) које су га интересовале и мотивисале • веома коректна сарадња са родитељима детета – помоћ у тренуцима када дете није прихватало било какав начин сарадње • посете и дружења са друговима из одељења и после наставе • сарадња, помоћ и разумевање на релацији: ученици из одељења – родитељи ученика – стручни сарадници – родитељи детета – учитељ. Да је било која карика у овом ланцу затајила, васпитно-образовни процес у одељењу одвијао би се много теже. <p>Процес социјализације, привикавања на рад у колективу, извршавање својих обавеза и задатака текао је споро, али у периоду од првог до четвртог разреда резултати су били видљиви и значајни.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <p>Помоћ у раду са учеником имала сам од његових родитеља, родитеља осталих ученика, лекара који га је лечио, педагога и психолога школе, ученика из одељења, колега.</p> <p>Његовом уклапању у колектив и социјализацији доста је допринело:</p> <ul style="list-style-type: none"> • моје присуство у време сваког одмора и праћење његовог и понашања друге деце, • одласци код другова на рођендан, • посете бископу и позоришту, • разумевање и помоћ већине родитеља деце из одељења, • помоћ педагога и лекара. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Рад у оваквој ситуацији захтевао је много труда и залагања. Прозлазећи кроз различите ситуације и суочавајући се са многим потешкоћама, ученици су постали хумани, пожртвовани, спремни да му помогну и заштите га у датој ситуацији.</p> |

| | |
|------------------|--|
| | Приликом решавања свакодневних школских несугласица и проблема везаних за учење и дисциплину, доносили су праведније и реалистичније одлуке. |
| Пример приредила | Љиљана Костић, наставник разредне наставе, ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац |

Пример 25.

Дечак којем су лекари спасли живот, а школа га увела у живот

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | <p>У првој години живота дечак је имао јако тровање (средством за чишћење тепиха). Дуго је био у коми, бронхије су се распадале, срце је слабо радило, стање се искомпликовало после тровања крви. Дечак је дуго лечен у Београду.</p> <p>Последице свега биле су престанак говора и тешко ходање. Услед пада имунитета, вирус је напао мозак, плућа и бубреге. Имао је дечји фрас, оперисао је крајнике.</p> <p>Није хтео да говори ни да се игра са другом децом. Био је емоционално нестабилан. Физички је био слаб (мршав, низак, блед).</p> <p>После развода родитеља добија фацијалис десне стране лица.</p> <p>Полазак у школу био је још један стрес.</p> <p>Био је стидљив, тих, повучен.</p> <p>Сада је у трећем разреду основне школе.</p> |
| Пример добре праксе | <p>Адаптација на школу била је тешка и спора.</p> <p>Због стидљивости, повучености и неконтролисаног мокрења, остали ученици га у почетку нису прихватили. Излазио је са часа услед неспремности да седи у клупи.</p> <p>Учитељица је са њим од почетка радила индивидуално.</p> <p>У прихватању школских правила највише су помогле игре, групни облик рада, стално мењање састава група, тако да је сваки дан био са другом децом, али увек са његовим најбољим другом и учитељицом. Они су му уливали сигурност. Често би био вођа групе, што је утицало на развој самосталности, самопоуздања и осећања прихваћености. Деца су почела да се према њему понашају другачије.</p> <p>Наставне садржаје усваја са малим тешкоћама и већим вежбањем код куће и на допунским часовима у школи. Не може течно да чита, говори тихо (у почетку је говор био неразумљив). Са њим се ради индивидуално. Бирају се кратки текстови. Боље се изражава писмено, па тако све провере ради писмено.</p> <p>Другови из одељења су му помагали и тако што су сви заједно у школској кухињи спремали сендвиче и колаче по рецептима из дечје штампе како би он боље јео. Осим тога, организовали су излете на којима су се заједно играли. Родитељи његових другова из одељења позивали су га у госте, на рођендане.</p> <p>Другови су га прихватили. Ишао је и на зимовање. Тада му је било веома тешко, јер се одвојио од мајке, па је учитељица спавала са њим и много му читала.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • свакодневни контакт са родитељима • узимање терапије коју су преписали лекари • одлазак код логопеда и психолога • читање психолошке литературе |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • излети, часови у природи, журке, рођендани у школи • групни и индивидуални облик рада • укључивање других ученика • подршка родитеља друге деце • редовне здравствене контроле |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | родитељи, логопед, психолог, другови из одељења, родитељи других ученика, лекари |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • адаптација на школу, • подстицај нормалном развоју психо-физичких способности ученика, • социјализација свих ученика, • професионално искуство учитељице, • поштовање дечјих права, • афирмација школе отворене за све – школе која нуди квалитетно образовање за све |
| Пример приредила | Мирјана Миливојевић, професор разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Крагујевац |

Пример 26.

Вршњаци су схватили: потребе, жеље и маштања су исти код свих

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак је на почетку првог разреда био потпуно повучен и незаинтересован за збивања око себе. Није реговао ни на учитељицу ни на вршњаке. Само директно обраћање и из близине привукло би му пажњу. |
| Пример добре праксе | У почетку дете није показивало интересовање за наставне садржаје. Требало му је више пута поновити коју свеску да отвори, шта да пише и где да пише. Врло слабо се укључивао у комуникацију са вршњацима. Социјализација се одвијала спорије. Обављен је разговор са родитељима, стручном службом и ученицима. Упознати су са проблемом и предузети одговарајући кораци. Родитељи су константно сарађивали са учитељицом. Презентовани су им садржаји које дете треба да савлада, а који су у складу са стварним могућностима детета. Било је неопходно да родитељи проверавају шта је дете радило у школи, шта има за допунски рад код куће и да му у свему дају максималну подршку и помоћ. И деца из одељења трудила су се да му помогну. Пре почетка часа обавештавала су га о предстојећем часу; које књиге и свеске треба да отвори. Седео је у првој клупи са учеником према којем је гајио извесне симпатије. Наставни садржаји и захтеви, постављени према његовим могућностима, нису изазвали негодовање деце, већ су се максимално трудили да му помогну да их што брже и боље савлада. Сваки његов труд и рад награђивали су аплаузом. Указивали су му како треба урадити постављене задатке, сами му осмишљавали нове, бележили странице које је требало радити код куће. Укључивали су га постепено и у игру, често би он био тај који би требао да жури, открије скривени предмет и томе слично. Показивао је интересовање за ликовно стваралаштво, па су његови радови често били окачени на пану. Почео је да одлази на рођендане својих другара и да заједно са њима учествује у припремању одељењских приредби. Учитељица је осмислила различите начине како би га анимирала. Осим тога што |

| | |
|--|---|
| | је наставне садржаје прилагодила његовим могућностима, трудила се да их презентује на што интересантнији начин, у којем би била ангажована сва чула. Рад са тим дететом одвијао се систематски стално уз много похвала. Наставне садржаје из математике све је више и боље савладавао, захваљујући успешном раду на рачунару. Тај рад му је заиста представљао задовољство и сваки напредак иницирао је нове захтеве и теже задатке. Поједини наставни садржаји из српског језика обрађивани су уз помоћ разних слагалица, игара, звучних читанки. Нарочито је подржавана његова склоност ка цртању, јер су његови радови били јавно похваљивани и слати на разне конкурсе. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Постојећи проблем, слабије комуникације и одсуства иницијативе у раду, постепено је бивао решаван. У његовом решењу учествовали су стручна служба, родитељи, учитељица и вршњаци. Свако од њих понаособ научио је и добио нешто ново и драгоцено. Деца су схватила да је и он дете са истим потребама, жељама, маштањима, као што су и они. Схватили су и разумели да је њему била потребна само већа помоћ и пажња и несебично су је пружили. Схватили су да је потребно нешто дати ако желимо да нам се врати добрим. Учителица и родитељи били су поносни и на дете и на себе. Њихов труд и рад нису били узалудни. Схватили су да треба реалистично сагледати проблеме и решавати их постепено, са много љубави. Такву децу не треба одбацити, дизати руке од њих, већ им се посветити. Од такве деце и ми учимо, учимо се истрајности и упорности. И стручна служба је допринела да се овај ученик максимално испољи и засија у правом светлу. Схватили су да је свако дете прича за себе, да свако има своје скривене потенцијале, само их треба открити и анимирати. |
| Додатни коментар | Дете сада постиже задовољавајуће резултате. Надам се да ће и предметни наставници имати разумевања у наредном периоду и максимално се ангажовати да ово дете оствари успех који заслужује. |
| Пример приредиле | Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања |

Пример 27.

За дете које се тешко прилагођава – постоји једно царство у којем царује другарство

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | После развода родитеља девојчица је остала да живи са мајком, која се преудала. Заправо, сада она највише времена проводи са бабом и дедом. Девојчица је просечних интелектуалних способности, али је незаинтересована за активности. Има тешкоће у социјалном прилагођавању, тешко се уклапа у колектив, грицка нокте, косу, оловку, има сталну промену расположења – ћути или је свадљива. Девојчица је ученица 2. разреда основне школе. |
| Пример добре праксе | <ol style="list-style-type: none"> 1. обезбеђена подстицајна средина за учење – учioniца из програма „Корак по корак“ 2. пријатна и опуштена атмосфера у одељењу: почетно и завршно окупљање, дете дана, вест дана, рад по центрима интресовања 3. активна настава: учење кроз игру, интерактивни облици учења 4. редовно похађање часова Грађанског васпитања 5. индивидуални рад са диференцираним задацима 6. рад у пару (са учеником који има боља постигнућа или којег она сама изабере) |

| | |
|--|--|
| | <p>7. организовање рођенданских прослава у школи, школа у природи, дружење са другарицама ван школе (заједно раде домаћи задатак, добију истраживачки задатак као пар или група)</p> <p>8. дневни план активности истакнут на посебној табли</p> <p>Спровођење овога је условило да девојчица почиње да пријатељски комуницира са другарицама из одељења. Такође, укључује се у активности, иако је спора и тражи подстицај и помоћ других и наставника.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <p>Стручни сарадници</p> <p>Лично искуство и искуство колега</p> |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Постигнућа у школи су видно боља. Ангажованија је и боља у раду, самосталнија. Стекла је најбољу другарицу, ретко грицка нокте, труди се да говори „жирафећи“.</p> |
| Пример приредила | <p>Данијела Ранчић, наставник разредне наставе, педагог, ОШ „Сретен Младеновић-Мика“, Ниш</p> |

Пример 28.

Када је у школи лепше него код куће

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | <p>Ученик је првог разреда, просечних интелектуалних способности. Поласком у школу испољава облике хиперактивности: на часовима није у могућности да седи у клупи, маше рукама, окреће се, устаје, шета, превише говори. Ван учионице, у школском дворишту, трчи, пење се на околно дрвеће, агресиван је, при укључивању у игру са децом има проблема. Ученик се могао препознати као дете које носи најскупу гардеробу. Долази из добро ситуиране породице. Отац „држи кафану“, баба и деда живе у иностранству. Он „има све што пожели“. Поласком у први разред једва сам успевала да га „утишам“. Док друга деца одговарају, он прича, окреће се, игра се играчкама које доноси од куће. Незаинтересован је да прати наставу. Неће да пише. Не укључује се у рад. Незаинтересован је. Родитељи се не одазивају мом позиву да дођу у школу</p> |
| Пример добре праксе | <p>У одељењу разговарамо о другарству, о помоћи другу када му је потребна, о лепом понашању. Са учеником обављам индивидуалне разговоре, јер желим да се са њим договорим – правимо наш заједнички „споразум“.</p> <p>Сваког часа одвојим времена које посвећујем њему, његовом раду, а после часова у томе ми помаже неколико ученика – на допунској настави. То даје резултате у учењу.</p> <p>Средином октобра упознајем бабу, која живи у иностранству, а која долази да ме упозна, јер јој је дечак много причао о мени. На моју примедбу да родитељи не долазе у школу баба их брани преузетомшћу послом.</p> <p>На часовима се трудим да похвалама мотивишем сваки помак у раду.</p> <p>На првом тромесечју ученик зна да пише бројеве до 10 и да их представља у облику скупа. Пише реченице. Воли да пева и да црта. Почиње да се укључује у групни рад. Мање шета по учионици, а све више контролише своје понашање.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>У децембру месецу упознајем мајку, која свој недолазак оправдава изјавом како је дечак самосталан и одговоран, а да они немају времена да додатно раде са њим код куће. Уз то, имају и млађе дете.</p> <p>Причам јој о његовом понашању у школи, о недостатку пажње, позивам је да чешће долази у школу, да сарађујемо.</p> <p>Почетком другог полугодишта дечак ми поверава да му је мама у болници, јер ју је тата снажно ударио у главу.</p> <p>По повратку из болнице мајка долази у школу, јер брине како се дечак понаша. Обе се слажемо да је он врло осетљив, тражи више пажње, бриге и љубави.</p> <p>У наредном периоду се све више „везује“ за учитељицу, труди се да испуни њена очекивања, успоставља бољи контакт са друговима. Укључујем га у школске приредбе. Он сâм изјављује да му је лепше у школи него код куће. Настављамо са допунском наставом, тако да он са врло добрим успехом завршава разред. Највећа помоћ и подршка били су му његови другови из одељења и учитељица.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • препознавање проблема • промена места седења са другом по његовој жељи • индивидуални приступ у раду • велико разумевање и стрпљив рад учитељице • похвала и подршка • допунски рад после часова • зближавање са друговима • укључивање у ваннаставне активности |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • колеге • педагог школе • остали ученици |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дете развија сигурност, самопоуздање, поверење у друге људе.</p> <p>Друга деца развијају солидарност, разумевање потреба другог.</p> <p>Родитељи добили помоћ у васпитавању и развоју детета.</p> |
| Пример приредила | Драгица Живадиновић, професор разредне наставе, ОШ „21. октобар“ Крагујевац |

Пример 29.

Тежина тајне – када страхови управљају понашањем

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | <p>Девојчица има интелектуалне способности у складу са календарским узрастом. Физички је развијена у складу са узрастом. Дијабетичар је од раног детињства. Прима инсулин два пута у току дана. Неповерљива је према деци и одраслима из окружења, али успева да комуницира уз помоћ учитељице.</p> <p>Проблем у комуникацији са вршњацима, али и са одраслима, почиње интензивно да се испољава на почетку трећег разреда. Девојчица избегава контакт, повлачи се у себе, а сваки покушај другова да контактирају грубо одбија, упућујући им увреде и погрдне речи. Одбојна и према учитељици и према родитељима. Веома се ретко укључује у наставни рад, поготово у рад у групи или пару.</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| | У индивидуалном разговору са учитељицом истиче да је она другачија од осталих, да њу мрзе због болести и да је омаловажавају. Све ово је њен доживљај ситуације, јер по процени учитељице нема омаловажавања и избегавања контакта од стране ученика. Ученици у одељењу ни не знају за њену болест, јер су родитељи девојчице инсистирали да то буде тајна. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуални разговори са девојчицом; теме: шта желим да доживим у школи и шта ми се догађа; промене у понашању другова које је приметила; с ким жели да сарађује у даљем решавању проблема (жели помоћ психолога, поред помоћи родитеља и учитељице) • индивидуални разговори са родитељима са циљем да се проучи њено понашање у кући, тренутна породична ситуација и њено тренутно здравствено стање • консултације са психологом школе на релацији учитељ–психолог, родитељи–психолог, дете–психолог • појачан рад на враћању самопоуздања детету: чита задатке пред разредом и другови је награђују похвалама, њени цртежи су истакнути на пану, усмени одговори похваљени од стране учитељице. Сви ови су и раније примењивани, али су сада на предлог психолога интензивирани. • Организовање радионице коју води психолог. Тема радионице, „Здравље“, договорена је са девојчицом, која жели да пред друговима каже да је дијабетичар. Вођен је разговор о потребама деце у школи, да ли им неки од школских услова ремети здравствено стање, шта могу, а шта не могу да раде због свог здравственог стања, како се осећају због спутаности да се баве одређеним активностима. Девојчица је изнела свој проблем пред друговима. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | психолог, одељење, родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Учитељица је стекла ново искуство. Са родитељима треба чешће да ради стручна служба (поготово код оваквих случајева), јер они своје страхове преносе на дете и спутавају га да се уклопи. |
| Пример приредила | Силвија Димитријевић, наставник разредне наставе, ОШ „Учитељ Таса“, Ниш |

Пример 30. Мале учитељице

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица је ученица 2. разреда основне школе. Има епилепсију. Интелектуалне способности су јој снижене и моторно је неспретна, посебно у коришћењу руку, због израженог тремора. Недовољно је социјализована. |
| Пример добре праксе | Девојчицу је педагог школе тестирао пред упис у школу и утврдио да је зрела за полазак у школу, да је моторички мање спретна и да има слабију концентрацију. |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>У настави се теже сналазила, обавезе и задаци предвиђени планом и програмом за њу су били претешки. Схватила сам да треба да јој обратим посебну пажњу и да за почетак смањим захтеве на које треба да одговори. Родитељи то нису разумели, па су је код куће терали да из сvezака најбоље ученице у одељењу преписује све што смо у школи радили. Са њом су код куће учили 5–6 сати дневно. Њена заинтересованост за школу постепено слаби, пажња попушта, тужна је и поспанa (како и не би била). Разговарала сам са оба родитеља, али су они само делимично увиђали проблем. Била сам принуђена да је надаље директно заштитим од ове врсте притиска. Родитељима сам јасно стављала до знања шта код куће не треба да вежбају са њом. У књизи бих прецртала такве задатке, или чак и целе области (нпр. једначине). Задавала сам јој само задатке за које сам знала да ће успети да их разуме и уради. Убрзо, она постаје живахнија, предузимљивија, заинтересованија за школу.</p> <p>Девојчица је сада у другом разреду. Чита шчитавањем, преписује текстове писаним словима, али веома споро (тремор руку). Често пропусти речи, а некада и читаве редове. По диктату једва да стигне да запише једну до две непотпуне реченице. Није у стању сама да преприча краћи текст. За све јој треба конкретан подстицај и помоћ. На питања одговара кратким реченицама.</p> <p>Броји до 100. Са сигурношћу сабира и одузима до 20. До 100 сабира са много потешкоћа. Текстуалне задатке не разуме.</p> <p>СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА: У почетку је друга деца нису прихватила, била је другачија, и за њих се чудно понашала. Узимала је без питања гумице са стола својим другарима и односила кући. Како смо то превазишли: да бисмо то превазишли, а да се при том она не осети жигосаном или одбаченом, договорили смо се да јој сваког дана друго дете да своју гумицу да носи кући. После извесног времена сама је рекла да јој више није потребно да гумице носи кући. Тада сам јој ја поклонила једну украсну гумицу, а она нам је обећала да више неће „позајмљивати“ туђе ствари.</p> <p>УЧИТЕЉИЧИНА ПРИЧА: Испричала сам им како сам као мала маштала да постанем учитељица и да сам стално то „била“ деци из комшилука. На питање ко би желео да буде учитељица и да седи у клупи са овом девојчицом, много њих се јавило. Изабрала сам две девојчице које су се повремено смењивале. Тако је она добила добре другарице – учитељице, а оне вредног ђака. Како су њене другарице биле омиљене у одељењу, тако је и она у дружењу са њима придобијала све више другара.</p> <p>Са нама је ишла на рекреативну наставу. Ту смо јој помогли да научи да се сама пресвлачи, сређује своје ствари... Предложила сам родитељима да нас посете у току зимовања, јер је њој тада био рођендан. Био је то пун погодак. На журци смо се, уз рођенданску тарту, дивно провели. Од заједничког џепарца смо јој купили јастук у облику срца, на којем она и сада спава. Од тада је скоро сви зову на рођендан. Сада је она на часовима много боља. Не излази по 10–15 пута да зарезује оловку, у тоалет... Срећна је и насмејана.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • уочавање проблема • прилагођавање метода и садржаја • разговори са родитељима • рад на социјализацији детета • укључивање других ученика у пружање подршке |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | родитељи и већина ученика |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Сви су на добитку. Девојчица развија своје знање, емоционалне везе и социјалне вештине. Њени родитељи су видели колико она може и како они могу да јој пруже подршку. Њени другари су постали хуманији, предусретљивији... Ја, њена учитељица, ово сам схватила као професионални и људски изазов, а указала ми се могућност да будем учесник семинара о инклузији и да самим тим проширим своја знања о деци са посебним потребама. |
| Пример приредила | Сузана Сунајко-Јовић, наставник разредне наставе, ОШ „Вук Стефановић Караџић“, Крагујевац |

Пример 31. Погледај дом свој, анђеле

Када сам септембра месеца добила I разред и отпочела са проценом предзнања ученика, ради даљег планирања темпа и обима рада, била сам прилично задовољна. Деца су углавном била комуникативна, слободна и сарадљива. Утркивала су се ко ће чешће и лепше да рецитије, глуми, пева... Препознавали су слова и бројеве. Од остале деце разликовала се само једна мала Ромкиња, која није имала никаква предзнања. Била је едукативно знатно иза осталих, лоших материјалних услова и потпуно неприхваћена од других ученика у одељењу. Поглед на њу уливао је страх, јер на великом делу главе уопште није имала косу, пошто ју је сама себи наочиглед свих, из корена чупала и сама себи наносила бол. Ако би она нешто рекла, сви су је ућуткивали, говорили јој да се не јавља, да ништа не зна; из игре су покушавали да је избаци, нико ништа није хтео да јој позајми, нити било шта да подели са њом. Нико није хтео да иде са њом у пару, јер нико није хтео да је држи за руку. Просто су се такмичили, када мене нема, ко ће према њој бити суровији. Због свега тога девојчица је била тиха, повучена, несигурна, нервозна и даље је себи несвесно чупала косу, а руке су јој увек биле ледене. Никада није заплакала.

Проблем нисам решавала грдњама, претњама, причама и казнама, већ на следећи начин:

- Када ма који ђак рецитије, он добије аплауз. Ја сам аплаудирала и њој, иако би од целе песмице изрецитовала само један стих, и то погрешно. Остала деца су по инерцији аплаудирала, и она је тако добила прве јавне похвале. (Рецитоване сам навела само као један од примера.) Стално охрабривање и похвалу добијала је за сваки свој одговор, свако написано слово и повучену праву линију.
- Тражила сам и импровизовала неке ситуације у којима је она наводно најбоља, и форсирала сам те ситуације. На пример: „Ти си најбржа – иди донеси креду из канцеларије“ или: „Ти лепо црташ – помози ми око уређења паноа у учионици“, или: „Ти одлично играш – осмисли неки покрет“, „Ти си веома културна – уђи у другу учионицу и замоли за креду у боји.“

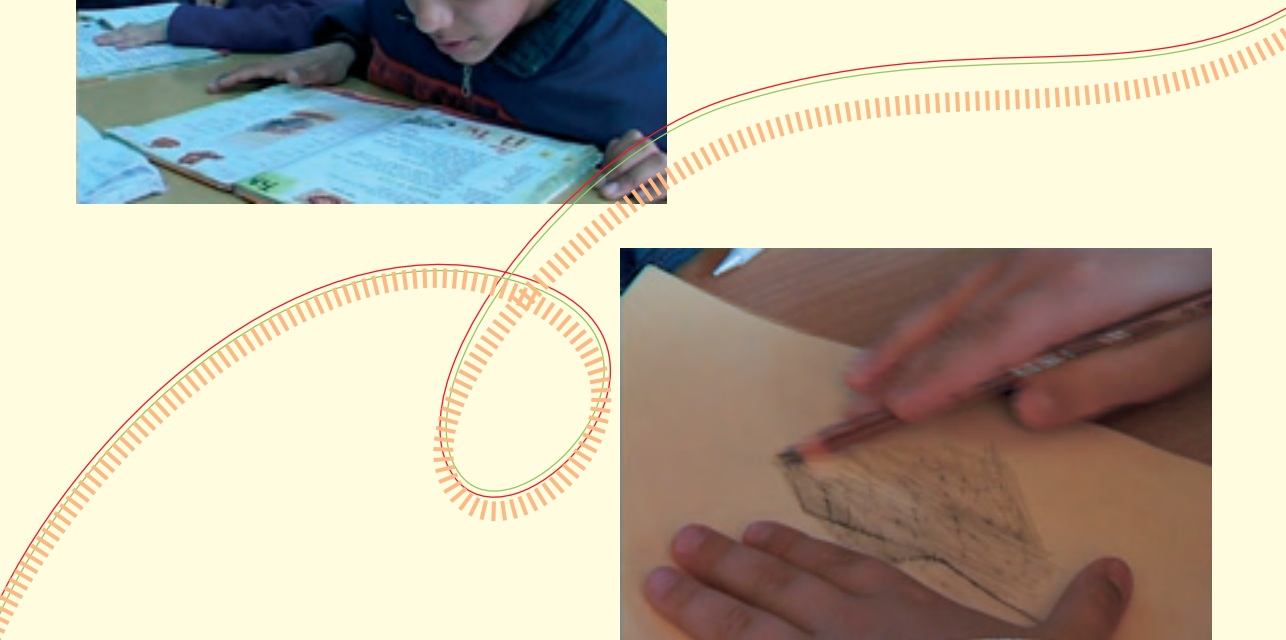
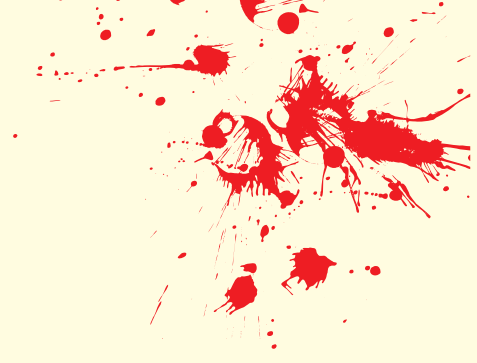
Видела сам неку врсту немог чуђења на лицима поједине деце, али, како је време одмицало, деца су све више показивала уважавање према њој.

- Док сам је у пролазу (као и другу децу) миловала по образима и коси, говорила сам онако нехајно и као случајно да има лепу косу и да би јој кикице лепо стајале. После неког времена почела је да носи шналице и трудила се да не поквари фризуру, тако да је косу све ређе чупала.
- Док су остали ученици већ увелико считавали и читали, она и даље није знала ниједну реч да напише и прочита, али је све време листала буквар, отпозади, удубљена у слике и неки свој свет. Ретко сам је прекидала, јер сам сматрала да ће и од тог прелиставања бити неке користи. Терала сам је да нам прича о томе шта ју је на том часу заинтересовало. Давала сам јој неке своје часописе, сликовнице и енциклопедије за децу и она је имала посебан домаћи задатак – да нам сутрадан извести о занимљивостима које је пронашла у тој литератури. Наравно, сутрадан је добијала похвале од мене и од осталих.
- Када идемо у шетњу до игралишта, ученици су у колони и држе се по двоје за руку. Пошто су у непарном броју, један ученик држи за руку мене. Дуго је то, наравно, била девојчица о којој пишем. Ја јој уснут тобоже нешто поверљиво причам, шалимо се, нас две нешто шушкамо. Остали су видели. Помало љубоморни, у повратку се утркују ко ће бити са мном у пару. Ја мењам „партнере“ у повратку, али зато и „моја“ девојчица сада има другара који је држи за руку.
- Пошто је због свега тога постала самопоузданија и слободнија, а другари су почели да је уважавају, укључила сам и њене другаре у помоћ око савладавања градива. Ученици су добили задатак да је пре почетка наставе уче читању и писању. И, заиста, у учioniци више није било галаме и јурњавае, већ су у гомили стајали са њом поред табле и стрпљиво вежбали, и радовали се сваком њеном исправном слову или урађеном задатку. Себи су приписивали заслугу због тога и поносили се тиме. Исто овако раде и током часова слободних активности, где углавном раде у групама, али је она сада равноправан члан групе и колектива.
- Свакодневно јој пре или после часова држим допунску наставу, али на тим часовима радим искључиво са њом, према плану који направим само за њу.

И даље има потешкоћа у савладавању градива, али се надам да ће неке резултате постићи за 2–3 године, јер јој треба много времена да научи нешто што већина деце савлада за неколико часова.

Ученици су у потпуности променили понашање према њој, она је постала део колектива, свесна је да се више не разликује од осталих. Каже да једва чека екскурзију. Весела је и отворена и показује љубав. Отац долази у школу и захваљује због „невероватне“ промене код свог детета. Руке су јој сада топле, а лице прекрива густа, црна коса.

Весна Смиљковић, наставник разредне наставе, ОШ „Десанка Максимовић“ у Чокоту, Ниш



Пример 32.**Главна карика: стрпљење**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученица има седам година, похађа 1. разред основне школе. Неприлагођена је вршњачом окружењу – или је потпуно изолована од вршњака или је агресивна према њима. Позив од стране учитеља или друге деце да се укључи у заједничку активност одбија и том приликом испољава узнемиреност и неповерење. Живи са мајком и две сестре код мајчиних родитеља. Ученица је дошла у школу без искуства бивања у групи вршњака (није ишла у вртић). Први сусрет са вршњацима, прве обавезе и социјална правила групе и одељења доживела је поласком у школу. У почетку је све одбијала. Било је тешко успоставити сарадњу и са породицом. Проблем је био одмах веома очљив и почели смо да размишљамо како да га ублажимо и превазиђемо. |
| Пример добре праксе | Према ученици је испољено максимално стрпљење. Друга деца су упозната са њеном ситуацијом и затражена је помоћ и од њих. Кад год је могуће, дају јој се задужења која је спремна да прихвати. Тада се увек похвали. Углавном су то задужења где има контакта са децом (дели сапун за руке, дечју штампу, купи свеске). Како једино прихвата задатке на часу физичког васпитања, на њима је максимално ангажована. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Школски педагог и колеге из Одељењског већа; у тражењу и спровођењу решења, након упорног инсистирања, почеле су да сарађују мајка и баба, са којима ученица живи. Велику помоћ пружају други ученици из одељења и њихови родитељи. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | С обзиром на солидне интелектуалне способности, ученица је почела да осећа задовољство и предности рада у групи. Остала деца осећају задовољство код сваког помака, јер и сама учествују и доприносе налажењу решавања. Њихови родитељи (нарочито поједини), који су били скептични, схватили су да је, стрпљењем и упорним радом, до решења ипак могуће доћи. |
| Додатни коментар | У решавању проблема деце са посебним потребама најважнија је спремност, сарадња и подршка свих учесника процеса инклузије. Ако једна карика у том ланцу попусти, решење слаби, стаје или се, на жалост, до њега ни не дође. |
| Пример приредио | Предраг Недин, професор разредне наставе, ОШ „Ђура Јакшић“, Кикинда |

Пример 33.**Што сам се више везивала и деловала позитивно, успех је био већи**

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дете је у школу дошло са „необичним“ понашањем. На самом почетку одбио је сарадњу са педагогом и није тестиран. Био је веома агресиван (тукао другове, лупао вратима, одбијао сарадњу са учитељицом, није хтео да отвори свеску, излазио из учионице, викао, вриштао, уједао другове). На часовима није имао концентрацију, био је нервозан, стајао је и „тресао“ се. Родитељи нису сагледали такво понашање детета као проблем. Ситуација је била тешка. Сви су реаговали: другови, њихови родитељи, друге колеге. |
|---------------------------------------|--|

| | |
|---|--|
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Нико није хтео да помогне. Нисам имала избора, кренула сам у непознато.</p> <p>Проблем није био у усвајању наставних садржаја, већ у немогућности да саслуша предавање. Зато нисам држала „класичне“ часове, већ индивидуализовану и диференцирану наставу, да би максимално искористила могућности, не само ученика, него и осталих. Методе и поступке педагошког деловања усклађивала сам према његовим могућностима, како би напредовао властитим темпом. Поједине делове наставног плана и програма савладавао је убрзаним темпом, али на начин који је њему био најприхватљивији (сам бира и ради наставне листиће, ради задатке по жељи, бира групу са којом ради и помаже осталима). Наставу различитих нивоа сложености прихватио је као изазов и подстрек за даље напредовање. Набавила сам му збирке занимљивих и проблемских задатака. На часовима Природе и друштва изводила сам огледе, у којима би он увек учествовао.</p> <p>Издана у дан „освајала“ сам дете. Како? Пажњом, разумевањем, корак по корак. Осетио се напредак. Родитељи су почели да сарађују и да му се више посвећују. Помагале су похвале. Дечак се поправљао. Радови више нису били обојени тамним бојама. Друговима је почео да помаже, они су га кроз игру и сарадњу прихватили. Било је веома напорно. Победила је љубав! Везала сам се за њега. Што сам се више везивала и била позитивна, успех је био већи. Осећало се задовољство свих, детета, учитеља, родитеља, околине.</p> <p>Решење је било у разумевању, стрпљењу, пружању љубави, друштвеним играма, драматизацији текстова о другарству, приредбама за родитеље. Предмет Грађанско васпитање стално сам користила да га укључим и „повежем“ са друговима.</p> <p>Сада је он један од најомиљенијих другова у одељењу. Брзо усваја наставне садржаје, проширује знања стечена у школи, примењује их у игри и свакодневном животу. Помаже друговима у учењу. Највећи напредак постигнут је у другом разреду, а свакодневно се осећа у игри и другим активностима на часу.</p> |
| <p>Кораци у решавању проблема</p> | <ul style="list-style-type: none"> • сарадња са васпитачицом • сарадња са родитељима • сарадња са родитељима друге деце (у почетку није постојала) • давање „главних“ улога детету у свакодневним активностима • одсуство казни • писање похвала и диплома за лепо понашање • примењивање игара из Грађанског васпитања и на другим часовима • укључивање, помоћ ученика (тада је постигнут највећи успех) • групни облик рада |
| <p>Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења</p> | <ul style="list-style-type: none"> • учитељ • ученици • родитељи • директор (после посете једног часа) |
| <p>Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу</p> | <p>Сада је ученик трећег разреда. И даље боље прихвата интерактивно учење, занима га рад на рачунару, па у том смислу подстиче учитељицу у савладавању нових знања.</p> |
| <p>Пример приредила</p> | <p>Мирјана Миливојевић, професор разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Крагујевац</p> |

Пример 34.

Сваког дана друга лична васпитачица

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 6 година и 5 месеци, похађа малу школу. Дечак је вишеструко физички и ментално ометен, и добија епилептичке нападе. Деформитети екстремитета су видљиви. Говор је слабо разумљив. |
| Пример добре праксе | Због деформитета екстремитета и отежаног и слабо разумљивог говора, деца га нису прихватила. Седео је близу мене, посматрао другу децу или се играо сам. Водила сам га за руку, помагала му око облачења, играла се са њим. Деци сам стално говорила о другарству, лепоти помагања другима. Врло брзо једна девојчица је кренула да му помаже уместо мене, а за њом и остала деца. Тако је он добио сваког дана другу „личну васпитачицу“. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • препознавање проблема/ситуације • давање личног примера који је позитивно утицао на децу и довео до решења проблема • похвала као стимулација |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Због специфичности радног места и времена (радим поподне, сама), нисам имала на кога другог да се ослоним, али ми је од помоћи било састајање са стручним сарадницима, мада недовољно. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дете је постало ведрије, насмејано, срећније. Игра се са осталом децом, укључују га у све игре. Остала деца су срећна када могу да му помогну, а ја то похвалим. Родитељ је задовољан што је дете различито, а исто са осталом децом. |
| Пример приредила | Марија Спасић, васпитач, ПУ „Нада Наумовић“, Крагујевац |

Пример 35.

Разговори о проблему као појави – не оптуживати, не придииковати

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик, узраст 8 година, хиперактиван – омета рад осталих, шета на часу, изговара ружне речи, не пише за време наставе. |
| Пример добре праксе | Ученик је био укључен у све активности које су предвиђене за рад у одељењу. Задаци су за њега прилагођавани тако да буду једноставни и кратки. Посебно је било важно да израда једног задатка не изискује дуго време рада, јер тада престаје да ради и почињу шетње. Задаци који се састоје из више корака раздвајани су у више кратких задатака. У пролазу би добијао потврду да је добро урадио и да само тако настави. Усмено одговарање, у чему је иначе успешнији, било је заступљеније. Сваки добар одговор био је одмах похваљен. На часовима одељењске заједнице и разредног старешине разговарано је о проблемима непоштовања правила, међусобног вређања, ометања других, неизвршавања задатака и других поступака којима је овај ученик био склон. Говорили смо уопштено, као да је реч о било коме, не наводећи име. Он је волео ове часове и живо је учествовао у њима. Врло брзо су се примећивали помаци у његовом понашању. |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • укључивање у све активности које су биле предвиђене за рад у одељењу • стални разговори и сарадња са родитељима • стални контакти са стручном службом • увек укључена и група вршњака • индивидуализација задатака који се дају ученику, увек |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • педагог и психолог • колеге • ученици из одељења |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дете се прилагодило средини, бољи су успеси у раду, боља мотивација, понашање значајно промењено, боља комуникација. |
| Додатни коментар | У 5. разреду је потпуно прихваћен од стране наставника. |
| Пример приредила | Снежана Ђорђевић, наставник разредне наставе, ОШ „Сретен Младеновић-Мика“, Ниш |

Пример 36. Буди то што јеси

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Код ученика је, у 3. години живота, дијагностикован аутизам, нај-блажег облика. Дете није могло да на адекватан начин изрази своје мисли и осећања, због чега је постојала бојазан за његову социјализацију и укључивање у колектив. |
| Пример добре праксе | <p>Необично понашање, које је код другова најчешће изазивало чуђење, учитељица је решавала отвореним разговорима о прихватању различитости које нас чине да будемо то што јесмо. Разговори су се водили на свим часовима, као и на часовима Грађанског васпитања и одељењске заједнице.</p> <p>Ученици су често писали, цртали, а потом дискутовали на тему „Буди то што јеси“, „Ја поштујем правила, али моја осећања не“.</p> <p>У тренутку када дечаку нико не замера што на другачији начин изражава своја осећања и мисли, он прихвата могућност да и сâм каналише своје понашање, разрешава сукобе договором и прихвата одређене конвенционалности.</p> <p>Постаје отворенији за сарадњу и дружење, а његови другови постају далеко зрелији у односу на своје вршњаке који о проблему различитости нису размишљали. И родитељима се допала идеја да деца размишљају о животу на помало филозофски начин, па су и они били подршка учитељици.</p> <p>Дечакова љубав према компјутерима промовисала га је код другова као дечака од науке. Учитељица му је дозвољавала да говори о плановима за будућност, који су најчешће имали везе са радом на рачунарима.</p> <p>Атмосфера у овом одељењу постала је битно другачија у односу на остала одељења. Сви су постали искренији, слободнији у изражавању емоција, маштовитији и сви су због тога били задовољни.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Пошто је дечак често сасвим неочекивано устајао са места, прилазио учитељици да је пољуби, у почетку је децу само засмејавао. Касније није било ни необично ни смешно ако друг пољуби друга, јер их је он томе научио.</p> <p>Различитост је децу у почетку раздвајала, а касније је постала кључ зближавања.</p> <p>Важан тренутак је и размишљање дечакових родитеља. Када су схватили да је њему заиста место ту где јесте, више нису имали страх од садашњости и храбро су погледали у његову будућност.</p> <p>Тек када су разбијене све предрасуде и сви страхови код деце, учитељице и родитеља, дечак се потпуно социјализовао.</p> <p>Наставни програм није редукован, јер ученик има знатне интелектуалне способности, али је потребно прилагођавати облик рада. Захваљујући поверењу које се развило између дечака, другова и учитељице, постигнути су добри резултати рада.</p> <p>Поверење и разумевање су били кључ за решавање овог проблема. Сада је дечак врло добар ђак, са завидним знањем из области информатике и историје.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • успостављање добре комуникације са родитељима – поверење • укључивање у све школске активности • индивидуализован облик рада |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • учитељица и цео колектив • дефектолог са којим дечак додатно ради • родитељ (мајка) |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик се у потпуности социјализовао. Другови су показали способност адаптације на различитост и другарство на делу. Родитељи су имали веру у даље школовање и живот у колективу. Учитељица је спознала ново искуство у професионалном раду и животу. |
| Додатни коментар | Везаност за учитељицу и хуман однос околине, а пре свега другова, и систематска асистенција дефектолога били су велика подршка. |
| Пример приредила | Биљана Ђунковић, наставник разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Крагујевац |

Пример 37.

Подстицање самопоштовања – повећање школских постигнућа

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица је узраста 7 година, ученица првог разреда основне школе. Код девојчице постоје ометеност у интелектуалном развоју, сметње у језичком изражавању и тешкоће у учењу |
| Пример добре праксе | <p>Прилагођени радни задаци, где редуковани захтеви доводе до ситуације да је дете способно да их успешно изврши, што доводи до задовољства и афирмације у оквиру одељења.</p> <p>Чешће је укључујем у заједничке активности, у групне облике рада са разноврсним садржајима где, у непосредној комуникацији, вежба комуникационе вештине и говорни језик.</p> <p>Поверавам јој одређене задатке које она може да изврши, као, на пример, заливање цвећа, одлазак по ужину, помоћ оној деци којој она може да помогне, како би се осећала корисном и прихваћеном.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Истичем њен талент за глуму, увек учествује у драматизацији текстова у оквиру одељења и деца јој се диве, она је задовољна собом, учествовала је и у школској приредби. Трудим се да што чешће стварам ситуације у којима ће се осећати прихваћено и вољено.</p> <p>Пошто је лошијег материјалног стања, организовала сам после часова прославу њеног рођендана, где су јој деца правила честитке, играли су уз музику, забаљали се уз разне штафетне игрице, како би се она осећала важно, прихваћено и срећно.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • прилагођавање задатака • што чешћи индивидуални приступ • често подстицање на вербално изражавање • укључивање у разноврсне активности |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • поједине колеге • НВО „ВеликиМали“ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Дете је сигурније у себе. • Слободније се вербално изражава. • Запажена је већа активност на часу. • Уочљива је радост код постигнутих резултата. |
| Пример приредила | Соња Грујић-Матијевић, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Подручје 3

УЧЕЊЕ ВЕШТИНА

Пример 1.

Цртеж за четири руке

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица код које постоји Даунов синдром, са умереном менталном ретардацијом, похађа 2. разред редовне основне школе. |
| Пример добре праксе | Пошто није била способна да самостално пише и црта, размишљала сам о томе како да је научим. Најпре сам ја цртала, а она је држала руку преко моје, како би осетила покрете шаке. Онда би замениле улоге, све док се она не осети довољно сигурна и каже: „Ја ћу!“ или док ја не приметим и најмању сигурност у њеним покретима. Често нацртам прост облик, а затим она покуша да нацрта исто. Сваки покушај похвалим, али не престајемо са вежбањем, док цртеж не буде иоле приближан облику који сам ја нацртала. Ако она сама има жељу и нацрта нешто, увек је питам: „Шта је то?“, никада сама не дајем назив њеним цртежима, јер се плашим да је тиме не повредим. Када успешно уради цртеж, замолим је да она нешто нацрта, па да ја или неко дете из одељења покушамо да нацртамо облик који нам је она задала. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • уочавање проблема изузетно лоше fine моторике • осмишљавање начина за подстицање • учење по моделу |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | други ученици |

| | |
|--|---|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | појачана мотивација за даљи рад, боља моторика, задовољство урађеним |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 2. Уради сам

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица код које постоји Даунов синдром, са умереном менталном ретардацијом, похађа 2. разред редовне основне школе. |
| Пример добре праксе | <p>Пошто сам схватила да дете не може пратити све наставне садржаје, било да их не разуме или јој је умањена концентрација, схватила сам да њене школске обавезе треба, у одређеним аспектима, да се разликују од обавеза друге деце, али да оне морају постојати како би се код ње изграђивали самосталност и осећај одговорности и оспособљености за самосталан живот. Добила је задатак да свакога дана када дође у школу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • окачи своју јакну, • спреми сама све књиге потребне за први час, • провери да ли јој је зарезана оловка, • избрише таблу, • из ормана извади моју свеску, за коју зна да ми је свакога дана потребна. <p>Када током наставе видим да се уморила, да „одлута“, задајем јој практичне задатке:</p> <ul style="list-style-type: none"> • да уз помоћ метлице и ђубровника покупи све папириће у учионици (вежбе координације и грубе моторике), • сложи књиге у школском ормарићу и на полицама, • зареже заједничке бојице, које сви користимо за Грађанско васпитање, • залије цвеће, • нахрани рибице у акваријуму. <p>То она са радосћу прихвата, осећа се корисном, важном, а остала деца је подржавају у свему што ради и понекад јој помажу у тим активностима.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • уочавање да је за део часа када јој пажња опадне за наставне садржаје неопходна промена врсте активности • осмислила сам активности које је чине задовољном и важном |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | други ученици у одељењу |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • промена активности у циљу стицања поновне концентрације за наставне садржаје • осећај афирмације, важности, јер су задаци прилагођени њеним способностима |
| Пример приредила | Ивана Милошев, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 3. Прва слова у азбуци самосталности

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 3 године и 5 месеци, који је у средњој вртићкој групи, не говори (алалија). |
| Пример добре праксе | <p>Дечак је уписан у млађу групу са уредном лекарском потврдом. Одмах по пријему дечака примећено је да нешто није у реду. Носи пелене, не седи, не једе, не прича. Питале смо мајку да ли код куће говори, да ли чује, одговорила је потврдно. Он се на наше позиве није одазивао, нити смо успевале да му на тај начин скренемо пажњу. Мајка се љутила и донела нам је налаз лекара да он добро чује, али да има потпуни изостанак говора, тј. неразвијен говор. Тражиле смо помоћ и посетили су нас психолог и дефектолог НВО „ВеликиМали“. Све је указивало на неку врсту аутизма. Мајка није била спремна да то прихвати. Успеле смо са њом да се договоримо да му скине пелене, па смо га, вољом и стрпљењем, научиле да седи на ноши, док му једна од васпитачица прича и пева, тако да је почео успешно да обавља своје потребе.</p> <p>Дечак је још у мојој групи, која има 29 деце. Постигле смо да понекад седне и доручкује. За ручак једе само хлеб, али смо га научиле да једе из тањира који је у почетку бацао. И даље не говори. Почине да вришти на певање деце. Са нама има контакт: на позив дође, мази се и када нешто хоће, гура нас на то, да бисмо му то дале. Мајка, опет на наш предлог, води дете код логопеда, али ми и дан-данас не знамо праву дијагнозу и у овоме смо саме.</p> |
| Кораци у решавању проблема | уочавање где је проблем, остваривање сарадње са мајком и осталим укућанима, стицање поверења код детета, много љубави, стрпљења и рада. |
| Процена добити од решења за дете/ ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дечак воли вртић, радо борави у њему, прихватио је децу и нека правила понашања у вртићу. |
| Пример приредила | Милена Лабанц, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 4. Скочи зека – учење вештина учешћа у играма

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 4 године, у 2. вртићкој групи. Код дечака постоји оскудан, стереотипан репертоар интересовања и активности, а социјална интеракција је отежана због проблема које има на плану и вербалне и невербалне комуникације. |
| Јаслена/вртићка група / мала школа / разред који похађа | 2. група вртића |
| Пример добре праксе | <p>Са дететом су рађене вежбе за откривање објективног простора. Дечак воли игре лоптом, узимање и остављање предмета, боцкалице, слагање коцки, игре у друштву, као и вежбе за уочавање присуства другог.</p> <p>Посебно често су организоване „Скочи зека“, „Ко ће пре“, „Заузми место“ и сличне игре, јер их дете прихвата и пажња му је мало трајнија. Васпитач је учествовао у игри и постепено се повлачио, мотивишући дете да настави игру без учешћа васпитача.</p> |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • васпитачи, колектив вртића (особље), • стручна служба ПУ, дефектолог • стручна литература • семинари, радионице |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Детету је боравак у сваком погледу користан. Деца су одличан модел за комуникацију, добру социјализацију и учење вештина. |
| Додатни коментар | За рад са овим дететом било је потребно доста стрпљења, јер дете споро учи правила и вештине потребне за успешно учешће у појединим играма. |
| Пример приредиле | Данијела Петровић, васпитач; Љиљана Недељковић, дефектолог; ПУ „Наше дете“, Врање |

Пример 5. Плес на греди

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Због отежаног говора и укупне комуникације девојчица је пошла у школу годину дана касније. Била је знатно мања растом од својих вршњака, изразито мршава, изгледала је збуњено, уплашено и стидљиво. Била је ћутљива, тј. није говорила, на питања је одговарала климањем главе. Због болести кичме и мишића, тешко је ходала, правила је ситне несигурне кораке. |
| Пример добре праксе | <p>Прво на чему сам радила када је девојчица дошла у школу јесте да стекне поверење у мене. Осећала сам разумевање за њену несигурност и несналажење и настојала да имам велико стрпљење у свим ситуацијама када је требало да уради неки задатак. Паралелно сам радила на томе да је другови из одељења прихвате. Кроз игру и друге видове васпитно-образовног рада код ученика сам развијала свест о различитости и спремност за прихватање различитости. Постигли смо да учествује у свим наставним и ваннаставним активностима заједно са својим друговима. У пратњи мајке ишла је и на рекреативну наставу, што је за њу било посебно драгоцено. Тамо је кроз игру и уз помоћ другова савладала ходање, трчање, санкање, па чак и ходање по ниској греди.</p> <p>У сарадњи са наставником физичког васпитања биране су и рађене вежбе обликовања, које су јој највише помагале у физичком, али и у социјалном развоју. Учионица нам је била у приземљу, тако да је за време одмора без већих напора, као и друга деца, могла да излази напоље.</p> <p>Усвајање знања и вештина ишло је споро. Читањем је овладала тек током трећег разреда, до тада је шчитавала. Сабирањем и одузимањем до 100 такође је овладала у трећем разреду. Сви смо то доживљавали као успех, а она је постајала сигурнија и снажљивија.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • добра сарадња са родитељима (обострано поверење) • сарадња са наставницима физичког васпитања и српског језика • одлазак код логопеда • одлазак на редовне контроле и узимање терапије (девојчица носи мидер) • редовно вежбање у школи и рехабилитационом центру |

| | |
|--|---|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • колеге • лекари |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Сада је ученица седмог разреда, хода, говори (отежано и тихо), може да прати наставу, добро је прихваћена од другова, родитељи су смирени, задовољни напретком девојчице. |
| Пример приредила | Мирјана Миливојевић, професор разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Крагујевац |

Подручје 4

ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОСТОРА

Пример 1.

Кабинети у учионици

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученица 6. разреда основне школе, има церебралну парализу. |
| Пример добре праксе | Због операција операција и дужег опоравка, девојчица није могла долазити у школу, па је полагала разредни испит. Такође, због тешкоћа у кретању, у школи је за цело одељење обезбеђена једна учионица, тако да настава није морала да се одвија у кабинетима. За одељење у којем је девојчица реализован је и предлог да сви наставници организују наставу у тој просторији. |
| Пример приредила | Јелена Станић, психолог, ОШ „Светислав Голубовић“, Београд |

Пример 2.

Адаптација прилаза и организације наставе

Дечак је ученик 3. разреда. Дете је у колицима, просечних интелектуалних способности. При укључењу детета у васпитно-образовни процес извршене су просторне адаптације прилаза школи и прилаза до учионице. Његова учионица се и даље налази у приземљу зграде, иако су остала одељења 3. разреда пребачена на спрат. Када имају час веронауке, вероучитељица силази са осталом децом код њега у учионицу, а разредна учитељица са осталом децом одлази на спрат, где држи Грађанско васпитање.

Дечак успешно савладава све програмске захтеве, изузев физичког васпитања у једном делу. Интелектуално је радознао, доста чита, комуникативан је и друштвен. Другови му помажу при куповини ужине. Физички је доста снажан у пределу горњих екстремитета и сâм се пребацује из колица на столицу у клупи. О дечаку брину мајка и старије сестре (отац је засновао нову породицу и не контактира са њима).

Он пише лепе саставе. Речник му је богат, а стил јасан и језгровит. Воли да се дружи са децом из одељења. Код куће доста времена проводи крај компјутера, јер је, због специфичности посла своје мајке, од 6. године остајао сâм у кући. Адаптација на школу била је без икаквих проблема.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 3. Удобна столица

Ова девојчица је пошла у 1. разред школске 2005/2006. године. Девојчица је у инвалидским колицима. У учионицу њеног одељења унета је посебна столица (виша и удобнија), како би могла несметано да прати наставу. Девојчицу у школу доводи искључиво мајка, понекад и са млађим братом од годину дана! При смештају мале ученице и за њено кретање у школи помажу учитељ и помоћна радница која брине о хигијени њихове учионице.

Девојчица је бистра, интелектуално радознала, комуникативна, лепо пише и воли да црта. Адаптација на школу протекла је без проблема, прихваћена је од стране другова и другарица у одељењу.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 4. Крупна слова, посебно исписани задаци

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик, који сада похађа 4. разред основне школе, слабовид је, види 20%. |
| Пример добре праксе | Пошто је учио учеников недостатак, учитељ га премешта у прву клупу (испред табле), припрема посебан материјал са крупно и читко исписаним задацима из свих предмета. Седи са другом који му помаже (диктира). |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • припрема посебних задатака • помоћ и укључивање других ученика • рад са другом децом да га прихвате и помогну |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • мајка • друга деца • родитељи • учитељ |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Прихваћен је од средине. Боље се сналази у самосталном решавању задатака. |
| Додатни коментар | Пред полазак у четврти разред ученик је оперисао једно око. Вид је значајно побољшан. Следи операција и другог ока. |
| Пример приредиле | Сузана Рубежић, учитељица; Јасмина Анђелић, учитељица; ОШ „Десанка Максимовић“, Зајечар |

Пример 5. Место са којег се предаје

Девојчица је уписана у први разред. Наизглед је као и сва остала деца – живахна, радознала, дружељубива. Међутим, она је имала теже оштећење слуха десног, и нешто блаже левог ува. Спорије је говорила и теже изговарала гласове С, Ш, Ч, Ж. Није имала проблеме у односима са вршњацима.

Њен проблем је, у ствари, био тај што је одбијала да носи слушни апарат. Њу је било страх да је друга деца не одбаце. У разговору учитељица–дете–родитељ плакала је кад год јој се спомене

слушни апарат. Мајка је била попустљива и није инсистирала да га девојчица носи.

Ни након неколико таквих разговора није постигнут договор. Зато је учитељица попустила жељама детета и њених родитеља да се сачува ова тајна. Девојчица је седела у првој клупи, а учитељица се обраћала ученицима са одређеног места у учионици, како би је девојчица што боље чула и разумела шта говори.

Њен напредак у школи није заостајао за другом децом. Била је одлична ученица. До осмог разреда сачувана је њена тајна, јер је учитељица објаснила свим предметним наставницима који је њен проблем, те су и они изашли у сусрет.

Сузана Јовановић, ОШ „Љубица Радосављевић-Нада“, Зајечар

Подручје 5

АКТИВНОСТИ ВАН ПУ/ ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ

Пример 1.

Рекреативна настава, добра идеја

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица код које постоји Даунов синдром укључена је у предшколску установу. Постоје тешкоће fine моторике. Дете слабије комуницира, контакт са вршњацима је слаб – ако је нешто питају, она одговори, а ако не, она се игра сама. |
| Пример добре праксе | Сматрала сам да је добро да иде са својим вршњацима на Тару. Испоставило се да је то била добра идеја, била је сасвим другачија, девојчице су се играле са њом, помагале су јој да се обуче, била је упућена на интензивну комуникацију са осталом децом. Иначе, проблеме у раду са овом девојчицом сам решавала „у ходу“; како су наилазили, тако сам их решавала. Подршку сам имала од своје колегинице, колектива, асистената из НВО „ВеликиМали“. |
| Додатни коментар | Девојчица је сада у 2. разреду редовне основне школе. |
| Пример приредила | Снежана Дечермић, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 2.

Рекреативна настава, храбра идеја

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица је узраста 6 година, са проблемима из аутистичког спектра. |
| Пример добре праксе | Девојчицу смо повеле на Тару. Колегинице су нам рекле да смо храбре. Лично мислим да су и родитељи били храбри, јер су је пустили. Она је пут, одвајање од родитеља и боравак на Тари прихватила одлично. Када би је звала мајка, давале бисмо јој слушалицу и она би слушала мајчин глас са осмехом на лицу, али ништа није говорила, сем пред сâм крај боравка, када је споменула брата и рекла „Алекса, Алекса“. Морале смо да је подсећамо да иде у тоалет, и она је то сама успешно обављала. Када смо се вратили са Таре, заплакала је, али се и смејала. Као да јој је лице говорило: „Успела сам!“, сви смо били дирнути. Окренула се према нама и љубила нас је. Водиле смо је и на Дивчибаре и тамо је било све у реду. У све активности се |

| | |
|-------------------------|---|
| | <p>уклапала, само није говорила. Интересантно нам је било то што је дечак Никола увек био уз њу, тепао јој и стално бринуо о њој. Када бисмо шетали, Никола је певао, а она га је у томе пратила – певала је и она, а ми смо то подстицале. Показало се да у напретку ученице највише утицаја има боравак у вртићу – дружење са децом.</p> <p>У целини, и у овој као и осталим ситуацијама приружања подршке развоју ове девојчице, кључни су били љубав, стрпљење, подршка, како девојчици тако и њеним родитељима</p> |
| Додатни коментар | Сада је ученица другог разреда. |
| Пример приредила | Лабанц Милена, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 3.

Укључивање у ваншколске активности – систематска подршка без притиска

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дете је у припремној предшколској групи. Има чулно-перцептивне сметње, наглуво је. |
| Пример добре праксе | Тиха је, повучена и ненаметљива. Обично стоји по страни и ретко се укључује у игру са децом. Незаинтересована је за активност. Тешко се укључује у групу. Због тешког оштећења слуха, прилагођавам свој глас њеним могућностима и упућујем је на групни рад – деца говоре гласније. Указујем јој на могућност читања са усана, лица и коришћење гестова. Подстичем је на комуникацију и активности – без притиска. Укључујем је у ваншколске активности |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | Сарадња са породицом: проблем слуха је решен обезбеђивањем слушног апарата. Дobar однос деце према девојчици. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Укључила се у групу. Учествовала у играма и активностима. Дружила се са децом. |
| Додатни коментар | Сада је у осмом разреду, добар је ђак и носи слушни апарат. |
| Пример приредила | Бранкица Лазревић, васпитач, ОШ „Ђура Јакшић“, Зајечар |

Пример 4.

Излети, шетње, представе

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, ученица 3. разреда, има епилепсију и церебралну парализу. Девојчица отежано хода и има проблеме са покретима руку. |
| Пример добре праксе | Од првог разреда програм је прилагођаван њеним могућностима. И даље ради по редукованом програму. Сада је у трећем разреду, а њена постигнућа из образовних области на завидном сунивоу, захваљујући самопоуздању које је стекла у школском окружењу. Сабира и одузима до 100, чита и пише. Постигнута је потпуна социјализација. Девојчица, упркос тешком ходу, одлази на излете, краће шетње и позоришне и биоскопске представе. Привржена је учитељици, а у одељењу је веома омиљена. Доброј укључености у живот и рад у школи допринели су другови из одељења и учитељица. |

| | |
|--|--|
| Кораци у решавању проблема | Индивидуални облик рада, редуковани програм, укључивање у све наставне и ваннаставне активности уз подршку од стране учитеља и другова, сарадња са родитељима. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | учитељица, други ученици, педагог школе, родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Девојчица је постигла одређене исходе из различитих образовних области у складу са својим могућностима. У потпуности је постигнута социјализација детета. Други ученици су, кроз другарство на делу, развили разумевање и прихватање различитости и спремност да пруже подршку. Родитељи девојчице гаје веру да њихово дете има ослонац не само у њима већ и у школском колективу. Учитељица користи све своје људске и професионалне ресурсе. |
| Додатни коментар | Девојчица се у потпуности социјализовала. Веома је везана за учитеље и другове. |
| Пример приредила | Биљана Ћунковић, професор разредне наставе, ОШ „Радоје Домановић“, Крагујевац |

Подручје 6

УКЉУЧИВАЊЕ ДЕТЕТА/УЧЕНИКА У ЖИВОТ ВРТИЋА/ШКОЛЕ

Пример 1.

Девојчица која је добила још једну породицу

Девојчица чија су оба родитеља завршила школу у специјалном одељењу, за особе лакше ментално ометене у развоју. Убрзо после њеног рођења развели су се. Она данас живи са дедом, који је неквалификовани радник, бабом, која је неписмена, и са ујаком, који је завршио четврти разред основне школе. Родитељи нису долазили да је обилазе у школи. Деда је редовно долазио да се интересује за њу.

Ученици су је у почетку одбацивали због њене неуредности. Није вођено довољно рачуна о њеној хигијени, али сам то успела да отклоним у разговору са њом и њеним дедом.

Праћење наставног процеса било јој је веома отежано, па сам, поред допунске наставе и индивидуалног рада са њом, замолила и једну ученицу, која је становала у њеној близини да је позива код себе и да са њом кроз игру ради домаће задатке и вежба. Да бих ову замисао остварила, позвала сам родитеље те ученице и у дужем разговору им изнела проблем, замоливши их да девојчицу прихвате. То ми је успело и она је била „нови члан“ њихове породице.

Осим ове девојчице, и остали ученици су јој помагали у складу са својим могућностима. Са њеним проблемом су упознати и наставници у петом разреду.

Сада је ученица осмог разреда – редовно похађа наставу. Није понављала ниједан разред. А навике које смо оформили у првом разреду трају и до данас. Девојчица је прихваћена и од другова и од наставника.

Милка Митровић, професор разредне наставе, ОШ „Стари Град“, Ужице

Пример 2. Хиљаде звездица за малу сирену

Девојчица је рођена као прво дете и живи у комплетној породици. Рођена је са тешким оштећењем слуха, глувонема. Носи слушни апарат, али, по речима родитеља, не чује, већ чита са усана. Похађала је предшколску установу и у периодима од по 15 дана стручну обуку у Београду. Школовање је одложено за годину дана, те је 1. разред уписала 2005/2006. године.

Дете је невиђени борац. Толико храбрости и воље код мале девојчице задивљује. Редовно долази у школу. Долази сама или у друштву другарице из комшилука. Драго јој је што види другове и прилази им; учитељици се јавља и прилази, изражавајући љубав грљењем и љубљењем. Указала ми је поверење и тражи помоћ и подршку слободно, кад год јој је потребна.

Веома је заинтересована за већину активности (српски језик, математика, ликовно, музичко, физичко васпитање), док су нека интересовања површнија, не учествује активно (Свет око нас, Грађанско васпитање). У стању је да дуже време активно задржи пажњу на већини активности (преписивање, читање, цртање).

Смирена је. Узнемиреност и страх испољава ретко, и то са јасним поводом. Љута је када други ученици дирају или прљају њене ствари и тада вербално реагује, виче на њих.

У почетку се при доживљеном успеху гласно хвалила и изражавала радост гласом, гестовима и покретима. Показивала је друговима своје радове, идући од клупе до клупе. Пошто су деца реаговала на њено разметање, сада се не хвали, али је задовољна и радосна због похвале учитеља. Неуспех је не обесхрабрује, не одустаје ако погреши. Ако је неуспех последица неразумевања упутства, не дозвољава да јој покажем решење, већ нагађа, а ако ни тада не нађе тачно решење, шали се на свој рачун. Има духа.

Она разуме правила из којих произлазе обавезе у школи и прихвата их. Све ради са лакоћом, покрети су јој усклађени. Брза је и спретна. На часовима физичког васпитања организује остале ученике, те у улози учитеља демонстрира вежбе или кореографије које остали раде заједно са њом. Иначе воли да игра – имитира плесаче са ТВ и то ради веома успешно.

Прихваћена је. Радо је позивају да се играју, мада се она и сама укључује у активности, негујући и подстичући позитивну комуникацију са децом. Коректна је у односима са децом. Радо борави у школи и школски живот „подноси“ са лакоћом. Код деце не изазива подсмех. Она је здрава и лепа девојчица, тако да се специфична артикулација ни не примећује. Када сам заузета са другом децом, другарице које седе око ње хоће да јој помогну у решавању задатака, слéдећи мој пример. У почетку је испољавала жељу за доминацијом у игри, што је деци сметало, јер жели да буде „главна“. Два пута је, због немогућности да буде „главна“, одустала, љутита, од учешћа у игри. Пошто ја нисам подржала и нисам том понашању придала значај, престала је да се „јогуни“. Схватила је да се морају играти сви заједно и да заједнички живот у школи подразумева толеранцију, поштовање воља друге деце.

Девојчица је кренула у 1. разред познајући сва штампана слова и већ је знала да чита. Од доласка у школу до краја првог полугођа упознала је сва писана слова и пише по диктату. Уколико јој је реч позната, самостално је напише, уколико је реч њој непозната, пише

је уз моју помоћ. Самостално пише поједине речи. Покушава да самостално састави реченицу, али у томе није успешна, нпр. *Вања воли мама*.

Рукопис је уредан, у преписивању је бржа од већине ученика. Активна је на часу, стално диже руку. Визуелно памти одлично.

Успешна је, могу тако рећи, у математици. Познаје бројеве од 0 до 10, упоређује их. Сада самостално сабира, мада је у почетку тражила помоћ „прстића“. Одузима на исти начин. Уз моју малу помоћ решава задатке типа: $2 + 2 < 4 + 2$ и $5 + 4 = 9$ (где одговарајући знак треба да напише сама).

Воли да игра „пева“, црта. Лепо црта, лепше од већине ученика у одељењу. Истрајна је у раду. Ствара композиције са фигурама чија лица и ставови изражавају емоције. Цртежи су колористички добро решени. Себе и другарице често представља као морске сирене.

Свој рад у школи доживљавам као својеврстан тренинг деце за уживање у животу. Настојим да деци ставим до знања да ме више занима шта раде, како се осећају и шта доживљавају неголи то колико ће научити и које ће школе касније уписати. Настојим да будем недвосмислена у постављању циљева, да деца осећају да знају шта од њих очекујем. Циљ ми је да се осећају комотно и да се слободно, без остатка укључе у оно што их занима.

Дајем им могућности за избор, чак и право кршења правила све док су спремни да се суоче са последицама.

Слeдећи своју природу и љубав према деци, решила сам да својим примером и разговором подстакнем децу на стварање доброг односа са овом девојчицом. Са већином деце она је похађала предшколску установу, тако да сам замолила родитеље, на састанку, да ми помогну упућујући своју децу на разумевање. Ишли су ми у сусрет, неоптерећени предрасудом. Иначе, са њеним родитељима имам добру сарадњу. Упутили су ме у начин говора, односно темпо којим ћу изговарати речи. Од ње саме сам научила знаке за поједине гласове које је, претпостављам, савладала на стручној обуци у Београду, а које и сада користимо при писању по диктату. Похађала сам семинар „Рад са децом са посебним потребама у разредној настави“ одржан у Врању и добила на семинару приручник „Школа по мери детета“. Читајући приручник, схватила сам сложеност рада у који сам се упустила без велике подршке институције у којој радим. Подршку и помоћ добијам од директора која је радила у специјалној школи, те јој је проблематика деце са посебним потребама позната.

Осетивши страх, на почетку сам била спремна да одустанем, али сам, видевши девојчицу из чијих очију сијају милиони звездица, прихватила рад са њом.

Говорим слободно, уз ризик да ћу звучати наивно – волела бих да је дигнем до неба. Многа су питања преда мном. Хоћу ли успети да је нечему научим? Како да је научим да говори и изрази благо своје душе? Како ће наставити школовање од 5. разреда?

Са ученицима у раду користим уџбенике Креативног центра и остварујем програмске садржаје предложене у приручницима штампаним за сваки од предмета, а који су резултат тимског рада педагога са дугогодишњим искуством.

Љиљана М. Димитријевић, учитељица, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Врање

Пример 3.**Одељењска приредба – знак укључености и подстицај за прихватање**

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, узраста 7 година, ученица 1. разреда. Код девојчице постоје проблеми у говорној комуникацији: тежак изговор 17 гласова, тешко разумљив, веома специфичан говор |
| Пример добре праксе | Током првог полугођа 1. разреда девојчица је била повучена, стидљива и избегавала комуникацију, због страха од подсмеха остале деце. На крају првог полугођа организована је одељењска приредба поводом Нове године. Девојчица је добила прилику да са осталим ученицима учествује у приредби. Била је то мала улога са говорном комуникацијом, која за њу представља лакши проблем, а више су били укључени покрети. Девојчица је у другом полугођу била прихваћена од стране свих ученика у одељењу и постепено показивала напредак. Уз примену индивидуализације, а и уз помоћ другова из одељења, до краја 1. разреда девојчица је научила да чита и пише. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • упознавање са посебностима девојчице, на релацији психолог–учитељица; • контакти са мајком, која такође има проблема у говорној комуникацији, а прихвата све сугестије учитељице и свесрдно се залаже за сарадњу; • праћење развоја девојчице током првог полугођа; организовање одељењске приредбе. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | мајка девојчице ученици у одељењу |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Девојчица је успела да превазиђе своје страхове у комуникацији са осталом децом. Напредовала је даље у складу са својим способностима и осећала задовољство што остварује успех. |
| Додатни коментар | Девојчица је од 1. до 4. разреда постигла добар успех, а такав успех задржала је и сада, у 5. разреду. Проблем представља писана комуникација, јер девојчица пише онако како говори, што наилази на потешкоће у раду са наставницима. Због материјалне ситуације породице, изостала је сарадња са логопедом. |
| Пример приредила | Тања Анђелковић, учитељица, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Сурдулица |

Пример 4.**Велико прилагођавање, максимална укљученост и учитељ који то ради лако**

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 8 година, ученик првог разреда основне школе. Код дечака постоји велико оштећење слуха и говора. Кратковид је. |
| Пример добре праксе | За сада се са овим учеником ради на исти начин као са осталима, нема неког посебног приступа. Извршава све задатке као и остали ученици (самостално у уџбенику и свесци, рад на табли, дужност редара). После наставе, ако је потребно, дају му се посебна објашњења. |

| | |
|--|--|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – Седи у првом реду (испред учитеља) ближе табли. – Директно му се обраћам приликом објашњавања. – Ученици поред њега такође прате његов рад и помажу му ако затреба. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> – Велику помоћ пружају му другови у одељењу, посебно они који седе поред њега. – Такође је добра и сарадња са родитељима, јер доста вежба и код куће. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> – Савладао је сва обрађена слова. – Пише по диктату уз директно обраћање. – Може да прочита речи, али не може све правилно да их изговори. – Уочава се напредак у говору. |
| Додатни коментар | Ученик се добро уклопио у рад и за сад нема проблема у извршавању задатака, али касније ће бити потребно да се код вербалног одговарања користи писмена форма. |
| Пример приредила | Анка Кекић, наставник разредне наставе, ОШ „Вук Караџић“, Кикинда |

Пример 5.

Да дете прво заволи учитељицу, школу и другаре

Дечак живи са родитељима и млађом сестром. Рођен је као близанац (друга беба, од 900 г, услед неразвијености је умрла). Похађао је предшколску установу 2 године. При упису у школу, родитељи наводе да је доживео несрећу, пад, грицка нокте, има енурезу и бронхитис. Ноћу шета и плаче, а не зна да то чини. Претходне године му је одложен полазак у школу. Има потешкоћа у говору. Ишао је логопеду, али родитељи, како изјављују, више не могу да га воде. Родитељи су са осмогодишњим образовањем. Мало се баве дететом, а изостала је сарадња која је договорана при упису и пријему у редовну школу. Мајка је незапослена. Тешко сарађује са групом, нестрпљив је, агресиван је према друговима, нема развијену емпатију.

Укључивала сам га у радионице на часовима Грађанског васпитања, што му је помогло да препознаје своја и туђа осећања.

Инсистирала сам на давању емпатије од стране друге деце, на ненасилном решавању проблема.

Радила сам на његовој афирмацији, укључујући га у разне активности (приредбе, свечаности). Мајка наводи да је презаузета, пошто се бави продајом козметичких производа. Мајчин матерњи језик је румунски и она слабо влада српским. Дете је опонаша и врло лоше изговара речи и формулише реченице. У самосталном раду дечак је пасиван – потребно је стално опомињање и подстицај. Губи мотивацију, стрпљење, јер сада већ заостаје у раду групе. Хоће да ради на индивидуалним часовима, јер тражи велику пажњу и посвећеност, и стално се у раду обраћа за помоћ. Има страх од физички јаче и доминантније деце, тако да одмор, углавном, не проводи са њима, већ тражи заштиту учитеља. Често касни на час, лутајући по школи, док није пронашао вероватно интересовање и заштиту у компјутерској учионици, где му ученици виших разреда дозвољавају да, седећи њима у крилу, ради на компјутеру. На часовима гласно и упорно тражи помоћ док то и не постигне. Од колектива је прихваћен. Деца

га не исмевају, мада су у почетку коментарисала његово понашање и изазивала га, јер се повлачио и плакао. Они сада несметано раде и поштују учитељево одобравање његових захтева, које уз договор постижу. Понекад тражи и помоћ вршњака. Другарице из разреда за време одмора често препишу са табле у његову свеску. Пред новим људима (из колектива) воли да се истакне, али не може, јер, због лоше комуникације и велике жеље, губи мисао.

Дете је првак и познајемо се тек једно полугодиште... Постигла сам, по свом мишљењу, да заволи школу и колектив, прихвати другаре и они њега, а да крај мене осети сигурност и заштиту. Даљи кораци нам тек предстоје. У другом полугодишту започеће рад и са школским психологом, а и родитељи су након разговора обећали сарадњу.

Гордана Грастић, учитељица, ОШ „Жарко Зрењанин“, Кикинда

Пример 6. Једнаке шансе

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик првог разреда. Дете је ромске националности. Мајка је неписмена, а отац стално одсутан. Интелектуалне способности детета су процењене као граничне. Има мали фонд речи. Пасиван је и не дружи се са вршњацима. У породици је средина за учење неподстицајна. |
| Пример добре праксе | Уз подршку учитељице, друге деце из одељења и асистента у настави стидљиво се укључује у активности – иако тихо и кратко говори, пева једноставне песме, укључује се у активност „Вест дана“, записује слова и речи, радо и успешно сабира до 20. Помаци су постепени, мали, али видљиви. |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. Стварање подстицајне средине за учење (учионица по моделу „Корак по корак“) 2. Индивидуализован рад, диференцирани задаци 3. Учење кроз игру (интерактивна настава) 4. Редовно похађа часове грађанског васпитања, и допунску наставу из српског језика. 5. Укључивање асистента, помоћника у раду, кроз пројекат „Једнаке шансе“ 6. Обезбедила сам посебан простор за рад, и стално сам му обезбеђивала занимљиве задатке. 7. Обезбедила сам часове у мултимедијалној учионици преко ЦД-а. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • асистент у настави • пројекат „Корак по корак“, који је пружио специфичну подршку у оваквим ситуацијама • други ученици из одељења |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Воли да се дружи и игра са друговима из одељења. Воли да похађа наставу и жели да учествује у активностима. Записује речи и шчитава их. Има осмех на лицу. |
| Додатни коментар | Стално подстицати и најмањи напредак. Требало би да постоји обавезно укључивање деце из ове мањинске групе у предшколско васпитање и образовање. |
| Пример приредила | Данијела Ранчић, наставник разредне наставе, професор педагогије, ОШ „Сретен Младеновић-Мика“, Ниш |

Пример 7.**Пре поласка у школу: свестрана припрема за укључивање**

| | |
|---|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица има 9 година, а похађа први разред основне школе. Она је, због превременог рођења, одређено време провела у инкубатору, што је довело до појаве ретроленталне фиброплазије са слепилом од 100% на оба ока, због чега је два пута оперисана у Русији, али без успеха. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • Пре поласка у школу девојчица је припремана за школу у удружењу Социјална кооператива „Вивере“, које се бави предшколским и школским образовањем деце са инвалидитетом и социјалном инклузијом, а по препоруци председника Савеза слепих и слабовидих Србије. • Већ је имала потребна предзнања из математике (сабирање и одузимање до 100 усменим путем), правилну артикулацију гласова, разумевање и усвајање појма слова, речи, уочавање гласа на почетку, средини и крају речи, растављање речи на гласове, све то усменим путем, тако да смо одмах кренули на: • вежбе положаја тела у простору (лева, десна страна) и оријентације у простору; • учење Брајеве азбуке (тачкастог писма) и писање слова Брајеве азбуке; • уз помоћ пластелина паралелно вежбе читања уз помоћ Брајевог буквара; • писање бројева и математичких знакова Брајевим знацима; • вежбе оријентације на малом простору (у књизи, свесци, на радном столу) и оријентације у великом простору (учионица, кућа); • родитељи су већ извршили преговоре са директором ОШ и учитељицом да девојчица већ у септембру крене у први разред са својим рођеним братом; • деца су се већ упознала са својом будућом школском другарицом. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • детаљно урађен предбукварски, букварски и послебукварски део, односно настава почетног читања и писања, почетна настава математике и познавања природе и друштва • почетна настава усклађена са способностима и интересовањима детета • примењени принципи очигледности – где се апстрактни појмови преводе у конкретне појмове и примере уз помоћ очигледних наставних средстава • стална сарадња са родитељима и активно укључивање родитеља и шире породице у процес инклузије |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • локална самоуправа и председник општине • директорка ОШ • учитељица • председник Савеза слепих и слабовидих Србије • народна канцеларија председника Србије • родитељи и брат • чланови социјалне кооперативе „Вивере“ на челу са директором |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Девојчица ће се осећати прихваћеном, смањиће се њена емоционална напетост, узнемиреност, дружиће се са вршњацима. • Деца ће се научити толеранцији, способности да прихвате различитост и другачије од себе. • Родитељи ће бити задовољни, јер ће њихово дете бити прихваћено од стране шире друштвене заједнице као равноправан члан друштва, са истим правима и могућностима као и остала деца. • Наставници ће обогатити свој васпитно-образовни рад, бити носиоци и главни промотери инклузивног образовања. • Школа ће добити своју личну промоцију као школа отворених врата за сву децу са инвалидитетом. |
| Додатни коментар | <p>Приликом реализације ове социјалне инклузије у разговору са родитељима, директором школе, школским педагогом и професорима разредне наставе дошла сам до следећих закључака:</p> <ul style="list-style-type: none"> – нису погодна специјална одељења при редовним школама, већ деца са инвалидитетом треба да иду у редовна одељења; – обавезна обука професора разредне наставе и учитеља за рад са децом са инвалидитетом; – свака школа треба да сарађује са институцијом, организацијом или стручњаком ради помоћи у процесу инклузије и подршке у раду за конкретно дете; – добра сарадња родитеља, учитеља, педагога, директора школе, дефектолога. |
| Пример приредила | Јелена Трифуновић, дефектолог, директор социјалне кооперативе „Вивере“, Крагујевац |

Пример 8. Септембар је био доста тежак

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик је пошао у први разред са пуних осам година. Тим стручњака је, на основу тестирања за полазак у први разред, предложио да паузира једну годину. Последице фраса у другој години живота утицале су на његове менталне способности. |
| Пример добре праксе | Полазак у школу за дечака је представљао велику обавезу и напор. У почетку је деци био чудан. Доста је гласно говорио, скоро викао, с времена на време се из чиста мира смејао, а понекад би се расплакао. Била сам упозната са проблемом који је, имао, тако да сам га свакодневно пратила, необавезно помагала да се припреми за час, уз благе речи и осмех. Место га није држало, стално је устајао и седао, дозивао ме да погледам како је нешто нацртао. Користио је углавном црвену боју, али су, због лоше моторике, његови радови били такорећи ижврљани, а он је био пресрећан због успешно обављеног посла. Увек сам се дивила његовим радовима, показивала их деци, објашњавала како он то ради на посебан начин, деца су мало чудно гледала, а он је аплаудирао сâм себи. Уз стални подстицај и похвалу, добијао би аплауз од својих другова. Септембар месец је био доста тежак. Радили смо сталне вежбе за развијање мишића прстију и шаке, чак и појачано само због њега, који је такве вежбе радио на одмору уз моју причу како је леп и паметан дечак, а да те вежбице ради како би постао јак. Заиста, ништа није одбијао. Почине обрада слова и доста напорног рада. Држим му руку док обликује свако слово и уважи простор за писање. |

| | |
|--|---|
| | <p>Велика забринутост и пожртвованост родитеља, прихваћеност и везивање за учитеља, натерало ме је да тако поступа. Дечак је имао три контроле до краја првог полугодишта и само још једну до краја 1. разреда. Миран, послушан, спреман на сарадњу, седео је у првој клупи са другом. Одлична сарадња са родитељима, редовна посета логопеду и соматопеду, прихваћеност од стране одељењске заједнице, велика подршка и помоћ другова и стимулација учитеља постепено дају резултате. Свака три месеца, осим редовних контрола, носио је и свеске на увид, како би тим стручњака пратио његов напредак. Укључује се у дечје игре, такмичења, жели да учествује, увек је насмејан и дозвољава да му другови помогну. Од првог разреда бива позиван на рођендане. Мада је у почетку био прихваћен од ученика, то је било само делимично и деца су га понекад остављала самог. У тим тренуцима, није показивао да је тужан, забављао се цртањем по свесци и углавном чекао учитељицу испред врата учионице.</p> <p>На крају првог разреда познаје и пише сва слова, шчитава текстове и делимично разуме прочитано. Уз помоћ дидактичких средстава и учитеља сабира и одузима до 20.</p> <p>У другом разреду успева да научи таблицу множења и дељења напамет. Латиницу делимично пише. Може сам да осмисли и запише реченицу. Користи велико слово на почетку реченице и у писању имена људи. Даље постепено напредује у трећем и четвртном разреду. Био је и на рекреативној настави у четвртном разреду.</p> <p>Сада је седми разред. Родитељи и даље активно раде са њим, наставници му пружају велику помоћ и подршку у раду. Нема негативних оцена, његово максимално залагање даје позитивне резултате.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <p>Сарадња са родитељима – Родитељи су од првог дана укључени у његов рад. Максимално раде са њим, међутим, временом дечак почиње да негодује и одбија рад код куће. Обавила сам разговор са њима и договорено је да се дете може оптеретити радом само по 15–20 минута, са паузама за игру од 2 сата. Разлог – лоша концентрација. Свакодневно долазе у школу током 1. полугодишта и договарамо се о раду код куће.</p> <p>Посете логопеду и соматопеду: редовно је носио свеске да би логопед и соматопед пратили његов рад у школи.</p> <p>Подстицање од стране учитеља</p> <p>Помоћ другова из одељења – Другови из одељења га постепено прихватају, радују се сваком његовом успеху, излази у друштву на велики одмор, деле ужину, а најинтересантнији тренутак је када му је другарица у новембру цртала цветиће и срца на маргини свеске, како би и његова била лепо украшена. Био је пресрећан због тога, па јој је сутрадан донео чоколадицу. То је био, чини ми се, преломни тренутак да се отпочне дружење са свим другарима из одељења.</p> <p>Планирање наставних активности – Српски језик, математика и природа и друштво са учеником су рађени по индивидуалном програму.</p> <p>Примена дидактичких средстава – Рачунаљку је носио током 1. и 2. разреда и успео је да савлада све 4 рачунске операције до краја 2. разреда.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • помоћ и сарадња директора и педагога школе • родитељи • спољни сарадници – логопед и соматопед • одељењска заједница • учитељи и наставници |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик је са успехом укључен у наставу, колектив одељењске заједнице, ваннаставне активности, излете и екскурзије, игре и дружења у школи и ван ње, ширу друштвену средину и окружење уопште; родитељи су добили насмејано, отворено дете, спремно на сарадњу, дружељубиво, способно да се снађе у различитим животним ситуацијама; наставници су задовољни постигнућима ученика, који су плод њиховог заједничког рада и сарадње. |
| Додатни коментар | Велику улогу у даљем напредовању ученика преузела је разредна старешина након преласка у 5. разред, тако да и остали наставници имају разумевања и раде са њим по индивидуалном програму. Вредан је, труди се, послушан је, савесно обавља све обавезе и нема ниједну негативну оцену. Сада је ученик 7. разреда. |
| Пример приредила | Зорица Поповић, професор разредне наставе, ОШ „Свети Сава“, Крагујевац |

Пример 9.

Због обећања да ће дежурати у холу школе, научио је да гледа на сат

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик је понављао други разред. Одмах ми је речено да је он „гранични случај“ и да се са њим не може, да је веома тежак за сарадњу. Када сам га први пут видела, осетила сам симпатије према његовом физичком изгледу, који је одавао психичке проблеме. Плава коса, тужне плаве очи, истурена вилица, нескладан ход. Поред тога, био је астматичар и користио је пумпицу. Сада је дечак у трећем разреду средње школе. |
| Пример добре праксе | Првих месец дана дечак није разговарао ни са ким, ни са децом, ни са мном. Оно што сам сазнала јесте да са тешкоћом чита и пише, сабира и одузима само до двадесет. Привржен је родитељима и деди, који имају само по 4 разреда основне школе. Доња вилица, која је веома избачена, утиче на лошу артикулацију гласова, тако да му је говор био неразумљив. Нисам вршила никакав притисак на њега. Увек сам чекала погодан тренутак да му приђем, са много стрпљења, поверења и љубави у свакој ситуацији. Имала сам подршку само родитеља и колега, а помоћ од стручног сарадника не. Рад са дечаком је био тежак, али је за њега сваки наш успех био велики подстрек!!! Укључује се у све видове активности. Другови из одељења га ниједног момента нису одбацивали, презели су бригу и неку врсту одговорности према њему. Помажу му и свуда га воде. Он дозвољава да му помогну и сваки његов напредак увек је награђиван громогласним аплаузом. Уследило је искрено другарство! Осмех и срећа не силазе са његовог лица. Због мог обећања да ће дежурати у холу школе, научио је да гледа на сат. Његовој срећи није било краја. Добија и неке важне и битне задатке у одељењу, као и у неким активностима групног облика рада. Показивао је све већу упорност у раду и учењу, што је довело до добрих резултата. Први пут иде ван града на једнодневни излет и на планину. До краја четвртог разреда ученик је савладао читање, писање, препричавање, сабирање, одузимање и множење, али је дељење вишецифреним бројем за њега остало несхватљиво. Успешно је савладао и градиво из осталих наставних предмета. На часовима ликовне културе користи све боје. Зна ноте, пева све песме. На часовима физичког васпитања веома је активан. Нисам имала |

| | |
|--|---|
| | <p>довољно времена да му се посветим на редовним часовима, тако да смо скоро сваки дан остајали после часова да радимо. Од родитеља, што се тиче наставе, није могао имати никакву помоћ, што му је понекад отежавало рад код куће, а и у школи.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • стварање могућности – повољног момента, ситуације – за остваривање комуникације учитељ–ученик; • стварање другарске атмосфере у одељењу; • укључивање у допунску наставу, која се прва три месеца изводи индивидуално, а касније у мањој групи; • укључивање у све видове ваннаставних активности (приредбе, разне школске акције...); • планирање и извођење наставних активности за предмете: српски језик, математика, природа и друштво, индивидуални програм првог разреда, као и паралелан рад савладавања градива другог разреда; • подстицај, сарадња, рад са другарима из одељења (на редовним часовима, часовима одељењске заједнице, дружење ван школе), стална подршка, охрабривање, помоћ; • примена дидактичких средстава – враћање на градиво првог разреда, тј. враћање на буквар (оспособљавање за писање штампаним и писаним словима), а почетком трећег разреда оспособљавање за писање латиницом; вежбе анализе и синтезе речи као основа развоја читања – до краја другог разреда без помоћи је солидно читао, а препричавао уз моју помоћ. После седам месеци упознао је бројеве до 100, сабира, одузима, а научио је и таблицу множења. Дели доста тешко. Решавао је простије изразе и једноставне текстуалне задатке. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • ученикови родитељи и деда • ученици из одељења – помоћ у учењу, укључивање у игру и дружење • остале колеге – учитељи и наставници – разумевање и подршка |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Са успехом је укључен у предметну наставу – од 5. разреда. Наставници су имали довољно разумевања, стрпљења и жеље да наставе рад са дечаком. И родитељи и наставници су добили срећно, задовољно дете, дете спремно на сарадњу, способно да се снађе у различитим животним ситуацијама. Даљу улогу у његовом животу, раду и напредовању, веома озбиљно и предано, преузела је његова разредна, биолог по струци, изврстан педагог. Заједно смо му помогле при одабирању занимања по завршетку 8. разреда. Сви су били задовољни његовим постигнућима, што је био плод нашег заједничког труда и рада.</p> |
| Додатни коментар | <p>Веома сам срећна што сам била учитељица једног оваквог дечака, и што сам допринела његовом нормалном – успешном учењу и развоју које му је омогућило укључивање у окружење и личну афирмацију. Његов осмех је био најлепша награда за мој уложени труд.</p> |
| Пример приредила | <p>Зорица Поповић, професор разредне наставе, ОШ „Свети Сава“, Крагујевац</p> |

Пример 10.**Подршка детету да се укључи у нове активности
када сáмо осети да може**

| | |
|---|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак је кренуо у први разред годину дана касније (са осам година) по препоруци психолога. На поласку у школу тешко се прилагођавао новој средини и обавезама које намеће школа, шетао је у току часа, причао кад он пожели, понекад вриштао (на часовима музичког, када се читало у хору, уопште, када је више ученика говорило углас). Био је присутан на часовима физичког, али није узимао учешће у игри, већ је стајао по страни или се играо сáм. На часовима музичког уопште није певао, а није хтео ни да стоји уз другове на одељењским приредбама за родитеље. У одељењу је издвојио једног друга према којем је увек имао негативан став и једног према којем је имао променљив став – од изузетно позитивног и заштитничког до изузетно негативног (ударао га, подсмевао му се, криво га за све и слично). |
| Пример добре праксе | <p>Прва два месеца првог разреда мајка је седела на часовима и подстицала дете да ради (припремни период, у којем су ученици увођени у школска правила).</p> <p>После два месеца мајка се постепено искључивала, а радило се на прихватању учитељице. У почетку није био спреман за физички контакт (загрљај, миловање по коси, рука на рамену). Требало му је времена. Било је довољно прићи му, узети оловку и започети му реченицу у свесци. Он би после тога настављао сáм. Када се после неког времена опустио, дозволио ми је да узем његову руку у своју и да заједно започнемо писање, с обзиром на то да му је моторика руке била слаба. После сваког, макар и најмањег помака хвалила сам га, давала му подршку.</p> <p>Шетао је за време часа. Без речи би устао, прошетао и вратио се на место као да се ништа није догодило. Док би шетао, руком би пратио линију на зиду и понављао исту путању више пута. Бројала сам колико пута би понављао исту радњу. После шетње бих му рекла да покуша да следећи пут то уради мањи број пута.</p> <p>Када је шетао ван учионице, договарала сам са њим где може ићи (обавезно му нагласивши где не треба да иде, као што су подрум, спрат, ван школске зграде). У почетку сам пратила да ли поштује договор. Његове шетње по школи пратиле су и теткице и дежурни ученици. Постепено су се шетње проређивале.</p> <p>Са осталим ученицима у одељењу договорено је да не обраћају пажњу на његове шетње.</p> <p>Сваки пут када би час протекао без шетњи, хвалила сам га пред целим одељењем.</p> <p>Када су ученици читали у хору или заједно певали, он је вриштао. Свака галама је њега подстицала на вриштање.</p> <p>За овакво понашање је потребно много стрпљења. Било је веома тешко ученика увести у хорско певање. То је био процес.</p> <p>Пуштала сам касету са музиком, не много гласно, и молила ученике да певају тише како би чули музику са касете. Ученици су певали у мањим групама, нпр. по један ред, а ја сам га подстицала да и он пева са њима. Похваљивала сам његово учешће у певању. Нисам одустајала од хорског певања или читања, јер сам желела да се сви навикну на групну галаму која не омета рад, пошто то је део свакодневнoг школског живота.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>На часовима физичког васпитања није желео да учествује у игри са друговима. Игру је посматрао са стране. Бојао се директног контакта и повреда. Дала сам му времена и тражила тренутак када ћу му помоћи да се укључи. Изазов је била игра „између две ватре“, када се прикључио групи дечака у надметању са девојчицама и био охрабрен да им помогне.</p> <p>Имао је посебна интересовања за енциклопедије. Када сам то открила, користила сам као врсту мотивације за рад. Доносила сам енциклопедије у школу и могућност да их чита везивала за рад на часу (условљавала).</p> <p>На крају школске године у образовном погледу ученик из свих предмета задовољава минимум:</p> <p>а) математика: воли да рачуна; проблем представљају текстуални задаци и математички изрази;</p> <p>б) српски језик: воли да чита, али не и да пише; још не осећа реченице са сигурношћу (не стави тачку на крају, заборави велико слово), иако теоретски све то зна; самостално писање или причање састава немогуће је уколико га мајка претходно не припреми;</p> <p>в) природа и друштво: овај предмет га посебно занима и у њему је најуспешнији, мада интересовање варира у зависности од теме коју обрађујемо.</p> <p>На почетку другог разреда ученик одбија диференцирани и индивидуализовани рад и жели да ради све што и остали ученици (у образовном делу), а себи поставља високе захтеве. Чињеница да те захтеве не може да испуни фрустрира га, тако да све чешће изостаје сваки његов рад, па и минималан. Почетак сваког рада најчешће одлаже одласком у тоалет.</p> <p>У току другог разреда престао је да вришти и да шета по учioniци. Редовно ради физичко васпитање и узима учешће у свим активностима на овом часу. На часовима музичког васпитања пева или изводи ритмичке вежбе индивидуално. Добро осећа ритам. Учествовао је на приредби за родитеље: рецитовао, певао и играо у групи.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • присуство мајке у школи • прихватање учитељице • индивидуализовани рад • постепено укључивање у школске активности • стицање поверења • прихватање другова |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <p>Дечак живи са мајком, која тешко прихвата да је другачији од остале деце. Њена помоћ се састојала у додатном раду код куће. Комисија за категоризацију је одредила праћење ученика сваких пола године. У договору са учитељицом мајка је требало да долази у школу на крају сваке недеље, али је мајка то време продужавала на месец дана.</p> <p>Родитељи других ученика су у појединачним случајевима понудили помоћ и подршку, омогућавајући дружење деце у кућним условима.</p> |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дечак има огромну добит, јер ужива прилику да уз своје вршњаке и помоћ и подстицај учитељице напредује у складу са својим могућностима, односно, добија најбоље могуће услове за развој. Остали ученици имају могућност да се науче да прихватају различитости и да се науче хуманости. Учитељица има професионалну и људску добит у сваком смислу.</p> |

| | |
|-------------------------|---|
| Додатни коментар | За рад са овим учеником значајно је реализовање оцењивања у складу са индивидуализованим приступом. Овакво оцењивање је за самог ученика важно због мотивационих ефеката оцене. |
| Пример приредила | Даница Миленковић, професор разредне наставе, ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац |

Пример 11. Бомбоне и ораси

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, ученик 1. разреда, несигуран, у страху од новог школског окружења. Ученик је другог разреда основне школе. Не може да се одвоји од мајке. Не показује интересовање ни за наставне садржаје, ни за вршњаке. Видно се узнемири када му се неко обрати или када се пред њега постави неки захтев или задатак. |
| Пример добре праксе | <p>У процесу наставе ученик није показивао интересовање за наставне садржаје. Није испуњавао задате задатке, свеске су му биле неуредне – ишаране. Није био спретан у коришћењу оловке и није имао уобичајена знања очекивана за узраст. Прва интересовања и жељу за учешћем показао је на часовима музичке културе и физичког васпитања.</p> <p>У сарадњи са родитељима и стручном службом добила сам прве информације о ученику и заједно са њима осмишљавала индивидуализовани приступ. На почетку школске године поставила сам ученика да седи у првој клупи, поред детета са већим предзнањем. На часовима српског језика користила сам моделе слова, слике, словарицу, букварске коцкице. Савладао је препознавање и писање појединачних слова, а уз помоћ сличица успевао је да понови одређене реченице.</p> <p>На часовима математике показивао је интересовање само онда ако користим конкретна средства, нпр. бомбоне, орахе, штапиће. На тај начин је кроз игру успео да научи да броји до 20, за шта сматрам да је велики напредак.</p> <p>На часовима предмета Свет око нас, кроз разне игре, апликације, објекте у природи, научио је да разликује живот у школи од живота у породици и стекао је навике везано за боравак у школи.</p> <p>Почео је да води рачуна о хигијени тела пошто сам му, заједно са осталом децом, објашњавала зашто је то важно</p> <p>Кроз предмете физичког васпитања и музичке културе успела сам да га заинтересујем за учешће у разним играма, као и да контактира са осталом децом и решава постављене задатке за понеку игрицу.</p> |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>За самог ученика ово је искуство које нигде другде не би могао да стекне.</p> <p>За осталу децу ово искуство је од великог значаја, јер су стицала спремност за пружање помоћи, разумевање и толеранцију.</p> <p>За мене је рад са овим дететом донео ново искуство и нова сазнања. Личним залагањем, ставом и осећањем љубави према овом детету развила сам код себе нове начине и методе за укључивање детета у нормалан живот.</p> |
| Пример приредиле | Љиљана Перишић, наставник разредне наставе; Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања, подручно одељење „Никола Тесла“ |

Пример 12.**Укључивање у пети разред – ослонац у искуству
учитељице и вршњака**

| | |
|---|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученик има тешкоће у учењу, теже се прилагођава новим ситуацијама, несигуран је и непредузимљив. Потребно је да му се посвети више пажње и посебне подршке да би се уклопио у одељење. На прелазу у више разреде, постојала је бојазан да ће нова ситуација појачати његову несигурност и да дечак може имати проблеме са уклапањем, ако не добије довољно подршке. |
| Пример добре праксе | <ol style="list-style-type: none"> 1. упознавање ученика и родитеља, 2. сазнавање о његовим психофизичким способностима, 3. сарадња са учитељицом од 1. до 4. разреда и сазнање о његовим постигнућима, 4. разговор са друговима из одељења, 5. сарадња са стручним сарадницима. <p>Разредни старешина је у сарадњи са стручном службом на почетку школске године организовао посебан састанак са родитељима, где смо се сви упознали са способностима овог детета и његовим здравственим стањем. Кроз интервју и разговор са учитељицом делимично сам сазнао о његовој социјализацији, као и о потешкоћама у раду у појединим наставним јединицама, а учитељица је дала савете шта радити и како се поставити када ученик показује несигурност или пак одбојност у одређеним ситуацијама. Такође је обављен разговор са његовим друговима о досадашњем искуству у индивидуалном и групном раду које они имају са овим учеником.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <p>Битан корак је и упознавање других наставника на Наставничком већу са постојећим проблемима које ученик има и који могу да се јаве, и предузимање одређених мера за њихово превазилажење ради бољег укључивања ученика у живот школе. Договорено је следеће:</p> <ul style="list-style-type: none"> • седење у првој клупи са учеником који може да му помогне; • обавезан разговор са осталим ученицима на сваком разредном часу, о томе да треба да имају довољно разумевања и толеранције; • разговор са наставницима о прилагођавању градива могућностима ученика; • одређивање ученика који могу да му помогну око појединих предмета (физика, хемија, математика); • за сваки бољи резултат ученик се јавно похваљује пред целим одељењем, у предметима где самостално постиже добре резултате као што је предмет ликовно, а поготову техничко образовање, где посебно долази до изражаја његова прецизност; • на часу физичког васпитања ученик је показао интересовање, и поред тога што није увек био у стању да коректно обави све вежбе и остале активности. Покушава да се укључи у свако такмичење, и поред тога што није био увек радо прихваћен од стране другова, јер његова неспретност утиче на постизање слабијих такмичарских резултата. <p>По доласку у пети разред ученик није одмах прихватио потребу и обавезу за ношење и коришћење опреме за физичко васпитање. Тек након неколико разговора са њим и родитељима о важности физичког васпитања за правилан психофизички развој, ученик је почео редовно да доноси опрему, и да заинтересовано присуствује сваком часу физичког васпитања. Спортске игре (рукомет, кошарка, одбојка) почео</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>је радо да прихвата и учествује у њима, док је мало несигурнији код наставних јединица из гимнастике (прескок, партер). Али, уз помоћ наставника и након више покушаја, ученик се ослободио присутног страха и стида од неуспеха и брзо постао сигурнији. Тако се повећало и његово самопоуздање, што се, захваљујући трансферу, одразило и на друге предмете.</p> <ul style="list-style-type: none"> у сарадњи са стручном службом, користећи методу разговора и демонстрације, код ученика се јавља и интересовање за оне предмете из којих не показује задовољавајуће резултате |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> родитељи педагошко-психолошка служба стручњаци (лекар, неуропсихијатар, логопед) |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> ученик – боље сналажење у животу, учење од друге деце друга деца – пружање подршке другу и осетљивост према особама које су другачије од њих родитељи – избегавају етикетирање и очекују брже напредовање свог детета наставници – прилагођавају наставне садржаје и свој став посебним потребама ученика |
| Пример приредили | Миодраг Костадиновић, професор физичког васпитања; Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања |

Пример 13. Дечак рецитатор

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица похађа 4. разред основне школе. Већ у 1. разреду се показало да дете врло тешко усваја нове наставне садржаје, тешко се социјализује и, уопште, у свему заостаје за групом вршњака. |
| Пример добре праксе | Потпуна посвећеност том детету када год је то могуће. Увек у мотивацији полазим од његових интересовања. Пошто воли да рецитије и прича приче, увек пред одељењем активирам те потенцијале. На тај начин се он ослобађа, постаје слободнији, а од вршњака добија прихватање и уважавање. |
| Кораци у решавању проблема | Разговор са родитељима о свим корацима који могу помоћи у раду детету; стална активирања детета у разреду, уз сталне похвале за мале успешне кораке, који њему много значе. Са девојчицом радим индивидуално, али и у групи, где добија додатке који су прилагођени њеним могућностима. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> родитељ (који је уједно и извор информација о детету) колеге које су имале сличне примере из праксе у свом раду. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Дете ће се лакше укључивати у групу вршњака као и у групу одраслих.</p> <p>Лакше усваја нове садржаје из наставних области.</p> |
| Додатни коментар | У раду са оваквом децом треба бити стрпљив, упоран и истрајан, а сваки помак треба да прати похвала. |
| Пример приредио | Стојадиновић Драган, професор разредне наставе, ОШ „Сретен Младеновић-Мика“, Ниш |

Подручје 7

ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ УСЛОВА ЗА РЕДОВАН БОРАВАК У ВРТИЉУ/ПОХАЂАЊЕ НАСТАВЕ

Пример 1.

Прелазак на предметну наставу – кораци

| | |
|---|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 11 година, завршио је четврти разред основне школе. Дечак је слабовид, оштећење вида је 97%. |
| Пример добре праксе | Договор родитеља и управе школе био је да ово дете похађа редовну школу док не заврши четврти разред, а од петог разреда да похађа школу за слепу и слабовиду децу у Београду, што би значило да мајка мора да остави свој посао да би га водила свакодневно, а то би погоршало, ионако лошу, материјалну ситуацију породице. Осим тога, мој ученик је био изузетно добро прихваћен од својих другова у одељењу, без икаквих проблема је ишао сваке године на седмодневне екскурзије са осталима, био је члан фудбалске екипе разреда, успешно свирао у оркестру. Да би га припремили на контакте са слепом и слабовидом децом, родитељи су га водили у њихово удружење, на курс за рад на компјутерима. Он је то драматично одбијао, није се у том окружењу пријатно осећао, па је чак и повраћао пред полазак тамо, тако да су родитељи престали да га воде. Схватила сам да је њему место у одељењу где се осећао прихваћеним, замолила сам ПП службу у школи и директора да покушамо да крене у 5. разред и да се пре почетка школске године одржи Одељењско веће са наставницима који ће предавати мом одељењу, на којем сам истакла значај за ово дете да остане у нашој школи, у свом одељењу, његове могућности, издвојила сам ученике који му радо помажу и који имају искуства у томе, напоменула да имам договор са родитељима да долазе сваке недеље једанпут у школу, да су спремни на сарадњу и да свакодневно помажу детету у раду код куће, предочила сам им своја искуства, методе и облике рада који су били најделотворнији у раду са њим. Напоменула сам им да у текстуралном и писаном сегменту наставе не очекују превише од њега како га то не би фрустрирало, да га испитују вербално и да тада имају исте захтеве као и према осталима. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – жеља да дете остане у инклузивном образовању – проналажење начина, ослањајући се на солидарност и добру вољу колега – преношење мојих знања и искустава. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | директор школе, ПП служба |
| Процена добити од решења за де- те/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик је остао у свом одељењу, а сада успешно похађа 7. разред са врло добрим успехом. |
| Додатни коментар | Илустративан пример у којем се види да је инклузија потпуно успела – дете себе доживљава једнаким са осталима. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 2.

Потребно је само мноштво малих лепих идеја

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик је слабовид, оштећење вида је 97%. |
| Пример добре праксе | У раду са овим дететом користила сам углавном вербалне методе, када би други ученици писали, ја бих са њим разговарала, причао би ми како би написао састав, усмено би одговарао када би остали радили контролни задатак. Он је пожелео да ради шта и остали, па сам уз сарадњу са родитељима, предложила да му фломастером појачавају сваку трећу линију у свесци на широке линије и тако је писао слова, речи и реченице и потпуно се описменио. Седео је у првој клупи, али, пошто ни одатле није могао да види шта пише на табли, поред њега је седело дете које је брзо, увек све заврши прво, и којем није био проблем да свом слабовидом другу полако чита како би он стигао да напише. Никада нисам инсистирала на томе да он мора урадити све, већ сам се трудила да објективно проценим његове могућности, а када му се очи заморе, често сам му давала да прави фигурице од пластелина, јер је то волео, а тиме је и усавршавао моторику. Родитељи су му увеличано копирали све уџбенике, па је могао да прати текст и да чита као и одрасли. У трећем и четвртном разреду интензивирала сам контакте са мајком и сестром, које су му помагале у учењу, да бисмо се договарале о начину учења градива код куће, како би га што боље припремили за пети разред. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – уочавање проблема – идеје за превазилажење – тражење ослободилаца у другима (други ученици, мајка, сестра) |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | мајка, сестра, други ученици |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Осећање код ученика да може да прати активности као и друга деца у одељењу, развијање осећаја солидарности, толеранције код остале деце, родитељи објективно прихватају могућности свог детета и добијају сигурност за рад са њим за даље школовање. |
| Пример приредила | Гордана Јосимов, професор разредне наставе, ОШ „Васа Живковић“, Панчево |

Пример 3.

Девојчица која није могла да носи школску торбу

Девојчица је укључена у васпитно-образовни процес школске 1990/1991. године. Предшколску установу није похађала, јер је до поласка у школу лечена у Београду и Игалу. Имала је атрофију мишића, тремор леве руке, малу телесну тежину и веома нежан скелетно-мишићни систем. У првом разреду јој је ђачку торбу носила мајка, а касније другови и другарице из одељења. Са учитељицом, разредним старешином, предметним наставницима и педагогом сарађивала је мајка. Отац никада није посетио школу. Програмоски захтеви су снижени (IQ = 76). Ученица се доста трудила, сарађивала и желела да успе. Другови и другарице су се искрено радовали и храбрили је. У вишим разредима се наставник физичке културе

укључио у корективни рад. Девојчица је наставила школовање и завршила економску школу.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 4. Посете у кући

Дечак је пошао у школу школске 1997/1998. године. Боловао је од леукемије. Просечних је интелектуалних способности. Често је одсуствовао због болести. Учитељица и одељење су се трудили да не изгуби корак и често га посећивали кући и радили с њим. Болест је рапидно напредовала.

У 6. разреду упућен је на операцију и зрачење. (Организоване су две акције на нивоу школе и града и прикупљена су финансијска средства за његов опоравак.) Раздобље од 6. до 8. разреда провео је на болничком лечењу. У том периоду организовани су разредни испити како би редовно завршио основну школу. Полагао је пријемни испит за упис у средњу школу јуна 2005. године код своје куће, уз регуларно одобрење и комисију Министарства просвете и спорта РС. Примљен је у Економску школу у Врању и сада похађа 1. разред.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 5. Мала матура

Дечак је укључен у васпитно-образовни процес наше школе школске 1996/97. године. Тада је имао 8 година и није похађао предшколску установу, тако да је то било његово прво укључење у шири колектив.

Имао је операцију непосредно пред полазак у школу. Покушано је одстрањивање тумора на левој хемисфери мозга, али без успеха. Десна нога, рука и део лица били су у делимичној парези. Због немогућности да се служи десном руком, први корак при адаптацији био је да се дете привикне и оспособи за коришћење леве руке. Коришћени су часови ликовног, физичког, музичког за вежбање и успостављање координације покрета леве руке.

Дечак није изговарао све гласове, али се логопед није укључио у рад са дететом. Родитељи су прихватили препоруке учитеља и педагога, те код куће вежбали једноставне речи и краће песмице. Са учитељицом и педагогом сарађивала су оба родитеља и старија сестра.

У 1. разреду учитељица му је помагала при спремању прибора и облачењу, а од 2. разреда су то чинила деца из разреда. Одељење га је прихватило и био је омиљен у разреду. Никада није испољио агресију. Понекада је имао нападе страха, узнемирења и дрхтања. У тим ситуацијама позивани су родитељи и старија сестра (4 године старија), ученица наше школе.

Програмски захтеви су минимизовани. Споро и несиметрично је преписивао само краће текстове, није писао по диктату. Волео је часове музичког, слушао је пажљиво и реаговао само мимиком лица. Био је незаинтересован за остале предмете.

У вишим разредима наставници су имали разумевање за његове проблеме. Био је само физички присутан на часу, али је поглед изражавао задовољство што је са својим вршњацима. Ретко се смејао. Ученици из одељења су му помагали при промени учioniца у току радног дана. Остала деца у смени су га прихватила и била пажљива према њему за време одмора, тако да се никада није догодило да буде повређен на степеништу, холу или дворишту,

без обзира на то што у једној смени наша школа има 500 до 600 ученика.

Са својим вршњацима је био на матурској вечери. Био је срећан и расположен. Није наставио даље школовање. Време проводи углавном код куће са родитељима и уз компјутер, играјући најједноставније игрице. Мислим да је време проведено у основној школи за њега драгоцено искуство, јер често разгледа заједничке фотографије из школских дана.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 6.

Прва клупа и индивидуализација задатака

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица је ученица првог разреда основне школе. Девојчица има 8 година, а у први разред је пошла касније, пошто је боравак у вртићу продужен за једну годину. Код ње постоји лака ментална заосталост. Незаинтересована је, концентрација је слаба. Девојчица је слабовида. |
| Пример добре праксе | Отежано прати наставу, немотивисана, тешко успоставља контакт са другима. На тестирању пре поласка у школу показала је слабе резултате (лако ментално заостала). Уследили су чести контакти са мајком и индивидуални рад са ученицом (рад са учитељицом, педагогом и психологом). На почетку школске године ученица седи у првој клупи, ради индивидуалне краће задатке, и има посебне додатне часове. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | У активност су се на почетку године укључили и педагог и психолог (заједно радили градиво са њом) и мајка и старија сестра. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица се брзо везала за учитељицу, другови из одељења су је прихватили и то је утицало да она буде слободнија, отворенија. На крају првог полугодишта показала је напредак у читању, писању штампаних слова и математици. |
| Додатни коментар | Мислим да ће уз даљи рад и труд учитељице, службе, родитеља и ученице напредак бити још интензивнији. |
| Пример приредио | Драган Степановић, психолог, ОШ „Љуба Нешић“, Зајечар |

Пример 7.

Пољубац за лаку ноћ

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Код дечака постоји псеудозаосталост. Дете је ромске националности. Похађао је први, други и трећи разред (после којег је отишао у Италију). Ученик је средином септембра уписан у први разред са пуних 8 година. Потиче из ромске породице. Док је отац био у Италији, живео је са мајком (која је неписмена) и још два млађа брата и две млађе сестре. |
| Пример добре праксе индивидуализација васпитно-образовне ситуације (опис ситуације / васпитно-образовног проблема, приступа и решења који су допринели бољој укључености детета/ученика) | Његово предзнање везано за школу скоро да није постојало. Није познавао слова, није имао искуства са књигом. С друге стране, знао је оно што остала градска деца никада нису радила: да цепа дрва, подлаже ватру, помаже мајци у кућним пословима, чува млађу браћу и сестре и живи као „стармали“. |

| | |
|----------------------------|--|
| | <p>У почетку је нередовно долазио у школу. Водила сам индивидуалне разговоре са мајком, подсећала је на обавезу похађања основне школе, саветовала је да брине о хигијени детета, јер је он сада ђак. Када дуже није долазио у школу, одлазила сам до куће ученика (јер није имао телефон) да бих видела шта је са њим и позивала га да дође у школу. Дешавало се да ми мајка отворено каже да није могао да дође у школу, јер није имао шта да обује. И стварно, на жалост, било је тако: носио је танке ципелице усред снежне и хладне зиме. Тада бих организовала „акцију“ сакупљања старе одеће и обуће са својим ученицима и односила му кући. Одмах сутрадан ученик је долазио у школу. Ученици су му поклањали и школски прибор, а школа је преко Црвеног крста добијала и прослеђивала му бесплатну ужину и уџбенике, а с времена на време и одећу и обућу.</p> <p>Настава је максимално индивидуализована, уз коришћење обиља дидактичког материјала (коцке са словима, словарице, слагалице, жетони, рачунаљка, чак и бомбоне и кованице динара). Задавала сам му задатке за које сам сигурно знала да их може решити и оцењивала га огромном петицом преко целог листа. Он је сав срећан трчао кући, носећи свеску у рукама, да је покаже својим укућанима. Сутрадан ме је дословно вукао за рукав, рекавши: „Уђитељице (мешао је Ч и Ћ), дај ми опет оне задатке да добијем петицу!“ Захтеви су из дана у дан подизани, а мотивационо оцењивање није изостајало. Временом (до трећег разреда) ученик је научио врло лепо да чита и савладао је основну писменост. Писао је лепе саставе. Најдирљивије је било када је писао како увече пред спавање чита својој браћи и сестрама приче из читанке.</p> <p>Највећу радост током школовања за ученика је представљао одлазак на екскурзије и почетком трећег разреда на рекреативну наставу на Златибор. Увече су, пред спавање, сви ученици, па, наравно, и он, добили <i>пољубац</i> за лаку ноћ. Ти пољупци су били пресудни за социјализацију и развој ученика. Он је блистао од среће, а остали ученици су се чудили што сам и њега пољубила. Касније су кроз тај мој поступак схватили да се он уопште не разликује од других и разбили досадашње предрасуде. То је утицало и на њихов бољи став према ученику. Деца постају непосреднија у опхођењу са њим и то доводи до обостраног задовољства.</p> <p>У току летњег распуста његова мајка се породила (родила је шесто дете) и са свом децом (и двомесечном бебом) отишла у Италију.</p> <p>С поласком у четврти разред сазнали смо да је ученик у Италији. Сви смо имали опречна осећања:</p> <ul style="list-style-type: none"> – било нам је жао што је отишао, јер смо се таман навикли на њега; а, с друге стране, – било нам је драго што је његова бројна породица коначно на окупу и надамо се да и данас срећно живи у Италији. |
| Кораци у решавању проблема | <p>ЉУБАВ</p> <ul style="list-style-type: none"> • саосећајност • стрпљење • мотивација • похвала • награда • пољубац |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> – добра сарадња са мајком, иако је неписмена (гледала је у мене „као у Бога“ и слушала све што сам јој саветовала) – остали ученици: створила сам позитивну атмосферу у одељењу и ученици су му помагали у учењу и поклањали старе књиге, одећу и обућу – Црвени крст: помоћ у бесплатној ужини, уџбеницима, одећи и обући |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> – за дете: научио је врло лепо да чита, пише саставе, социјализовао се, ишао је на екскурзије и рекреативну наставу – за ученике: постали су хуманији, брижнији, саосећајнији – за родитеље ученика: читао је мајци, браћи и сестрама приче из читанке, писао им честитке... – за учитеља: толерантност |
| Додатни коментар | Ученик је био једини „писмен човек“ у породици. |
| Пример приредила | Светлана Андријанић, професор разредне наставе, ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац |

Пример 8.

Девојчица глулица – другарство и нежност

Ученица похађа 2. разред основне школе. Непосредно по рођењу евидентиран је микрофталамус (мање развијено лево око). У најранијем узрасту развој је текао уобичајено. Због слабовидости је редовно праћена од стране офталмолога. Испољавала је изузетну везаност за мајку, посебно пошто је отац напустио породицу. Видно се повукла у себе, редуковала контакте са вршњацима и постала веома плачљива, нарочито након операције ока, када јој је у целости одстрањена лева очна јабучица. Од тада је преосетљива и не може да се уклопи у игру вршњака, јер има утисак „да је сви избегавају“. Такође има чеоно-слепоочне главобоље, као и болове у кичми.

У решавању проблема посебан акценат у васпитно-образовном процесу постављен је на сарадњу са родитељима, на подршци других стручњака (у овом случају помоћ психолога, лекара), обезбеђивање услова за редовно похађање наставе и укључивање у групу вршњака, као и успостављање уобичајене комуникације. Девојчица много одсуствује из школе, јер њена операција или лечење у Београду понекада захтева и 2 недеље континуираног одсуства. За то време њеног одсуства у разреду се десе многе промене и, што се тиче односа у одељењу између деце и у погледу новина, новопређеног градива. Она је веома упорна, радна, пажљива на часу, али сваки пут када дође са лечења, доживи стрес, јер су то за њу велике промене у којима се тешко сналази. Пошто учи у комбинованом одељењу, овај рад је тежак, а у комбинацији два разреда постоји још много посебности сваког појединца. У таквој средини је увек живо, све се брзо дешава и нема много времена за причу. У свом разреду она је од почетка окружена прихватањем и љубављу свих вршњака. После операције и већих одсуствовања, вероватно и са зрелашћу, схвата да је посебна и различита од других. План и програм за 2. разред претежак је за њу, пада јој концентрација, слаби пажња (иначе је просечних интелектуалних способности). У 1. разреду, између осталог, и због описних оцена, њено заостајање у раду се није

примећивало. Тада је и мање одсуствовала, што није случај са 2. разредом. Деца у разреду знају да она није често са нама, па схватају како она не може тако брзо да научи оно што је пропуштено.

Ја нарочито водим рачуна о њој и својим примером показујем деци како треба да се понашају према њој и како треба правилно да схвате њено заостајање у знању. Говорим да ће стићи све то да научи и да смо сви ту да јој помогнемо, а да то може сваком да се деси када стално одсуствује.

Покушавам да јој помогнем, приближим градиво, разјасним када год могу и када осетим да јој је потребно, али не претерујем да ми не би замерила друга деца, а и да она не осети да је мање способна од других, јер сматрам да би јој то отежало ситуацију.

Нас две имамо нежан однос, пун разумевања, топлине. Слободно и опуштено она мени приђе и затражи помоћ, или оно што јој треба.

Дозволим јој да сама каже шта јој није јасно, и шта јој треба боље објаснити, а посебно радимо нас две саме када год она то пожели.

У разреду сви негујемо другарске односе, водимо рачуна о речима, стално у радионицама потенцирамо толеранцију, уметност лепих речи, различитост и поштовање различитости.

Ученица лепо рецитије, глуми, свесна је ових својих талената и увек жели да за приредбу научи најдужу и најтежу песмицу. Сви јој аплаудирају и она је тада велика и у својим очима и у очима друге деце.

На часу физичког бирам активности и игре које може и она да изведе са осталима. Ако је по програму нешто компликовано, ја јој доделим неку битну пасивну улогу, или мање активну улогу, па се она осећа добро.

Када је нема дуго са нама, ми јој напишемо честитку, цео разред, са лепим жељама и са позивом да нам што пре дође, па јој то пошаљемо.

Кораци у решавању проблема могу се сажети као неговање средине (одељења) у духу другарских односа, саосећајности, толеранције, ненасилне комуникације, поштовања различитости. Најважније је било:

- чести разговори са ученицима из одељења и њиховим родитељима;
- увек водити рачуна о месту њеног седења, или места у игри, она мора бити увек на месту одакле добро види и добро се осећа;
- смишљати стално игре и задатке, где ће активно учествовати и испољавати своје квалитете;
- прилагодити план и програм њој (односи се на самостални допунски рад);
- стално праћење знања, напредка у било којем смислу;
- стална сарадња са родитељима и лекаром;
- ослушкивање дететовог задовољства.

У долажењу до решења и спровођењу решења учествовали су родитељи (мајка), лекар, психолог, васпитач, родитељи друге деце и вршњаци

Основни извор подршке је био Клинички центар (Одељење за заштиту менталног здравља, Неуролошко одељење)

Добит је што девојчица расте и развија се у здравој средини, која јој прија и у којој даје солидне резултате. Добит је и што други ученици се уче да буду осетљивији за друге људе, да цене и поштују различитости, или се бар на њих навикавају и науче да их разумеју. Родитељи девојчице осећају велико олакшање, разумевање и задовољство. За школу је ово велико позитивно искуство, добит свима, школа се веома ангажовала да омогући финансијска средства за лечење овог детета, јер су родитељи (мајка) изразито сиромашни.

Ивана Ноличић, професор разредне наставе, ОШ „Десанка Максимовић“, Ниш – Чокот

Пример 9.

Сопственим темпом – до правила, позоришта и екскурзија

| | |
|--|---|
| <p>Кратак опис посебности детета/ученика</p> | <p>Дечак има видне сметње у ходању и веома лошу моторику уопште. Када је пошао у школу тешко се прилагођавао новој средини и правилима који се ту постављају. Имао је необична понашања (нпр. јео је лепак, папир).</p> <p>Имао је 6 операција до сада и редовно иде на лечење због основних сметњи које има.</p> <p>У школу је пошао са 7 година, а сада је ученик 3. разреда.</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Ученик је средином септембра уписан у први разред са пуних 8 година. Потиче из ромске породице. Док је отац био у Италији, живео је са мајком (која је неписмена) и још два млађа брата и две млађе сестре.</p> <p>На почетку првог разреда учитељица је остварила сарадњу са родитељима, првенствено са мајком, која је најпре била присутна у одељењу, а касније доступна, зависно од потребе. Сарадња је остварена и са школским психологом, који је био у сталном контакту са родитељима, по потреби радио непосредно са дечаком и одржавао контакт са развојним саветовалиштем, које дечак такође редовно посећује. Укључивање у групу, у одељење, почело је тако што су учитељица, мајка и психолог припремале и осмишљавале задатке тако да заинтересују дечака и да буду такве тежине да их он може да реши. Посебни задаци за њега прављени су за све предмете, укључивши и физичко васпитање. У почетку је требало, на пример, само да залепи сличице, или да додаје прибор и дидактички материјал, да предлаже решења, да даје идеје. Постепено, својим темпом, стицао је вештине и знања и све више прихватао правила која су важила и за друге. Други ученици су почели да га прихватају и да му пружају подршку. Учитељица је хвалила сваки његов покушај и давала подршку при сваком наредном покушају. Родитељи су такође свакодневно охрабривани, а они су, са своје стране, прихватили сваку препоруку за рад код куће.</p> <p>Индивидуализован програм рада примењује се континуирано и сада, током трећег разреда, и даје приметан напредак у постигнућима.</p> <p>Родитељи остале деце су понудили сарадњу у смислу организовања дружења после школе, на рођенданима и слично. После једне од његових операција, на иницијативу Савета родитеља, дечака је посетило цело одељење, а од новца који су родитељи прикупили купљен је поклон.</p> |

| | |
|--|--|
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. укључивање у нову средину: одељење и школски простор 2. сарадња са родитељима и школским психологом 3. прилагођавање приступа и програма рада 4. укључивање у ваннаставне и ваншколске активности |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | родитељи дечака, школски психолог, развојно саветовалиште, друга деца, родитељи друге деце |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ово дете је данас прихваћено у разреду од друге деце, учествује у свим акцијама равноправно, напредовао је у моторичком смислу (сам пише, спреми своје ствари, обује се...), тражи реч, сачека свој ред, учествује у играма сходно својим могућностима, обавља послове редара, у пратњи родитеља иде на рекреативну наставу, екскурзије, у биоскоп, у позориште. Градиво прати елементарно: пише ћирилицу и латиницу (штампана слова), уме да употреби велико слово на почетку реченице и код имена људи, чита и пише бројеве, сабира без прелаза и троцифрене бројеве, делимично користи таблицу множења, самостално скалпа и пише неколико реченица. |
| Пример приредила | Звездана Николић, наставник разредне наставе, ОШ „Јован Поповић“, Крагујевац |

Подручје 8

САРАДЊА СА РОДИТЕЉИМА

Пример 1.

Дечак са њебенцетом и цуцлом

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, укључен у предшколску установи, има сметње вида – слабо-видост. |
| Пример добре праксе | <p>Љ-а сам упознала тако што ми је мајка првог дана забавишта пришла и рекла: „Знате, он не види добро!“ и пружила ми његову руку. Ја сам је ухватила и тај осећај и дрхтај нећу никад заборавити. Нећу заборавити уплашен, тужан поглед мајке, уплашен поглед Љ-а. Свој поглед нисам видела, али сам осетила страх и имала много питања, али сам само рекла: „Добро“.</p> <p>У почетку сам га водила кроз радну собу и увек му била иза леђа. Временом сам приметила да му нисам баш увек потребна, можда чак и сметам.</p> <p>Учила сам његову жељу да све зна, да баш све види, да се баш свега игра. То сам подржавала и подстицала. Децу сам замолила да му помогну, али у игри и кретању то није било потребно. Помоћ му је била потребна само када смо радили из књига и часописа. Љ би једном руком морао да „држи“ око, јер би оно играло када би покушао да фиксира поглед, па смо му тада помагали да нађе „прави пут“, где да повуче линију.</p> <p>Дошла је зима и ја сам питала ко би волео да иде са мном на зимовање. Љ се јавио први и убрзо смо отишли на десетодневно зимовање. Доказао је себи да може, да је јак, мада увече није заспао без свог њебенцета и флашице млека. Понекад је бројао колико има дана, па да види своју маму.</p> |

| | |
|--|---|
| | Љ је неисцрпан извор енергије – позитивне, коју само треба усмеравати. Када је требало да крене у школу, родитељи су размишљали да га дају у школу за слабовиду децу у Земуну. Рекла сам: „Не то никако! То би за њега био корак уназад. Он је борац, он је јак, јачи од свих нас!“ То је и доказао. Када је кренуо у школу, само су га првих неколико дана водили родитељи. Убрзо је ишао сам, са друговима. Вози бицикл, игра игрице на „сонију“. Понаша се и живи баш као и сва друга деца. Све добро види и све добро зна! |
| Кораци у решавању проблема | Стицање поверења и љубави код детета, квалитетно упознавање са проблемом и проналажење најбољих начина, метода и поступака у решавању проблема. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | изузетно добра сарадња са родитељима – мајком |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Дете похађа редовну основну школу, сада је ученик седмог разреда, успешан је јак, прихваћен и вољен од својих другова, спретан је и успешан у свему што ради. |
| Пример приредила | Милена Лабанц, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 2.

Крај леденог доба – бака старатељ

Дечак има 7,5 година и похађа први разред основне школе.

Дошао је у одељење препун агресије, унутрашње и спољашње, нестрпљив, немиран, несталан. На сваки контакт са друговима и другарицама реагује агресивно – ударцем. Када замолим неког ученика да, рецимо, оде до школске кухиње, он у секунди одјур, иако не споменем његово име. Веома је бистар и жељан доказивања.

Бака ми је искрено изнела целу породичну ситуацију. Старатељство над учеником је судски додељено баби и деди (мајка и отац су зависници од дрога, а отац је на одслужењу затворске казне).

Договорио сам се са њом да му заједнички помогнемо, да га опустимо, без пресија и у школи и код куће, као и да будемо у сталном контакту и размењујемо утиске о ситуацијама и понашању ученика/унука.

Укључио сам га у групу деце која похађају Грађанско васпитање. Када би ученик неодговарајућим понашањем направио неки проблем у одељењу, организовао сам разговоре у којима би нас двојица анализирали шта се догодило, при том потпуно уважавајући његово мишљење и виђење догађаја у односу са вршњацима. Пријале су му похвале, моја уверавања да је прави, да вреди!

На пројекцији дугометражног анимираног филма „Ледено доба“, који је препун позитивних емоција, топлине и љубави, при крају филма, животиње враћају изгубљеног малог дечака тати. Ученик током сцене почиње да плаче, уз гласне јецаје и крупне сузе из дубине душе. Остали ученици су збуњено гледали, неки почели да тихо плачу...

Сада је друго полугодиште и ученик је много опуштенији, труди се, доказује се на часовима. Мање је агресиван и вербално и

невербално. Дружи се са свима у одељењу. Остали ученици га више не доживљавају као узрок свих проблема у одељењу.

Са бабом и даље редовно контактирам и верујемо да ћемо ударити здраве темеље неког будућег квалитетног човека.

Стевица Попов, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд

Пример 3.

Недељни план учења – учитељица, мајка и брат

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак аутистичног понашања, затворен према одраслим непознатим особама, одбија сваки контакт, изгледа одсутно и незаинтересовано; са децом вршњацима комуницира, покушава да се укључи у игре које нису агресивне. Има старијег брата, који је понос породице. Стиче се утисак да родитељи не сагледају проблеме које има њихово дете. Мајка много ради са дечаком на савладавању школског градива, хоће да сарађује само са школом и људима који су ту запослени и са логопедом у здравственој установи. Контакте са другим установама одбија. |
| Пример добре праксе | <p>Систематским посматрањем и праћењем понашања и активности дечака уочила сам да дечаку посебан проблем представља брзина писања. Споро пише и касније нема цео садржај у свесци. Током читања изгуби континуитет текста и не може наставити да чита тамо где је стао претходни ученик, што га љути и обесхрабрује.</p> <p>Договорила сам се са ученицима који брзо пишу да му помогну тако што ће му написати садржај у свесци. Он то може да научи код куће. Читање текста за време часа организовали смо тако да увек почнемо од овог дечака како би могао да покаже другарима да зна да чита и да да свој допринос раду на часу.</p> <p>На неке часове позивали смо брата дечака да нам буде гост и помогне у активностима, што је он радо прихватио.</p> <p>Са мајком сам правила недељни план учења приоритетног градива, који је она спроводила код куће. Дечак се сам јављао да одговара када је спреман – када научи договорени део градива.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. систематско посматрање 2. консултације са педагошко-психолошком службом школе (све време) 3. уочавање области у којој је ученик успешан 4. припрема осталих ученика 5. припрема мајке и договор око недељног плана градива које треба да буде савладано 6. праћење рада и укључивање ученика 7. упоређивање почетног и тренутног стања прилагођености ученика 8. планирање наредних корака |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | педагог мајка ученика |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | – јачање самопоуздања код дечака – подршка развоју толеранције код све деце – сензибилизација учитеља за потребе деце |
| Додатни коментар | Када је дечак пошао у пети разред мајка је обавила разговоре појединачно са свим наставницима и постигла са њима договор да прихвате дечака и наставе са начином рада који је дао резултате. Примећује се недостатак сталног праћења понашања свих ученика у одељењу, па је повремено присутно подсмевање на које треба да реагује разредни старешина. |
| Пример приредила | Бранислава Бугаринов, професор разредне наставе, Основна школа „Бранко Радичевић“, Панчево |

Пример 4. Заједнички рад родитеља и наставника

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица, узраста 8 година и 5 месеци, ученица је 2. разреда основне школе. Код девојчице постоје вишеструки проблеми: понашање, пажња, проблеми емоционалне природе и моторички проблеми |
| Пример добре праксе | Решавање текстуалних задатака са сабирањем и одузимањем до 20 и давање одговора: <ul style="list-style-type: none"> • писала сам текст најједноставнијих текстуалних задатака и заједно смо их решавале; • напишем јој испод текста место за једнакост и одговор; • то исто сам јој задавала за домаћи, који је редовно радила са мамом. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Уз заједнички рад родитеља и наставника, ученица је савладала решавање свих задатака као и сабирање и одузимање до 20, што је био проблем. |
| Додатни коментар | Уз упорно вежбање и редован рад домаћих задатака, ученица је успела да савлада једноставније васпитно-образовне садржаје. |
| Пример приредила | Јелена Вучковић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

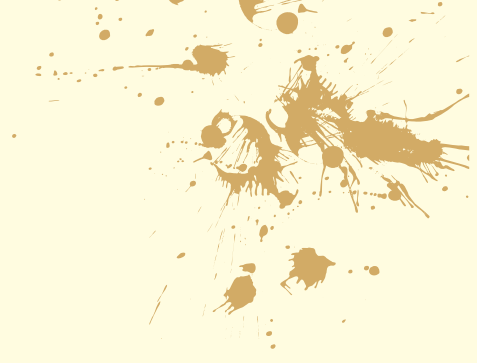
Пример 5. Периоди боравка без мајке се продужавају

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак, узраста 4 године, похађа вртић. Код дечака постоји успорен развој говора. Испољава стрепњу од одвајања. Има слабу комуникацију са околином. Моторно је повишено активан. |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • У вртићу борави по 2 сата дневно са мајком. • Не подноси буку. • Када је незадовољан или уплашен, повређује себе, али није агресиван према другима. • Слабије говори од остале деце његовог узраста. |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • Мајка све време боравка седи у учионици. • После две недеље излази накратко, па на дужи време (највише 30 минута). • Дете пита за маму, али се заигра са другом децом. • После нешто више од два месеца почео је да прихвата одсуство мајке (она је била „дежурна“ скоро пуну годину). |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • васпитачи • логопед |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • Побољшао се говор. • Развила се комуникација. • Дете се осамостаљује (временом, али успешно). |
| Додатни коментар | Још нема потпуног одвајања од мајке, али се периоди боравка у вртићу продужавају. |
| Пример приредила | Сузана Јовановић, професор разредне наставе, ОШ „Љубица Радосављевић-Нада“, Зајечар |

Пример 6. Једини сарадник – родитељ

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 7 година, похађа први разред основне школе. Хиперактиван је, има проблеме у комуникацији са другом децом. Интелектуалне могућности су снижене. Сва деца из породице иду у специјалну школу. |
| Пример добре праксе | При поласку у школу био је незаинтересован. Не воли да пише. За све стално даје обећања, али обећања испуњава само ако су директно дата учитељу. Воли да ради математику и да пева. Овом детету је посвећена посебна пажња. Сарадња са родитељима је била добра. Све је почело да се побољшава од часа музичке културе: почео је да показује знаке интересовања, и учитељ га је похвалио. Полако је успостављен контакт. Родитељи су долазили у школу на разговор. Дете почиње да ради и на другим часовима – прво оно што хоће, а касније почиње да испуњава и редовне задатке. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Нема сарадника осим родитеља. Родитељи строже контролишу дете, проверавају да ли је понео све књиге, има ли домаћи. Дете долази у школу чисто и уредно. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Уколико је заинтересован, даје одличне резултате из математике и лепо пева. Другу децу и даље одбија, мада деца желе да му помогну. |
| Пример приредила | Мелита Величковић, професор разредне наставе, ОШ „Љубица Радосављевић-Нада“, Зајечар |



Пример 7.

Нема вике, свађа, кажњавања

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак је у предшколској припремној групи при основној школи (5–6 година). Хиперактиван је и нагљув. |
| Пример добре праксе | Са 5 година дете је уписано у припремну групу. Првог дана се истраго из мајчних руку и почео да трчи по учионици, руши и претура играчке. Гура и удара осталу децу, узима све што пожели, али само за себе. Дете не чује ни глас васпитача – при том мајка виче, чврсто га вуче и покушава да га на силу задржи у свом крилу. Следећих дана ова ситуација и овакво понашање се понављају. |
| Кораци у решавању проблема | Први приступ је пријатељски, топао, нежан, тихим гласом. Потом су реченице понављане гласније, уз спорије изговарање: слог по слог. Осмех детета је потврда да сам на правом путу. Почине и лагано климање главом, па на крају и читаве реченице. Родитељи су прво веома скептични, незаинтересовани, желе да све реше на силу, али су брзо осетили помак и прихватили моју препоруку: нема вике, свађа, кажњавања, насилног држања у крилу, тј. спутавања покрета, већ много лаганог, али мало гласнијег разговора/договора. |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • остала деца • помоћно особље |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • дете свакодневно радо долази у школу • нема рушилаштва • дружење са осталом децом у школи и ван ње • друга деца су безбедна у његовом присуству • родитељи задовољни напретком |
| Додатни коментар | Дете је на моју иницијативу, а уз подршку психолошко-педагошке службе, 2 године похађало припремну групу. Тренутно је код учитељице и солидан је ђак. Учитељица и ја добро сарађујемо. |
| Пример приредила | Марица Димитријевић, васпитач, ОШ „Љубица Радосављевић-Нада“, Зајечар |

Пример 8.

Желимо ти успешно лечење и брз повратак

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Дечак има церебралну парализу, кретање је потпуно немогуће. Интелигентан је. Леворук. Носи наочаре са високом диоптријом, а на лево око уопште не види. |
| Пример добре праксе | Дечак је пошао у школу годину дана касније, са 8 година. Приликом уписа у школу, бирали су учитељицу за коју су сматрали да ће моћи да одговори потребама и специфичностима њиховог детета. Родитељи су високо образовани, запослени у фирмама у којима могу да усклађују радно време, имају још једно, одрасло, здраво дете (младића од 18 година). |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Отац свакодневно доноси и односи дечака у школу. Родитељи не желе да укључе у употребу инвалидска колица, из страха да дечак не одустане од покушаја кретања и да се пропусти могућа шанса да прохода.</p> <p>Дошао је са непознавањем слова и бројева и моторичким тешкоћама при цртању. Веома је васпитан и комуникативан, по мишљењу учитељице много озбиљнији од друге деце. Несигуран у обраћању типа <i>да ли је то добро што пита, одговара или захтева</i>. Посебан разговор је обављен са ученицима (без његовог присуства), где им је објашњена природа његове болести и дата су им упутства за начин опхођења према њему, као и пружање помоћи при вађењу и паковању књига и прибора, извлачења бојица из кутије, резања оловке...</p> <p>Због бројности одељења и специфичности рада у првим месецима првог разреда (комплексни поступак), учитељица укључује мајку, која и данас долази, присуствује само часовима српског језика и помаже у писању словâ, због ограничене покретљивости мишића шакe. Дечак је веома упоран и одговоран, али се брзо замара. Додатне сметње при писању настају и због оштећења вида, јер носи наочаре са високом диоптријом, а, уз то, не види на лево око. Стога је принуђен да искоси главу и пронађе најподеснији угао за писање, а знамо да је леворук, што додатно компликује ситуацију. Нема потребе за посебним или прилагођеним програмом, јер има добре интелектуалне способности. Учитељица користи сваки тренутак да му пружи помоћ у раду, а, када је то могуће, и индивидуално ради са њиме.</p> <p>На крају првог полугодишта:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Савладао је писање штампаним словима по диктату, с тим што му је потребно много више времена. за писање једне речи него осталим ученицима. • Читање је на нивоу срицања, што је значајан успех, јер на почетку првог разреда није ни покушавао да чита. • Математика – има појам броја и цифре. Савладао је сабирање и одузимање до 10. • На осталим часовима је активан, учествује у раду, добро резонује. Али, за све му је потребно више времена него другој деци. <p>Ученици су га потпуно прихватили (без подсмевања, подривања или опонашања), радо комуницирају са њим и укључују га у игре у којима он може да учествује, као и у дешавањима ван школе – прослава рођендана (којем се радовао недељу дана унапред), што на њега утиче веома позитивно, јер се осећа прихваћеним и једнаким. Због тога тешко преживљава недолазак у школу када је болестан, љути се на мајку када ге не пусти у школу и радује се сваком новом сусрету са друговима и учитељицом. Не изостаје ни свакодневна подршка у виду похвале за сваки, макар и најмањи помак, од учитељице, али и другова – аплауз. Значајан вид подршке представља и комуникација са њим у току одсуства из школе типа телефонских порука <i>„Желимо ти успешно лечење и брз повратак. Чекамо те! Твоји другари“</i>, након које је данима срећан и само о томе говори. Та везаност ученика, другова и учитељице најбоље се огледа и у одлуци родитеља да се придружи друговима на рекреативној настави на Копаонику, наравно, у пратњи мајке...</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • максимална сарадња учитељице са родитељима, која се огледа у свим контактима, од упућивања у начин рада, подршке у превазилажењу потешкоћа у раду, до искрене бриге за ток болести и наде за излечење; • стварање подстицајне, подржавајуће и топле атмосфере у разреду; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • прилагођен распоред часова (часови физичког су увек последњи, како би дечак отишао кући, док је час српског језика други или трећи, тако да мајка буде са њим на великом одмору, ради ужине или тоалета); • организација простора – учионица у приземљу ради лакшег довођења и одвођења у школу. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи – одлична сарадња; • остали ученици – колектив, тј. одељењска заједница; • дугогодишња пракса учитељице, велика љубав према деци, искуство и професионализам у раду; • других видова подршке нема, тако да се учитељица често осећа усамљено и напуштено у борби за превазилажење тешкоћа на које наилази у раду, јер у одељењу има дете са посебним потребама. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Добити су вишеструке:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ученик је весео и задовољан, јер се афирмише као и остала деца у складу са својим способностима, што је предуслов за интелектуално очување и даље развијање, упркос физичком инвалидитету; стварање могућности за евентуално побољшање здравственог стања под утицајем вољних радњи; • друга деца се уче хуманијем и квалитетнијем односу према својим друговима и људима у окружењу; • родитељи добијају радост и срећу за сваки остварени помак у развоју свог детета, сатисфакцију за уложени труд, љубав, преданост и упорност; • учитељица ужива љубав, радост и моралну сатисфакцију што се са успехом бави професијом коју воли, сазнање да је својим умећем и личним ставом помогла у превазилажењу тешкоћа једне породице и друго. |
| Пример приредила | Миљана Милојевић, професор разредне наставе, ОШ „Ђура Јакшић“, Крагујевац |

Пример 9. Том Сојер

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик болује од једне врсте леукемије, блажег облика. Због болести му је ослабљена моторика и успорен ментални развој, при чему му је и концентрација врло слаба. |
| Пример добре праксе | Ученик се врло тешко привикао на своје вршњаке и обавезе у школи. Све му је сметало, а то је показивао на веома чудан начин. Колико год су другови били толерантни према њему, он их је малтретирао. Када су другови почели да показују незаинтересованост за његове испаде, он је почео да бежи из школе. Мајка би га послала у школу, а он би ушао у аутобус, отишао до града и по цео дан лутао. Мајка је мислила да је он у школи, а ја да је болестан. Једног дана није дошао кући у време које је уобичајено за повратак из школе. Мајка ме је позвала и ја сам јој рекла да није био у школи. Нашли су га касно увече како лута градом. Објаснио нам је да је све то радио због другова који га не воле и због тога што у школи није у центру пажње, као код куће. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • Обавештена је управа школе и педагошко-психолошка служба. • По повратку у школу обавила сам разговор са њим. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Одржан је ванредни родитељски састанак где су родитељи упознати са ситуацијом и на којој су међусобно поделили задужења ко ће са њим долазити, а ко ће се са њим враћати из школе. • Обављен је разговор психолога школе са учеником. • Мајка је на свој захтев одвела дете и код психолога у Центар за ментално здравље. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | управа школе, педагошко-психолшка служба, Разредно веће, Актив учитеља, Савет родитеља одељења, као и од колега који предају у мом одељењу |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик је сада у трећем разреду. Постепено се привикао на своје другове и живот у одељењу. Данас он не може без њих, а ни они без њега. Привикао се на обавезе у школи и учењу. Са њим радим по свом програму, у зависности од његовог индивидуалног напредовања. |
| Додатни коментар | Ученик је сада у трећем разреду. На програму је за пресађивање коштане сржи, чека се одговарајући донатор. |
| Пример приредили | Невена Тошић, наставник разредне наставе; Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања – подручно одељење Брзи Брод |

Подручје 9

ПОДРШКА ОД СТРАНЕ ДРУГИХ КОЛЕГА, СОПСТВЕНА ПОДРШКА КОЛЕГАМА

Пример 1.

Писмо извињења

„Здраво, ја сам А.!,“ зачуо се неартикулисани повик још са улазних врата који је нарушио тишину канцеларије у којој су се тестирала деца за полазак у први разред. Плавоока девојчица са репићима и наочарима са великом диоптријом стајала је испред мене и викала, брзо се кретала свуда наоколо и махала рукама, не реагујући на моје и мамино дозивање. Врло чудна у првом контакту или на први поглед, али је у исто време одмах покренула емоције и симпатије код мене.

Ретко шта је разумела што сам је питала, али је стално неразговорно причала, скакала с теме на тему, објашњавала ми неке појаве и ликове из свог света маште, уз стално извињење и понављање: „Како си ти добра према мени.“ Тражи пажњу сваког тренутка, има потребу да ме стално грли и љуби. Скор на крају теста ТИП-1 – 21, IQ – 67. ПП служба је дала стручно мишљење да дете није способно за полазак у први разред и да треба школовање одложити за годину дана, уз стални рад и вежбе са психологом и логопедом у развојном саветовалишту. Увређена мајка није хтела ни да послуша савет, већ је изричито захтевала да њено дете крене у школу, јер све зна, само се збуњује. Наравно да без сагласности мајке нисмо могли да одложимо полазак у школу и дете је уписано у први разред.

Сви су били скептични и уплашени да ли ће се успети са дететом у раду, а у исто време сви пуни ентузијазма, топлине, љубави и разумевања. Најтежи су били укључивање детета у школу и њена

социјализација, прихватање околине. Требало је 30 седмогодишњака научити да схвате и поштују различитост, да је прихвате онакву каква јесте. Било је тешко, јер је она доста одскакала од друге деце, била је веома агресивна, без разлога је тукла другу децу и наносила им повреде у виду већих огреботина, остављала им модрице, штипала их, уједала. Требало је објаснити родитељима друге деце... Деца су била уплашена, бежала су од ње, родитељи су стално долазили да се буне, били су љути, захтевали да се она пребаци у специјалну школу.

Час је било тешко одржати, вриштала је неартикулисано, правила нагле покрете, скакала по клупи, остајала испод клупе, и она се дивно забављала, све је било смешно, а деца су почињала да је опонашају. Временом, кроз сталне разговоре и рад са њом, пробуђен јој је осећај гриже савести, па је увек кад повреди неког другог плакала и говорила како јој је жао и како неће више, а то се настављало... А наше стрпљење није попуштало. Кроз сталне разговоре и деца и родитељи су се смиривали и полако је прихватили. Добра ствар је што смо успели да укључимо деду и тетку, који су били спремни на сарадњу, свесни проблема, прихватили да дете иде и у Институт за ментално здравље на додатни рад. Није било лако, али нико није одустајао. Када је њен немир достигао врхунац на часу и када је било немогуће одржавати њену пажњу на било који начин, учитељица ју је измештала из тог тог амбијента учионице и спала код нас. Њој је то пријало, осећала је да је вољена од нас, разговарали смо, сумирали оно што је рађено на часу, покушавали нешто да вежбамо са њом док је држала пажњу. Теме и активности су мењане према њеним интересовањима, а онда, када би нас све редом изљубила, враћала се на час задовољна... И данима, месецима, тако... Престала је да туче децу.

Напредак је био спор и тешко видљив. На часу је радила према сопственим могућностима, колико је могла, а могла је мало. Сваку, па и најмању ситницу знали смо да похвалимо, учитељица је стално слала да нам доноси свеске и, мада су цртежи били неразговорни, мотивисали смо је да настави даље. Деца су почела да је воле, научени су да јој дају подршку, да је охрабрују, да јој помажу и да аплаудирају када на часу нешто одради. И она је била срећна... научила је слова, зна да пише (неразговорно и без реда, али пише), зна да броји, а има и симпатију... Једног дана је дошла да каже да је била веома немирна на часу и затражила моју помоћ да напише учитељици писмо извињења.

Сада је други разред, расте, развија се, мајка је почела да се укључује, долази у школу, помаже јој у домаћим задацима... а ми смо и даље ту, уз њу.

Најважније је прихватити ову децу, пружити им љубав и пажњу, осећај сигурности, имати много разумевања и стрпљења у раду са њима, вредновати њихов рад и постигнућа у односу на њих саме, а не у односу на градиво и другу децу.

Која су очекивања у оваквим и другим ситуацијама?

За децу са посебним потребама – боља социјализација, подстицање развоја дечјих очуваних способности, осећања сигурности, прихватања, задовољства, самопоштовања, комуникације, подстицање телесног развоја.

За њихове родитеље – осећај да нису одбачени, развијање партнерских односа са стручњацима из школе и других институција у циљу пружања помоћи свом детету, позитивна искуства о могућностима свог детета...

За васпитача – развијање партнерских односа са родитељима и другим стручњацима, побољшање процеса стицања компетенције за рад са децом са посебним потребама, развијање емпатије...

За децу без развојних сметњи – развијање емпатије, толеранције и прихватање различитости, пружање помоћи и подршке.

Сања Томановић, педагог ОШ „Уједињене нације“, Београд

Пример 2. Флора, мала неговатељица

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Код ученице је постојао, током другог, трећег и четвртог разреда, селективни мутизам. |
| Пример добре праксе | <p>Ученица показује изражену жељу за учитељицином пажњом и похвалом за неку активност која није везана за наставу и наставне садржаје и задатке. То чини упорним питањима да уради нешто што је правилно у разреду и школи одређено као мање пожељно или непожељно (излазак из учионице за време часа, стајање ван места за време часа, обављање радњи предвиђених за велики или мали одмор итд).</p> <p>Таквим честим питањима ученица је скренула пажњу учитељице да има неку посебну потребу. Након консултације са психологом учитељица почиње да даје одређене задатке ученици, која их, у зависности од тренутног расположења, прихвата одушевљено или мање одушевљено.</p> <p>Активности које учитељица захтева једноставне су и обавезно су оне које продукују видљив резултат рада, нпр:</p> <ul style="list-style-type: none"> • одобрава да обрише таблу и када није њен ред за то; • задужује је да направи ред у учионици, јер за то има изражену потребу; • задужује је да преброји ужине које стигну у разред за ученике и подели их ученицима; • ретко је задужује да однесе нешто у другу учионицу и други разред, јер се тада најчешће одећа несигурном, а када то чини, обавезно је упознат учитељ, са којим сарађује и код којег треба да оде; • мајку саветује да је чешће шаље у продавницу по једноставне намирнице и са одређеном количином новца (јер је сналажење са новчаницама, као и сабирање и одузимање, знатно отежано); • упућује мајку да јој даје једноставна задужења у којима ће скоро сигурно имати успеха; • задужује ученицу да негује цвеће у учионици и хвали је за напредовање цвећа; • задаје једноставније задатке сечења и лепљења при изради плаката у групном раду; • обавезно је укључује у активности организације учионице за наставу Грађанског васпитања; • задужује је за хигијену у учионици везану за сапун и пешкире за ученике; због изражене потребе за бригу о много млађој деци, задужује је да зове телефоном болесног друга или другарицу и пита за здравље. <p>Учитељица је запазила да ученица (годинама прерасла ученике у разреду) сва више примећује своју посебност и школски неуспех у односу на њаке из одељења. То уочава због испољавања стида</p> |

| | |
|--|--|
| | и стрепње пре сваке активности коју треба да обави, везане за програмске задатке наставе у 4. разреду. Због тога јој даје задужења која скоро увек може да одради са успехом, а то чини само као подршку и поткрепљење и подизање самопоуздања за друге активности у које намерава да је укључи касније. |
| Кораци у решавању проблема | До активности које су уродиле плодом (у већем броју случајева) учитељица је долазила у ходу и чистим експериментисањем (пробањем) шта би то могло да помогне. Због тога се као кораци могу навести само постепено увођење одређених активности и проширење списка сложенијим задацима, као и обавезно праћење реакција ученице. Неизбежна је била и сарадња са психологом школе, директором, колегама, школским обезбеђењем, појединим колегама, помоћним особљем и родитељем (мајком са којом живи). |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | школски психолог, родитељ, ученици у разреду, родитељи ученика из разреда, директор школе, колеге у школи, школско обезбеђење, помоћно особље |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица спремније прихвата задатке које до тада није прихватала. Ученици у разреду увиђају више других квалитета код ученице која не може да постигне бољи школски успех и тако се уче да цене успех сваке врсте и поштују различитост. Мајка је задовољнија што примећује напредак свог детета и задовољна је ангажовањем школе за њено дете. Због тога је спремнија да прихвати своје дете као посебно, као такво, као дете које се разликује од других. Такође је спремнија да прихвати савете и упутства за рад са дететом код куће, дакле, спремнија је за сарадњу. |
| Додатни коментар | Ради постизања бољег и бржег успеха у раду са оваквом децом неопходно је додатно ангажовање свих актера у животу датог ученика. Становишта сам да би успех био много бољи када би у разреду постојао асистент који би имао задатак да се више посвети индивидуалном раду са ученицом према индивидуалном плану, као и детаљнијем праћењу напредовања ученице. Помогла би и боља обавештеност о примерима добре праксе других учитеља, као и боља и чешћа сарадња и чешћи семинари посвећени специфичним потребама учитеља – практичара |
| Пример приредила | Маријана Унчевић, професор разредне наставе, ОШ „Исидора Секулић“, Панчево |

Пример 3. Када сви сарађују...

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак има 12 година. Ученик је 6. разреда основне школе. Његови родитељи су разведени, живи са мајком. Нема изграђене радне навике. Омета другове у учењу на часовима, у школи постиже лоше резултате. |
| Пример добре праксе | Дечак омета час, не може да прати ток рада и наставу. Ученик нема осећај самопоштовања и прихваћености. Са учеником свакодневно обављамо разговоре подстицајног карактера. У праћење напредовања и подршке укључили су се и разредни старешина и родитељи. Наставницима је дато у обавезу да ученику прецизно задају домаће задатке и друге радне обавезе. Разредни користи сваку прилику да му буде на услузи и да му пружи подршку. Ученику годи његова |

| | |
|--|---|
| | пажња и успостављају добру комуникацију, а ученик му се често поверава. Разредни се обраћа наставницима захтевајући да му задају задатке њему доступне сложености и интересовања. Ученик их редовно израђује, показујући задовољство урађеним. Његовом успеху се радују и другови из одељења, хвалећи то што је урадио. Ученик показује видан напредак, постигнућа у раду. Све је праћено свакодневним консултацијама и разговором на релацији педагог – разредни – предметни наставници – родитељи – ученици. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – свакодневна сарадња ученика и педагога – разговор педагога и разредног старешине и подела задатака – прегледање задатака ученика и изражавање задовољства урађеним – договор (сарадња) педагога и предметних наставника о задацима ученика – показивање пријатељског амбијента ученику од стране педагога, разредног старешине, предметних наставника и ученика – подршка и прихватање ученика – показивање задовољства његовим укључивањем и напредовањем, ученика и разредног старешине |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | педагог, разредни старешина, предметни наставници, ученици, родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученик се укључио у заједнички рад (наставу) са другом децом. Успостављена је атмосфера поверења са родитељем, разредним старешином и друговима. Наставници неометано одржавају наставу. Ученик је задовољан, јер је прихваћен. |
| Пример приредила | Сабина Ћосовић, педагог, ОШ „Милосав Стиковић“, Пријепоље |

Пример 4. Када скоро сви сарађују...

Дечак је ученик 5. разреда. У школу је пошао годину дана касније у односу на генерацију, због здравствених и психо-физичких проблема. Интелектуалне способности су испод просека, недовољна развијеност скелетно-мишићног система и блаже говорне сметње. Адаптација на школску средину била је отежана. Дечак је растао веома заштићен од стране мајке (самохрана мајка, док отац не комуницира са породицом) и шире породице (деда, ујак, тетка). Био је несамосталан, некомуникативан, слабо се дружио са децом из одељења, одбијао колективне игре и све остале активности.

Мајка је сарађивала са учитељем и педагогом школе. Сnižени су програмски захтеви. Одељење је прихватило дечака и он је почео да се дружи са децом, полако да се отвара и успоставља сарадњу са наставницима.

Сада нема разумевања за рад са њим од стране наставника физичког васпитања и музичке културе, који не схватају његове потребе. Дечак воли да црта, а на цртежима доминира плава боја. На разредном већу 5. разреда упознати су наставници и мислим да ће имати разумевања за његове потребе.

Смиља Николић, педагог, ОШ „Радоје Домановић“, Врање

Пример 5. За подршку и сарадњу никад није касно

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | <p>Код дечака постоје граничне интелектуалне способности са комбинованим здравственим сметњама (срчана мана, проблеми са видом, заостајање у расту). Због природе болести, мора да буде под сталном контролом родитеља.</p> <p>Отежано чита, пише, има потешкоће у разумевању значења опаженог. Апстрактно мишљење је слабије. Брзо говори, гестикулира и тежи имитирању одраслих.</p> <p>Појачано је активан, пажња је краткотрајна и кратко се усмерава на једну активност.</p> <p>Емоционално незрео, није агресиван, већ лако успоставља комуникацију и воли друштво.</p> |
| Пример добре праксе | <p>Ученик је до 4. разреда успео да овлада основним нивоом читања и писања, има проблема са фином моториком и отежано пише по диктату. Изостао је одговарајући подстицај развоја, као и спровођење индивидуалног васпитно-образовног програма. Најпре га у 6. разреду укључујем у ритмичку игру у оквиру програма за Дан школе, а укључен је и у програм одељењске прославе Нове године, уз велику подршку и подстицај разредне, наставнице музичке културе.</p> <p>Изабран је поступак индивидуалног рада са њим, одвија се у канцеларији стручне службе, скоро сваког дана, првог или другог часа, јер му на каснијим часовима концентрација пада.</p> <p>Постављам реалистичне захтеве у границама његових могућности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вежбање писања преписивањем текста, јер је величина слова до сада била неуједначена, а ни сам текст нема форму; – вежбе читања коришћењем натписа који се налазе на сликовним материјалима у мојој канцеларији; – код диктата пишемо нешто што се односи на њега или што је предмет његовог интересовања; – дајем му могућност да бира; – не пожурујем га. |
| Кораци у решавању проблема | <p>Ученика пратим од тестирања за полазак у школу, као и током школовања у млађим разредима; Мањи проблеми настају у предметној настави, те се усмеравамо на њихово превазилажење.</p> <p>Подршку дају разредни старешина и наставница музичке културе;</p> <p>Са учеником сам договорила сарадњу:</p> <ul style="list-style-type: none"> – објаснила сам циљ нашег дружења, да му помогнем да чита и пише без проблема, што је он прихватио; – објаснила сам му зашто је то важно за њега; – договорили смо време за рад, потребан прибор, као и начин како да затражи од наставника дозволу за одсуство са часа; – договарамо нашу међусобну комуникацију, тј. да може слободно да изрази своја осећања, ако му је досадно, ако је уморан и у сличним околностима; – припремам материјал, наставне листиће за самостално читање и самостално састављање реченица; – дајем му прецизна упутства и увек добија повратну информацију о ономе што радимо. |

| | |
|--|--|
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> – учитељица из школе, која сарађује у одмеравању корака за овладавање поступка читања и писања по диктату; – наставница информатике, која организује активности у којима ученик пише једноставне текстове на рачунару, телефонске бројеве, имена и презимена другова; – млађа сестра ученика, која му помаже код израде домаћих задатака; – повремено мајка ученика |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Редовно долази на договорене састанке, пажљив је и хоће да вежба, свима се хвали како напредује у раду. Наставници имају више разумевања за њега. Отворено показује задовољство и радост, уреднији је и пажљивији. |
| Додатни коментар | Ученик је током нашег заједничког рада стекао самопоуздање у стеченом нивоу читања и писања, као и у раду са бројевима. Лакше комуницира са одраслима и са вршњацима. Сада похађа 8. разред. |
| Пример приредила | Славица Симић, психолог, стручни сарадник, ОШ „Јован Јовановић Змај“, Сурдулица |

Пример 6. Таленти

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученица је уписана у редовну школу. Сада похађа 4. разред... Код детета постоји мозаични Даунов синдром. |
| Пример добре праксе | Ученица је са ограниченим интелектуалним, али добро развијеним моторичким способностима, талентована за музику и цртање. <ul style="list-style-type: none"> • У оквиру својих могућности решава индивидуалне задатке нижег нивоа. • Социјализована је и радо прихваћена у групи. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • индивидуални рад • укључивање у гимнастичку секцију • учешће на приредбама (певање и играње) • излагање радова на ликовним изложбама • укључивање у групни рад на часу |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • дефектолог • ученици • помоћно особље |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Ученица се социјализовала. Постаје комуникативна, снажљива, дружељубива и прилично омиљена у разреду. |
| Додатни коментар | Родитељи су изузетно добро сарађивали. |
| Пример приредиле | Сузана Рубежић, учитељица; Јасмина Анђелић, учитељица; ОШ „Десанка Максимовић“, Зајечар |

Пример 7.**Вукова диплома за девојчицу која се плашила лопте**

| | |
|--|--|
| <p>Кратак опис посебности детета/ученика</p> | <p>Девојчица је имала 7 година, редовно се уписала у 1. разред основне школе.</p> <p>Пре поласка у школу мајка ученице је обавестила да</p> <ul style="list-style-type: none"> – није ишла у обданиште и предшколско; – има проблеме у понашању: <ul style="list-style-type: none"> а) прихваћености, б) комуникацији, в) самосталности, г) осећању самопоуздања, д) развоју вештина. <p>Девојчица је проговорила са 4 године.</p> <p>Вођена је на разна испитивања психолога, консултације и нису успели тачно да сазнају шта је ометало дете у развоју.</p> <p>Родитељи су интелектуалци – отац правник, а мајка професор страног језика, иначе заинтересована за напредовање детета и посвећена детету.</p> <p>Приликом испитивања за упис у школу девојчица је показала веома висок степен интелектуалних способности.</p> <p>Када је кренула у 1. разред, била је затворена и уплашена, а моторика је недовољно развијена (возила бицикл са 4 точка), стално понављала исте радње, чак се плашила лопте на часовима физичког васпитања.</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>На часовима се није укључивала у рад и није писала ако би се учитељ обратио целом одељењу. Усмено би одговарала на постављено питање. Папири са писменим проверавањем предавани су празни, а да се при том не ураде ни најлакши задаци.</p> <p>У разговору са родитељима се увидело да дете вежба код куће и да зна, али оно то не показује приликом провера, што је уочио и учитељ. Почео је да јој посвећује посебну, додатну пажњу, стане поред ње и бодри је. Тако је учитељ увидео да она почне да ради када се обрати њој лично са речима: „Хајде, ти то можеш, пробај, ти то знаш, ради.“ Ове речи понавља, као папагај, и стоји поред ње све време док девојчица ради. Повремено подигне поглед и као да се на тренутак уплаши. Онда крене и све тачно уради. Код куће је редовно радила домаће задатке и вежбала. Да би извршила и најлакши захтев у школи, били су неопходна стална подршка и стрпљење. На почетку га је прихватила само од учитеља, не од другова који се нису ни укључивали.</p> <p>Чинило се да има још један паралелан свет са реалним. Цртала је перфектно и стално барбике са свим детаљима: обрве, трепавице, нашминкане. То је радила нон стоп. Ако јој се не зада шта да ради и не контролише да ли је почела (да се бодри и охрабри), она би цртала. Вршњаци је нису интересовали. Одељење је покушавало да успостави комуникацију са њом. И они су били збуњени, нису могли да схвате да она има свој свет, из којег врло ретко излази. Ученици су је прихватили на часу физичког. Схватили су да се боји лопте и онда су јој бацали полако, како би она могла да ухвати. Нису је ни јако гађали када би играли „Између две ватре“. Тако се она укључила у игру. Кренули су да прате њене потребе без подсмеха и са љубављу.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Тако су се лагано и родитељи других ученика упознали са посебношћу другарице. Другови су почели да је зову на рођендане и при том водили рачуна да и она буде задовољна. Колеге су упознале ученицу и дале јој подршку тиме што су је уважавале и обраћале јој се за време одмора, када дежурају. Тако су и њихови ученици престали да је задиркују. Током првог разреда је учитељ увек имао много времена за њу. Индивидуално јој се обраћао и радио са њом, како би напредовала. Наставни план и програм је, на такав начин, пратила у потпуности. Одлично је и савладала градиво које је предвиђено. Течно је читала и дивно писала. Била је веома уредна. Решавала је и проблемске задатке. Уз сталну сарадњу са родитељима, подршку, прихваћеност, љубав и подстицај, све више је стицала самопоуздање, самопоштовање. Другови су све више почели да преузимају улогу учитеља за подстицај. Према њој су били брижни и стрпљиви. Тако је почела да реагује и када јој ученици дају подршку и укључују је у рад. Све мање је учитељ стајао поред ње у другом разреду. Довољно је на крају било и погледом да се покрене на рад. Тако је она преузела одговорност. Завршила је основну школу као носилац „Вукове дипломе“. Сада је гимназијалка, лепа, задовољна тинејџерка, живи и радује се заједно са својим вршњацима.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> – лично обраћање – индивидуализован рад – стална подршка и подстицање – игра на часовима физичког васпитања – подршка другова из одељења |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Највише су јој значили индивидуални рад и подршка са много љубави, разумевања и стрпљења учитељице и другова из одељења. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Срећна сам што сам је учила, јер је добит била огромна за све:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Она је напредовала. – Деца су у разреду постала племенитија. |
| Пример приредила | Татјана Синђелић-Максимовић, учитељица, ОШ „Јован Поповић“, Крагујевац |

Пример 8. Осећај за ритам

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Девојчица похађа шести разред основне школе. Има оштећен слух (глува је). |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> • сарадња са учитељицом (методе које су најуспешније деловале на дете од 1. до 4. разреда) • упознавање Одељењског већа са проблематиком детета • укључивање осталих ученика у решавање проблема (на часовима Одељењске заједнице и праћење остваривања датих предлога). • помоћ ученика: праћење од школе до куће, записивање задатака, задужења, поруке родитељима |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • укључивање родитеља: сарадња са њеним родитељима у смислу свакодневног контактирања са разредним старешином и по потреби са предметним наставницима (обрађене лекције и важност појединих сегмената у обрађеним садржајима) • међусобна сарадња и помоћ – ванредни састанак наставника који предају овој ученици и усклађивање метода и критеријума (сажимање градива, подвлачење битних делова из лекција, писмено одговарање на табли или у свесци) • укључивање педагошко-психолошке службе – понуђена је помоћ у решавању емоционалних проблема, дружења, пубертета; са родитељима је рађено на јачању њихових капацитета за адекватан однос са девојчицом и оспособљавање за пружање подршке у учењу; психолог је приметио превелике амбиције родитеља и кроз саветодавне разговоре покушао да укаже на проблем • на часовима музичке културе, уз максималну подршку наставника, показује изузетне резултате; наставник примећује изузетан осећај за ритам код ње (тактирање, фолклор) и ради на подстицању тих потенцијала; на тај начин помаже социјализацији и прихваћености од другова из одељења • на часовима физичког васпитања показује солидне резултате и има добру координацију, што је наставник уочио и то подстиче (ученица показује вежбе осталим ученицима и активна је на часу) |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • наставници су кроз рад са овом ученицом могли да виде и осете колико значе упорност и воља за напредак и укључивање у свакодневне токове живота • наставницима веома значи искуство за рад са дететом оштећеног слуха и говора, јер су схватили да деца ометена у развоју, уз правилно вођење наставника, могу постићи веома добре резултате, а њени другови да прихвате особу онаквом каква јесте. |
| Пример приредили | Дамњана Милојковић, разредни старешина, професор физичког васпитања; Драгана Радуловић, психолог; Оливера Пешић, наставник разредне наставе; ОШ „Иван Горан Ковачић“, Нишка Бања |

Подручје 10

ПОДРШКА ДРУГИХ СТРУЧЊАКА

Пример 1.

Тим са логопедом

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Према речима родитеља, приликом порођаја „царским резом“ дете је остало без кисеоника, а као последица се јавила дисфација у говору и успорен интелектуални развој. |
| Пример добре праксе | <p>Детету је одложен почетак школовања за једну годину. У току тог периода ученик похађа предшколско васпитање и више пута недељно одлази код логопеда/дефектолога, који са њим ради индивидуално. Ученик полази у 1. разред са савладаном техником читања и писања.</p> <p>У почетку прати наставу паралелно са вршњацима, а са усложњавањем захтева наставу сам прилагођавала његовим индивидуалним способностима. У активној сарадњи са родитељима и логопедом одмеравали смо садржаје које је ученик савладавао.</p> |

| | |
|--|---|
| | На почетку 5. разреда предметни наставници су упознати са случајем. Прилагодили су програм наставе способностима овог ученика и он је са позитивним успехом завршио 8. разред. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | родитељи, логопед, дефектолог, учитељ и наставници |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Оваквим приступом сви су на добитку. На првом месту дете које је описмењено, осамостањено, социјализовано. Добили су и родитељи који су успели да помогну свом детету у складу са његовим потребама и наставници који су са оваквим учеником могли да раде. |
| Пример приредила | Ружица Васиљевић, професор разредне наставе, ОШ „Уједињене нације“, Београд |

Пример 2. Учитељица није сама

| | |
|--|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Ученик другог разреда, узраст 8 година. Дечак испољава физичку и вербалну агресију у току часа и контакту са вршњацима. |
| Пример добре праксе | Ученик је дошао на почетку 2. разреда. Ми смо му трећа школа и одељење. Дете је веома агресивно према вршњацима и користи сваку прилику да неког „чачне“ (било је и озбиљних удараца, уједа и сличних напада). Иначе је веома активан и радан на часу. Сарадња са родитељима је добра. Укључени су ПП служба, директорка, све колеге првог и другог разреда и Центар за ментално здравље – Палмотићева. |
| Кораци у решавању проблема | Разговор са дететом и родитељима (ПП служба, учитељ, директор). Једно време је био укључен у посебну (мању) групу боравка у којој раде дефектолог и учитељица. У Палмотићевој је извођен сталан третман детета и родитеља. Учитељица и колегиница психолог су два пута биле у Палмотићевој на разговору, а директорка и педагог једном. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у доношењу до решења и спровођењу решења | ПП служба, директорка, дефектолог, учитељи 1. и 2. разреда, људи из стручне службе Центра за ментално здравље – Палмотићева |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Пред крај првог и почетком другог полугодишта ученик је уз сву помоћ успео да мало коригује своје понашање и да испаде сведе на минимум. |
| Додатни коментар | Надам се да ће уз помоћ свих нас „ово изаћи на добро“! НАПОРНО ЈЕ! Нисам сама, сјајно. |
| Пример приредила | Зорица Вукајловић, професор разредне наставе, ОШ „Вељко Дугошевић“, Београд |

Пример 3. Средњошколка

Ученица четвртог разреда је усвојено дете, али она то не зна. Родитељи нису поступили према савету педагога након тестирања

за упис у први разред да детету одложе школу на годину дана због емоционалне незрелости. Имала је дисграфију и дислексију, није могла да рачуна без помоћи прстију.

Због болести њене учитељице, на замену је дошла друга учитељица. Да би више сазнала о тој девојчици, прву информацију је тражила од њене учитељице, затим од педагога школе, па директора. Сви су редом говорили „преводи је, она и тако неће даље од основне школе“.

Међутим, та нова учитељица није хтела само да послуша савет осталих, пре него што покуша да нешто учини за то дете: прво је позвала мајку на разговор и изнела јој проблем. Мајка је била спремна на сарадњу. Заједно су одвеле дете код логопеда, а затим је уследила индивидуална допунска настава два пута недељно.

Након два месеца видели су се први резултати. Девојчица је правилније изговарала гласове (Р, Л, Љ), уредније и лепше писала и све мање изостављала слова. Заинтересовала се за школске активности, јављала се на часу, активније учествовала у свему. Стекла је самопоуздање, више се дружила.

До краја првог полугодишта њена промена скоро да је изазивала неверицу како код родитеља, тако и осталих. Она више није само „превођена“, завршила је и средњу школу.

Сузана Јовановић, ОШ „Љубица Радосављевић Нада“, Зајечар

Пример 4. Веома проширен тим: повезивања

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик похађа други разред основне школе, у комбинованом одељењу. Код дечака постоје успорен развој интелектуалних способности и здравствени проблеми (срчане сметње). |
| Пример добре праксе | Са учеником учитељ ради индивидуално, користећи очигледна средства. Укључивање у групу вршњака одвијало се групним обликом рада и ваннаставним активностима. Велико интересовање ученик показује за учење рецитација. |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • сарадња са предшколском установом у којој је дете боравило • сарадња на релацији ученик–учитељ–родитељ–деца • подршка од стране учитеља, педагога, остале деце • откривање и активирање посебних способности • индивидуални рад – ваннаставне активности |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • похвале • здравствена установа • васпитач • педагог, учитељ • стручни актив • деца, родитељи |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • напредовање у односу на први разред у погледу учења, уме да броји до 10, пише слова и кратке једноставне речи • социјализација у групи вршњака • подршка родитељима |

| | |
|------------------|--|
| Додатни коментар | Највећи напредак показује у комуникацији са вршњацима. Има пуну подршку остале деце. |
| Пример приредила | Снежана Стефановић, педагог, ОШ „1. мај“, Вртогоч код Врања |

Пример 5. Само кратки предах за хорског солисту

| | |
|---|---|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | <p>Први и други разред ученик је завршио у другом одељењу исте школе.</p> <p>У ово одељење долази у трећем разреду (по препоруци психолога школе), јер је број ученика у овом одељењу значајно мањи и може му се посветити више времена и пажње.</p> <p>На почетку трећег разреда ученик није био у стању да било шта препише са табле или да пише по диктату. Знао је понешто да прочита (реченице са једноставним, кратким речима). Из математике је знао да чита и пише бројеве до 100, али није разликовао рачунске операције, нити да сабира и одузима напамет до 10. На часове физичког васпитања је редовно доносио опрему, али се крио по угловима физкултурне сале. На часовима ликовне културе није желео ништа да нацрта. Нарочито је пружао отпор када му учитељица понуди да нацрта своју породицу.</p> <p>У школу је често долазио неуредан. Књиге су биле прљаве. Доносио је две свеске, које су биле поцепане, ижврљане и без корица и једну поломљену оловку.</p> <p>У току првог тромесечја имао је слабу концентрацију. Све што би запамтио брзо би заборављао. На часовима је правио гримасе, испуштао крике и тукао се са замишљеним противником. Ударао је песницама по ваздуху и себе по глави и лицу.</p> |
| Пример добре праксе | <p>На почетку школске године, после упознавања са проблемом, учитељица ствара позитивну климу за долазак новог ученика.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Кроз разговор о томе како се они осећају када се нађу у непознатом друштву, шта би им пријало да неко каже или уради да би се осећали прихваћеним и шта би све они сами могли да кажу и ураде да се непознати друг осећа пријатно у њиховом друштву. • Већ при првом сусрету су га срдачно прихватили: упознају се са њим, желе му добродошлицу, информишу га о животу и раду одељења, нуде му помоћ. С обзиром на то да ученици на часовима најчешће седе у групама и често мењају места, нови друг се врло брзо упознао са свом децом. • У почетку је контакте са учитељицом прихватао стидљиво. Устручавао се да било шта каже довољно гласно да га сви чују. Прихватао је комуникацију у групи, али је и тада испољавао несигурност. Говорио је тихо и неразговорно. Није преузимао иницијативу у комуникацији, али му је свако директно обраћање пријало, што се видело по његовом озареном лицу и окретању ка целом одељењу како би проверио да ли су сви видели и чули да се њему неко обратио. • Пријао му је индивидуални начин рада на часовима редовне наставе, нарочито у време када су други ученици били ангажовани око неких, за њега мање интересантних активности. На часовима допунске наставе није желео да остаје и учитељица је уважила његову потребу да не остаје у школи онда када друга деца одлазе кући. Зато је дневни распоред рада у одељењу организован тако да њему буде посвећена пажња и пружана помоћ у раду у току редовне наставе (припремани су посебни задаци за њега усклађени са његовим тренутним нивоом знања и могућности). |

- Другови су му позајмљивали свој прибор и књиге, помагали му и укључивали га у све активности. Више пута су му учитељица, а касније и школа, поклањали књиге, свеске, прибор и бесплатну ужину.

Као што је поменуто, на часовима је правио гримасе, испуштао крике и тукао се са замишљеним противником. Ударао је песницама по ваздуху и себе по глави и лицу. Свака реакција осталих ученика доприносила је да то настави да ради.

- Ученици су у договору са учитељицом игнорисали овакво понашање. Када би схватио да нико не обраћа пажњу на његово понашање – примирio би се.

Сарадња са породицом током године није била могућа. Мајка је повремено долазила у школу код учитељице и психолога, али само да би за предочену ситуацију окривила супруга и тражила прелазне оцене за дете. Није била заинтересована да детету помогне у раду код куће. Онда када је знала да има домаћи задатак, попуњавала је књиге сама. Није га пуштала да иде са одељењем на излете, у позориште и на друге представе. Отац се ниједном није појавио у школи.

- Дечак је непрестано пратио реакције учитељице и своје понашање је усклађивао са њеним. Све оно што је указивало на дечаково напредовање у учењу и усклађивање са животом и радом у одељењу, било је награђивано похвалом и аплаузом од стране учитељице и целог одељења.

Није било никаквих вербалних или физичких сукоба између осталих ученика и њега, али је било приметно да га поједини ученици не прихватају.

У једном вербалном сукобу са другом, поцепао је своје књиге и гурао оловке у очи вичући: „Хоћу да умрем! Шта ће ми овакав живот?!”

Од првог разреда је редовно и радо одлазио на разговоре код психолога школе. С обзиром на то да су у овом периоду његове неконтролисане реакције биле честе и грубе, психолог је често боравио на часовима, пратећи његово понашање.

- После овог догађаја је затражена помоћ Центра за социјални рад. Заједнички напори школе и Центра за социјални рад олакшали су процес социјализације ученика.

Након првог тромесечја било је приметно да му боравак у новој средини прија. Постао је опуштенији. Почео је да се јавља на часовима да одговори на понеко питање. Укључивао се у групни рад на часовима природе и друштва. У то време је први пут на часу грађанског васпитања испричао на који га начин отац туче.

Први видљиви знак дечакове социјализације наступио је на часу физичког васпитања почетком другог тромесечја. Допадали су му се такмичење између ученика два одељења, подршка и навијање тимова, али је категорично одбијао да се укључи у игру. На том часу друг му је намерно бацио лопту, иако је био ван терена. Он је спонтано ухватио лопту, након чега је уследила бурна реакција ученика, аплауз и повици: „Браво! Учителице, видите! Сјајно хвата лопту!” Позвали су га да им се придружи на терену и, пре него што је и могао да реагује, деца су га укључила у игру. Бацали су му лопту да би је ухватио и прихватили да буду погођени. За све то време дечак је, са осмехом на лицу, често гледао у учитељицу и ишчекивао њену реакцију. Када је видео да има подршку, опустео се. Од тада редовно учествује у свим активностима на часовима физичког васпитања. Чак је и први цртеж који је нацртао у школи био везан за овај предмет. На њему је нацртан под физкултурне сале на којем сви ученици његовог одељења играју „Између две ватре“. Сви су весели, насмејани и обојени живим бојама.

| | |
|--|---|
| | <p>После овог догађаја ученик је постао поверљивији и отворенији за сарадњу.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пружена му је могућност да изабере да ли ће таблицу множења учити у школи са учитељицом или са друговима и он је одабрао другове. Договорено је шта ће, када, колико и са ким да учи ван школе, а учитељица је у школи свакодневно проверавала како напредује учење. • На тај начин дечак је за неколико дана научио таблицу множења. Стална подршка и речи охрабрења видно су јачали његово самопоуздање и веру да и он може постићи добре резултате у школи. И концентрација му је постала видно боља. Уз редовно обнављање, знао је таблицу множења све до краја школске године. • Родитељи ученика из одељења били су упознати са потребом и значајем дечакове социјализације. Показали су велико разумевање и подршку, тако да су га другови који станују близу њега често позивали на заједничко учење и дружење ван школе. • Обављани су и индивидуални разговори са родитељима оних ученика који су показивали нетрпељивост према дечаку. У договору са учитељицом, родитељи су код своје деце и код куће подржавали иницијативу да се дечаку пружи помоћ у границама могућности. <p>Дечак је потребу да буде у колективу потврђивао редовним доласцима у школу и категоричним одбијањем да га учитељица одведе кући чак и онда када је било очигледно да је болестан (повишена температура, инфекција очију).</p> <ul style="list-style-type: none"> • На упорно инсистирање учитељице, мајка је дозволила одласке на излете, позоришне и друге представе. <p>До краја школске године дечак је постао дете које више није имало никакве тикове или неконтролисане покрете. Научио је да течно чита. Споро и нечитко, али тачно, писао је једноставније речи и реченице по диктату. Научио је неколико песмица из градива. Сабирао је и одузимао бројеве без преласка десетице (стотине) до 1000. Одушевљено је прихватао сва задужења у оквиру одељења (обавезе редара, доношење материјала неопходног за израду паноа итд). Стекао је задовољавајуће знање из наставе природе и друштва и узимао је активно учешће у изради одељењских паноа и квизовима знања. Научио је и неколико песама из музичке културе. Нарочито му је причињавало задовољство да буде солиста у одељењском хору. Тако је учитељица открила његов талент за певање. На часовима одељењске заједнице, ученици су одлучили да подрже његов талент и да га у четвртом разреду укључе у хор млађих разреда.</p> <p>Охрабрен, отворио се и према свима из ширег окружења. Желео је да покаже своја постигнућа свим гостима који су посећивали часове у одељењу. Био би тужан ако нешто није стигао да покаже пред психологом школе, тако да је колегиница психолог више пута долазила да га чује и похвали.</p> <p>У току летњег распуста, према сазнањима учитељице, социјални радници су више пута обилазили породицу и разговарали са дечаком. Према договору са ђачким родитељима, другови из одељења су га позивали на дружење како се не би изгубио постигнут контакт.</p> <p>Ипак, дошавши у четврти разред, дечак је поново почео да испољава нека од ранијих понашања.</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>И даље је била упадљива небрига око његове личне хигијене, тако да су другови почели да га избегавају и да одбијају да седе са њим.</p> <p>Мајка више није долазила у школу.</p> <p>Већину стечених знања је заборавио током распуста, па је све почео поново да учи у четвртм разреду заједно са друговима и учитељицом.</p> <p>Не доноси домаће задатке.</p> <p>И даље редовно долази у школу, много раније од почетка часова да би се играо у школском дворишту.</p> <p>Отворен је у комуникацији и поверава се учитељици када код куће добија батине.</p> <p>Учествује у свим ваннаставним активностима чији резултати могу да допринесу похваљивању и награђивању целог одељења (израда предмета за васхаре, доношење секундарних сировина и слично).</p> <p>Више нема тикове, неконтролисане покрете и не испушта крике. Има више самопоуздања, али му је концентрација поново слаба. Све што ради на часу чини зато што то жели и каже учитељица.</p> <p>Самоиницијативе нема.</p> <p>Повремено испољава агресивност према другој деци, нарочито према онима у одељењу за које примећује да му нису наклоњени.</p> <p>Стицајем околности, ређи су и контакти са психологом школе. Учитељица нема сазнања да ли има контаката породице са Центром за социјални рад.</p> <p>По мишљењу учитељице, очигледни су добри резултати који су постигнути код ученика. У трећем разреду они су били последица синхронизованог рада и напора свих фактора из његовог окружења (одељење, психолог школе, центар за социјални рад, ђачки родитељи). Стога предлаже да се са оваквом сарадњом настави.</p> <p>Ученик сада похађа четврти разред.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • припрема ученика за долазак новог друга • лично обраћање у комуникацији, индивидуализовани рад • организација рада на часу у складу са потребама ученика • помоћ другова у раду на часу • помоћ школе у куповини књига и прибора • укључивање у рад школског психолога • укључивање родитеља (мајке) у рад школе • часови физичког и грађанског васпитања као изазов – пут ка социјализацији • укључивање центра за социјални рад • подршка родитеља других ученика • укључивање у ваншколске активности • „отварање“ према ширем окружењу |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • остали ученици из одељења • психолог школе • ђачки родитељи • директор школе • центар за социјални рад |

| | |
|--|--|
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> • социјализација и учење ученика • социјализација и учење осталих ученика у одељењу • смањење „злостављања“ ученика у породици • помоћ породици у васпитавању детета • ново драгоцено искуство за учитељицу • професионални развој школског психолога |
| Пример приредила | Снежана Ђорђевић, професор разредне наставе, ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац |

Пример 6. Рођенданско коло у дневнику учитељице

| | |
|---------------------------------------|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Ученик је другог разреда. Постоји псеудозаосталост. Породична ситуација је неповољна (отац алкохоличар, а мајка „емоционално нестабилна“). |
| Пример добре праксе | <ul style="list-style-type: none"> – подршка учитељице (стрпљење, сарадња, тактичност) – подршка другова из одељења (помоћ у раду, аплаудирање, заштита) – индивидуализација наставе (дидактички материјал, слагање слагалица, индивидуални разговори са родитељима, индивидуална допунска настава са учеником, мотивационо оцењивање) |
| Кораци у решавању проблема | <p>Ученик од првог дана школе скреће на себе пажњу својим понашањем (претерано је немиран, одбија сарадњу, омета остале ученике, псује).</p> <p>– септембар</p> <p>– <i>период прилагођавања</i> – пратим ученика – свакодневно касни на наставу по 15-ак минута (и пре и по подне), иако га доводи мајка (али она увек има изговор зашто касне)</p> <p>– <i>разговарам са особама које су упознале дечака пре мене:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 са његовом бившом васпитачицом – сазнајем да је дете (као и мајка) имало неприлагођено понашање и да је ишло у обданиште све време до 31. августа (без дана паузе је кренуо у школу); 2 са школским педагогом (приправник на одређено време) – сазнајем да ученик није био на тестирању у нашој, већ у другој школи, и да су га у нашу школу уписали последњег дана; 3 са педагогом школе у којој је ученик тестиран – али не успевам да добијем резултате теста („јер је то пословна тајна“), већ само усмену информацију да он то није баш добро урадио. <p>– октобар</p> <p>– <i>индивидуални разговори са родитељима</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – позивам родитеље на једночасовни индивидуални разговор; – позиву се одазива само мајка (она иначе свакодневно долази у школу); – дајем јој време да ми она прича о детету оно што она мисли да је важно да знам; – она се жали на мужа алкохоличара, каже да дете личи на њега, да она воли школу (оба родитеља имају средњу стручну спрему: отац је конобар, а мајка трговац), да ће се развести и отићи са дететом у Америку, да јој је фирма пред стечајем, прети детету батинама, хоће |

да га упише у целодневни боравак, да ће ми урадити хороскоп за мене и мог мужа... и хиљаду других неповезаних изјава, а на крају ме је и неочекивано пољубила (вероватно у знак захвалности што се бринем за њено дете).

- *индивидуална допунска настава са учеником* (у присуству родитеља-мајке)
- ученик зна слова, али је страшно несигуран.
- **новембар и децембар**
- *разговори са школским педагогом*
- ученик,
- родитељи (мајка),
- пошто је педагог без искуства, није се ни она снашла у раду са њим(а).
- **јануар и фебруар**
- *разговори са развојним психологом* из Клиничко-болничког центра
- ученик и мајка (отац се ни овде не одазива позиву)
- предлаже сарадњу са Саветовалиштем за брак и породицу при Центру за социјални рад, али се родитељи не одазивају ни том позиву (јер отац неће).
- **током првог разреда**
- Ученик има добру перцепцију.
- Неће да пише, иако зна слова.
- Неће да црта (ни на ликовном, ни на грађанском васпитању).
- Неће да разговара (на грађанском васпитању).
- Неће да пева, ни да рецитије, иако зна речи песме. Омета другу децу док певају, испуштајући неартикулисане крике. Користим ту околност да га приволим да пева или рецитије са дететом које он изабере, тако да је постао „други глас одељења“. Подстичем и њега да бира са ким ће да пева.
- На физичком трчи бесциљно по сали, омета децу у игри, не зна за правила игре.
- Неће да стане у „Рођенданско коло“ када је неком детету рођендан (никада није славио свој рођендан са децом).
- Не долази на часове допунске наставе (јер га родитељи не доводе).
- На одељењским приредбама за родитељски састанак псује, вулгаран је, тако да доводи у непријатну ситуацију и остале родитеље и ученике, као и мене (имам утисак да се у присуству мајке оснажи, па прави веће „глупости“ него иначе).
- Водим га на излете и у посете, мада је то велика опасност и одговорност и за мене, а и за остале ученике (замолим двојицу мирних и јаких дечака да га држе за ручице између себе, а на прелазима га ја држим за руку). Зато сам касније молила мајку да га она доведе до одредишта, у договорено време (поштовала је тај договор).
- Није ишао на екскурзије ни на рекреативну наставу.
- **током другог разреда**
- Школа прима у радни однос искусног психолога, тако да сарађујем са њом, она са учеником и мајком, а нас две са развојним психологом (преносимо дечји досије из КБЦ-а у школу и добијамо упутства за даљи рад).
- Ученик слаже слагалице на часу чим наступи замор (некада то буде већ на 1. или 2. часу, у почетку тешко и споро, па све лакше и брже).
- Научио је латиницу, али врло ретко хоће да пише (по један ред, само штампаним словима).
- Научио је таблицу множења (пише само бројеве, а неће текст задатка).

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> – Пева и рецитије. – Црта. – Све се више дружи са децом. – Долази сам у школу (без маме, са децом из комшилука и више не касни на наставу). – у трећем разреду – <i>премештен је у друго одељење</i> (то је претходно одељење целодневне наставе, које је имало 18, а наше 31 ученика, а и успех ученика је знатно бољи), по предлогу развојног психолога из КБЦ-а и уз сагласност директора и психолога школе – сада је четврти разред <p>У међувремену је успостављена сарадња са Центром за социјални рад.</p> |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> – школски педагог – развојни психолог из КБЦ-а (касније школски психолог) – остали ученици (док је подршка од стране колега изостала, а сарадња са родитељима била скоро немогућа) |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <ul style="list-style-type: none"> – за дете: социјализација, едукација, пожељност, љубав, прихваћеност – за децу: саосећајни, брижни, пожртвовани, заштитници, помагачи – за родитеље: понуђена им је могућност решавања сопствених проблема (лечење алкохолизма, брачно саветовалиште, сарадња са центром за социјални рад) како би и сами помогли детету – за учитеља: човечност |
| Додатни коментар | Мишљења сам да је једини „лек“ за ово (као и свако друго) дете <i>стабилнија породица</i> . |
| Пример приредила | Светлана Андријанић, професор разредне наставе, ОШ „Милутин и Драгиња Тодоровић“, Крагујевац |

Пример 7. Учитељ иницира повезивање

Девојчица сада има 8 година и похађа 1. разред. Она је кренула у школу са 8 година. Поласак у школу одложен због проблема у менталном развоју. Поласком у школу први пут долази у контакт са отвореном, природном вршњачком средином. Била је уписана у предшколску установу, у коју је веома ретко ишла. Долазак у школску средину представља потпуно нову ситуацију, у којој се тешко сналази. Потпуно је независна, успорено се креће, невешта је у комуникацији са децом, тешко се сналази у простору ван учионице, не уме да се стара о себи и својим стварима. С друге стране, веома је радознала и заинтересована за окружење, жели контакт са вршњацима, али при покушају да га оствари испољава агресивност. Покушава да привуче пажњу виком, ударањем, лупањем о сто. У таквој ситуацији њен позив за дружење остао је без одговора, што изазива збуњеност и код ње и код остале деце. Повлачи се и време проводи углавном цртајући.

Требало је укључити девојчицу у колектив, али се то није могло без помоћи родитеља и стручњака, као ни без рада са читавим одељењем. Са родитељима је од првог дана успостављена одлична сарадња, па се иде корак даље. Предузета је вишесмерна акција у којој су укључени: учитељица, логопед, родитељи, одељење и Завод за ментално здравље. Сви наведени актери су ступили у контакт на иницијативу учитељице, којој је веома стало да сви побројани чиниоци остану у вези. Учитељица упознаје логопеда школе са ситуацијом,

и добија веома корисне савете о томе како треба поступити са дететом које испољава овакво понашање. Логопед ступа у контакт са родитељима, обавља разговор и започиње индивидуали рад са дететом. Такође даје инструкције за рад родитељима за кућне услове. Рад код логопеда се односио углавном на приче кроз низове слика које говоре о деци и њиховим односима.

Цртање другова и разреда био је задатак за рад на часу и код куће. У почетку девојчица је цртала себе са једне, а другове са друге стране папира, што јасно указује на односе међу њима. Истовремено, на часовима редовне наставе, грађанског васпитања или часовима одељењске заједнице учитељица ради са целим одељењем, укључујући и њу у радионице са темом „Ми и други“, „Сви смо различити“, у циљу разумевања разлика међу децом, развијању коректног и толерантног односа, уклапања „различитог“ и „уобичајеног“. Учитељица прати инструкције логопеда, размењују искуства међусобно и за рад код куће. Помак се видео у њеном опхођењу.

Као најбоље мотивационо и наставно средство послужиле су приче по низу слика. После 2–3 радионице однос деце према девојчици мења се у позитивном смислу.

Учитељица, дете и родитељи остварују сарадњу са Заводом за ментално здравље. Тамо имају групне и индивидуалне разговоре са лекарима и психолозима. Ова сарадња је довела до изузетно позитивних ефеката. Конкретизују се планови за рад са дететом, дневно планирање постаје пракса и планови се реализују предвиђеном динамиком. Стручњаци инсистирају да се у време наставе девојчици посвећује иста пажња као и осталој деци, и да за њу важе потпуно иста правила понашања као и за осталу децу. Упозоравају на могућност њених упорних покушаја да „оствари своје“ и саветују шта учинити у таквој ситуацији.

Ефекти ове дуготрајне сарадње изузетни су. После два месеца девојчица је прихватила другове и они су прихватили њу. Она уме да успешно комуницира са децом, а они су њени пријатељи и главни сарадници учитељици у раду са њом. Она има њихову подршку у свему што учини позитивно, има њихову помоћ, али добија и критике када је то потребно. Критика другова је врло делотворна, има више ефеката од критике коју упућује учитељица. Она је њихов сарадник, ради у групи и пару и помаже друговима, игра се са њима, учествује на приредбама. Она је најдражи гост на њиховим рођенданима и сви долазе на њен рођендан.

Њени родитељи су задовољни као и већина родитеља друге деце.

Након овог свог искуства, желим да нагласим да када у одељењу имамо дете са проблемом у развоју, учитељ треба да буде тај који иницира и покреће промене. Учитељ је најбољи покретач и подршка за укључивање родитеља, стручних служби и друге деце у пружању подршке детету које има проблеме у развоју

Силвија Димитријевић, наставник разредне наставе, ОШ „Учитељ Таса“, Ниш

Пример 8. Збирка шналица – ја штитим моју маму

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица у другом полугодишту првог разреда испољава школску фобију – одбија да долази без мајке у школу. У школи узима (присваја) ствари својих другова. |
| <i>Пример добре праксе</i> | Девојчица долази из Македоније и уписује се у први разред. Не зна језик. Мирна је и повучена. |

Веома брзо напредује. До полугодишта је научила лепо да говори, изузетно лепо пише читаве саставе, целокупно предвиђено градиво са успехом усваја. Нешто слабије чита. Веома лепо црта. Дружи се са другарицом са којом седи у клупи.

Осим повучености у почетку, ништа више није било значајно упадљиво у њеном понашању.

За време распуста одлази код баба и деда у Македонију.

Почетком другог полугодишта нема је у школи прва три дана. Помишљам да се разболела или због нечег важног не долази у школу. Четвртог дана долази отац, „бесан“ што ученица неће у школу, вуче је за руку, грди. Покушавам да сазнам од њега шта се дешава. Каже: „Она је безобразна, тврдоглава, мајка је крива за њено понашање.“

Узимам ученицу на крило, јер желим да чујем од ње зашто неће у школу. Дете ћути. Помазила сам је и рекла: „Добро, иди сад кући, али обећај да ћеш сутра доћи.“

Дете долази са присилом у школу, одупире се од оца и мајке. Отац каже: „Ако нећеш у учioniцу, рећи ћу учитељици и деци за оно што имаш у кеси која се налази у колима. Отпор према оцу постаје јачи и девојчица неће у школу.“

Мајка и ученица одлазе из школе. Остајем са оцем показавши му да га разумем, да детету желим да помогнем. Замолила сам га да ми каже имају ли он и супруга неких породичних проблема, како се односе према деци? Одговара ми да су они сложна породица, да је девојчица научила да све буде по њеном, а да је и он био такав када је полазио у школу. Критикује је како је неким друговима узела бојице, оловке, шналице и да их држи у кесици у радном столу, а понео их је пре неки дан да ми их врати.

Рекла сам му да је погрешно што је преда мном и пред њом почео ту причу. Признао је да је био љут и бесан.

Следећег дана ученица долази у школу – испред учioniце се расправља са мајком и неће да уђе.

Помиловала сам је по глави, позвавши и маму у разред. Она је била задовољна, на часу је пратила све без проблема, али када је требало нешто да каже, одговарала је кратким одговорима. Претпоставила сам да је то због мајчиног присуства.

Наредних дана, упутила сам мајку код педагога. Препорука педагога је гласила да мајка и даље остане на настави. Мајка је преседела заједно са ученицом месец и по дана на часовима.

Колегиница педагог је рекла да девојчица има проблем школске фобије. Она никако није желела да буде без мајке.

Саветујем родитеље да оду код психолога, што они не прихватају.

Завршава први разред веома успешно, али уз стално присуство мајке у учioniци.

Преласком у други разред мајка не жели да долази на часове. Девојчица неће без ње. Поново покушавам да убедим мајку да оду код психолога. Половина септембра пролази, а девојчица и даље неће у школу без маме.

Одлазим да упознам породицу, одлазим у посету код њих кући. У њеној соби на зиду закачен цртеж учитељице. Мајка каже да девојчица жели да буде учитељица. Свакодневно учи млађег брата да пише, црта, рачуна. Отац није био код куће, а мајка је у разговору била врло уздржана, затворена. Оставила сам им свој број телефона, а узела њихов, рекавши девојчици да може да ме позове кад год пожели.

| | |
|--|--|
| | <p>Мајка више није желела да седи у учионици. Поново су настала убеђивања пред вратима учионице.</p> <p>Новембар – Девојчица поново неће у школу. Родитељи схватају да морају код психолога. Дијагноза: школска фобија.</p> <p>Оба родитеља одлазе на разговоре у саветовалиште. Отац се повлачи и не жели да настави разговоре са психологом саветовалишта. Мени каже да му није јасно зашто његова ћерка неће у школу када је психологу рекла да више воли да буде у школи него код куће.</p> <p>Ступам у контакт са психологом и сазнајем да отац злоставља мајку пред децом. Дете из страха да се мајци нешто не догоди не жели да иде само у школу. Заједнички доласци у школу се настављају.</p> <p>У другом полугодишту другог разреда ученица повремено долази у школу без мајке. До краја школске године ситуација у породици се мења набоље.</p> <p>Сада је девојчица трећи разред. Сама долази у школу и одлази кући. Активна је на часовима и веома заинтересована. Пријавила се да иде на рекреативну наставу. Дружи се са својим друговима, одлази на њихове рођендане. Одличан је ученик.</p> |
| Кораци у решавању проблема | <ul style="list-style-type: none"> • препознавање проблема • покушавам да разумем њено понашање • стрпљивост у раду, пријатељски приступ • посета породици • упућивање родитеља и ученика код психолога |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | <ul style="list-style-type: none"> • родитељи • педагог • психолог (саветовалиште) • колеге |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | <p>Девојчица: стекла је самопоуздање, долази редовно у школу и постиже одличне резултате.</p> <p>Други ученици: развили су солидарност, учврстили другарске односе.</p> <p>Родитељи: отклонили су породичне проблеме.</p> <p>Наставник: стекао је доживљај успеха и задовољства.</p> |
| Додатни коментар | Љубав према деци и упорност могу да реше или ублаже сваки проблем. |
| Пример приредила | Драгица Живадиновић, професор разредне наставе, ОШ „21. октобар“, Крагујевац |

Подручје 11

ДРУГА ПОДРШКА И АСИСТЕНЦИЈА У АКТИВНОСТИМА/НАСТАВИ

Пример 1.

Асистенција и стручно усавршавање

| | |
|--|--|
| Кратак опис посебности детета/ ученика | Дечак, узраста 5 година, у вртићу је у мешовитој групи која одговара његовом узрасту. Код детета постоји проблем у комуникацији, говор је неразвијен, хиперактиван је. |
|--|--|

| | |
|--|---|
| Пример добре праксе | <p>Одржан је родитељски састанак где је родитељима саопштено да ће у групи боравити дете са ПП, замолили смо их да о томе код куће са децом поразговарају. Са децом смо разговарали на који начин могу да помогну новом другу. Од родитеља смо тражиле информације о дететовим навикама, активностима које воли, храни, обављању физиолошких потреба...</p> <p>Дете смо постепено укључивале у групу, два пута недељно по два сата уз сарадњу асистента (ВеликиМали).</p> <p>На почетку нисмо постављале никакве захтеве ни себи ни детету, само смо пратиле његово понашање и реакцију друге деце. Објасниле смо деци да дечак када виче тако у ствари разговара са њима, то је његов начин да нам каже како је срећан или тужан и како та вика не треба да их плаши. Замолиле смо их да нам помогну ако дечак случајно изађе из собе а ми га не видимо, да нам одмах кажу. Укључиле смо га у друштво (дели прибор за јело), гура колица са храном у кухињу, увек са њим иде једно сналажљиво дете. Често организујемо полигоне спретности, јер је то његова јача страна (физичка спретност). У тим ситуацијама он први изводи задатак, а то код њега и друге деце ствара позитиван ефект. Користимо сваку ситуацију да успоставимо емотивну везу (мажење, пољубац, додир). Потребно је осетити границу, када се треба повући, понекад инсистирање на извршењу задатка изазива бурне реакције (вриштање, бацање, плакање). У таквим ситуацијама другој деци само са осмехом кажемо: он се љути. Увек пратимо како деца реагују на његово понашање, битно је да га се они не плаше. Зато често истичемо како је он баш уз њихову помоћ нешто научио или савладао.</p> |
| Кораци у решавању проблема | Постепеним укључивањем омогућиле смо детету и другој деци да се једни на друге навикну, да дете упозна простор и у оквиру својих могућности прихвати правила понашања у групи. |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | собна колегиница (узајамно), главни васпитач, асистент, едукативни семинари |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | За дете је највећа добит то што борави у вршњачкој групи, посматрајући их, оно учи и савладава нове вештине. Друга деца већ од најранијег узраста знају да прихвате различитост, да не сажалевају, већ да помогну, ја – учим. |
| Додатни коментар | <p>Сада: дечак се игра са другом децом, спонтано им прилази, ретко прихвата наше сугестије и бурно реагује (љути се, баца, бежи). Узима нас за руку када жели да му нешто дохватимо, гледа нас у очи, говор је још неразвијен.</p> <p>Није једноставно имати дете са посебним потребама у групи, поготово када се први пут сусрећете са таквом врстом проблема. Неинформисаност, као и превелика очекивања, могу да буду велики непријатељ. На почетку није било већих проблема, јер је дете долазило у пратњи асистента, али, када се боравак продужио, а помоћ асистента полако изостајала, почели су проблеми:</p> <ul style="list-style-type: none"> – посустајање собног колеге, – губљење контроле над дететом (излази из собе, шета по вртићу, вришти), – уплашеност, умор. |

| | |
|------------------|--|
| | <p>Затражила сам од стручне службе и асистента из организације „ВеликиМали“ да се асистенција појача макар извесно време, док се мало „пресаберемо“. Нисмо добиле асистенцију, али смо укључене у тродневни семинар Инклузија у васпитно-образовном систему. Тако оснажене кренуле смо даље. Стрпљење је наш највећи савезник. Мислим да је природно да човек у оваквим ситуацијама повремено посустаје и губи снагу. Зато би било добро да постоји неки клуб или организација, људи са искуством, који могу и разговором да помогну. Стручни семинари мени дају једну посебну врсту енергије која ме држи „будном“. Врло је важно да оба васпитача из групе прођу семинар, јер је свачије искуство драгоценост.</p> |
| Пример приредила | Милица Бабић, васпитач, ПУ „Дечја радост“, вртић „Бамби“, Панчево |

Пример.

2 Асистент и мале асистенткиње

| | |
|---|---|
| Кратак опис посебности детета/ученика | Девојчица је узраста 7 година. Има аутизам. |
| Пример добре праксе | <p>Девојчица је долазила три пута недељно у вртић у пратњи асистента НВО „ВеликиМали“, а понекада и без њих. У почетку је имала отпор. Тешко се одвајала од тате. Временом је прихватила вртић уз помоћ деце. Није говорила – врштала је и гурала рукама све око себе. Кретање јој је било споро, гегајуће. Хигијенске навике није имала, одбијала их је. Укључивале смо је у све активности групе. Деца су је брзо прихватила, нарочито девојчице, које су посебно бринуле о њој. Када би је деца звала у игру, прво је одбијала, а касније је сама прилазила и учествовала. Исто се десило и са прањем руку, које је прво драматично одбијала. Када би рекле: „Прање руку!“, девојчице би је хватале за руку и повеле ка купатилу. Прво су јој оне прале руке, а касније је и сама узела сапун и прала руке, говорећи: „Браво!“, јер су је до тада деца тако бодрила.</p> <p>Показало се да деца могу са лакоћом постићи оно што нама одраслима није полазило за руком.</p> <p>Много је тога постигла уз помоћ деце. Понављала је делове песмица, бојила бојанке, играла разне игре и многе друге ствари.</p> <p>Сада похађа први разред основне школе.</p> |
| Кораци у решавању проблема | Откривање проблема, укључивање девојчице у вртић, подршка стручњака, сарадња са родитељима |
| Извори подршке, други учесници/сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | НВО „ВеликиМали“ |
| Пример приредила | Милена Лабанц, васпитач, ПУ „Дечја радост“, Панчево |

Пример 3.

Два метра подршке

| | |
|---------------------------------------|--|
| Кратак опис посебности детета/ученика | <p>Дечак је најстарије дете у предшколској групи, али је његов физички развој на нивоу барем две године млађег детета. Када сам га први пут ухватила за руку, имала сам утисак да га најмањим стиском могу повредити. Стално присутна секреција из носа и уста, зуби „поједени“. Говор слабије развијен и лоша артикулација већине гласова. Зна да броји до десет, али нема појам броја. Не разликује ни основне боје.</p> |
|---------------------------------------|--|

| | |
|-----------------------------------|--|
| | <p>Цртеж му је у фази шкрабања. Фина моторика му је слабо развијена. Приметна је васпитна запушеност. Веома је изражена деструкција, посебно у односу на ствари и играчке. Пажња је расута, не може да седи миран дуже од пар минута. У исто време, он има способности да саставља слагалице које само пар деце може да сложи.</p> |
| <p>Пример добре праксе</p> | <p>Када сам дошла да радим у ову групу, већина деце из целог вртића имала је врло лош однос према дечаку: изазивали су га, имитирали, подругивали му се, исмевали, правили од њега „покретни циркус“. Остали васпитачи нису реаговали на овакве поступке или су реаговали на погрешан начин. Он се није одазивао на позиве, већ је бежао што даље од мене. Зато је мој приоритет био да га научим да се одазове и да ми приђе када га позовем. Више од два месеца је било потребно да научи да ми приђе на позив. Уједно се радило на изграђивању поверења, јер је он морао временом схватити да се ништа лоше неће десити ако га позовем. У исто време требало је променити став великог броја деце према њему, што је било веома напорно, с обзиром на околност да сам у том послу била усамљена. На социограму рађеном у октобру 2004. године 74% деце из групе према њему се негативно изјаснило. Разлози за негативан избор били су: балави, пљује и нема зубе. На моје питање како можемо да му помогнемо појавили су се следећи одговори: „да га водимо код психолога. Моја мама је водила мог брата код психолога кад је пљувао, па је он онда престао“; „да га водимо код доктора да му дâ лек да му израсту зуби“; „да му дамо марамицу да се брише“; „да га пошаљемо код зубара“; „да му ставимо зубе“... Ово је било полазиште за даљи рад. Радила сам на томе да групу усмеравам на подршку и помоћ дечаку у превазилажењу његових тешкоћа у развоју. Велики проблем представљало је његово деструктивно понашање према играчкама и средствима за рад, што је веома тешко исправити као и објаснити деци зашто он то ради. Дечак црпи велику енергију васпитача, а у тренуцима када дође до замора преузимају га колегинице из друге групе и то време користимо да завршимо неке од активности које он не може да прати. Кроз неколико месеци помаци су били видљиви. Међутим, за време годишњих одмора одсуство оба васпитача из групе одражава се на његово понашање и он се враћа на ранији модел владања, тако да све као да креће поново из почетка. И поред кратког застоја, позитивне промене се дешавају. На социограму рађеном у септембру 2005. смањује се број негативних избора на 50%, мада и даље нема позитивних избора. Овог пута половина деце му замера да балави и пљује, док друга половина каже: „квари игру“, „са њим не могу лепо да се играм“, „јури ме“, „погубио ми је фломастере“. Стално покушавам да са децом нађем решење да му помогнемо. Једном приликом сам их упитала колико можемо да му помогнемо, па је једна од девојчица показала рукама количину помоћи коју је она спремна да пружи. То сам искористила да на табли на нацртаној линији свако учрта количину (дужински) колико је спреман да помогне, па смо добили две дужине табле наше заједничке помоћи. Тренутно један број деце прихвата дечака онаквог какав јесте и схвата одговорност за њега као члана групе, па се њих десетак свакодневно јављају да о њему брину, а кад ја заборавим да започнем јутарњи договор они ме обавезно подсети: „А да се договоримо ко данас брине о...?“ Када има мање деце (до 15), он функционише сасвим другачије и лако га је заинтересовати за планиране активности. Тренутно радим на томе да га укључујем у групу најнапреднијих девојчица (које су га највише избегавале, али смо временом превазишли нетрпелјивост) при раду у радним листовима, јер сам приметила да је веома пријемчив у таквој групи и труди се да га уради што боље, стално гледајући како то оне раде. У цртању је прилично напредовао, али том приликом улаже велике напоре, тако да често добија пластелин и тесто да га меси, не би ли развио фину моторику потребну за писање.</p> |

| | |
|--|---|
| Кораци у решавању проблема | <ol style="list-style-type: none"> 1. мењање односа околине (вршњака) према детету са проблемима у развоју 2. увођење детета са проблемима у развоју у основна правила у понашању 3. васпитач води рачуна о хигијени уста и носа детета са посебним потребама 4. развијање одговорности целе групе према сваком члану групе а посебно према онима који су на било који начин слабији 5. оно дете које брине о дечаку добија инструкције од васпитача на који начин помаже, што се даље преноси на следећег „помагача“ и тако се мрежа шири |
| Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | Једина подршка су деца из групе и понекад друге колеге које преузимају дечака на петнаестак минута, а то је само помоћ у смислу одмора васпитача када ме он дуготрајним деструктивним понашањем толико исцрпе да се уплашим да моја реакција може бити крајње неадекватна. |
| Процена добити од решења за дете/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | Не могу да проценим добит за само дете, јер немам мерљиве резултате за њега самог, сем прихваћености од стране вршњака. Успела сам да за скоро две године упорног рада од скоро потпуне изолованости дођем до тога да га тек око 10% деце никако не прихвата, око 40% не реагује на њега, а 50% се укључује активно као подршка. |
| Додатни коментар | Да је постојала стручна подршка васпитачу како да се понаша у одређеним ситуацијама, његов интелектуални развој би био и бољи. Било би идеално да је постојао асистент у групи |
| Пример приредила | Мирјана Манић, васпитач, Установа за децу „Нада Наумовић“, Крагујевац |

6. ПОГЛАВЉЕ

СЕРВИС МРЕЖЕ ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РАЗВОЈУ ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ: ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ ИЗ РАДА СЕРВИСА

1. Сервис мреже инклузивног образовања – повећање доступности квалитетног образовања за све
2. МИО сервис – подршка ученицима, родитељима, наставницима и вртићима/школама
3. Примери добре праксе из рада МИО сервиса

Нема никакве сумње да мала група умних ангажованих људи може да промени свет: заправо то је оно једино што је одувек могло да га мења.

Маргарет Мид

1. Сервис мреже инклузивног образовања – повећање доступности квалитетног образовања за све

У оквиру пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици**, из којег је 2006. године настао пројекат Инклузивно образовање кроз мрежу наставника и школа, у 10 градова, у којима се реализује овај пројекат, основани су локални сервиси мреже инклузивног образовања (МИО сервис). Основани су МИО сервиси Београд, Врање, Зајечар, Кикинда, Крагујевац, Краљево, Ниш, Нови Сад, Панчево и Ужице–Пријепоље–Нова Варош. МИО сервиси одговарају на локалне потребе, али су међусобно умрежени, тако да процедурално и методолошки примењују и заједно изграђују јединствени приступ развоју инклузивног образовања.

МИО сервиси су настали из локалних тимова мреже инклузивног образовања (МИО тим) и, као и цела мрежа инклузивног образовања, раде на стварању услова који ће водити повећању доступности квалитетног образовања за све, развијању и промоцији инклузивног приступа и развијању, имплементацији и промоцији инклузивне образовне праксе у својим локалним срединама.

Као и МИО тимови, и МИО сервиси раде на повећању доступности и отворености редовног образовног система за децу и ученике, а посебно на укључивању деце из маргинализованих и дискриминисаних група у редовно образовање и на спречавању дискриминације деце која имају неку специфичност у задовољавању образовних, социјалних и других потреба, кроз даљи развој и промоцију у вртићи-

ма и школама критеријума и индикатора добре наставне праксе, раде на осигуравању квалитета наставе у вртићима и школама унутар МИО и делују на реализацији партиципативности, интерактивности и индивидуализације наставног процеса, а у оквиру овога, нарочито, олакшавају и подстичу партиципацију родитеља у наставној пракси у вртићима и школама који су у МИО.

2. *МИО сервис – подршка ученицима, родитељима, наставницима и вртићима/школама*

Задатак МИО сервиса је да пружа подршку деци/ученицима, родитељима, наставницима и вртићима и школама за реализацију права на образовање, за укључивање у редовно образовање и за реализацију квалитетног инклузивног образовања конкретне деце и ученика у локалној заједници. Зато МИО сервис сарађује са различитим локалним образовним установама, локалним институцијама здравствене и социјалне заштите, удружењима родитеља и другим релевантним локалним удружењима и организацијама. Активност МИО сервиса се одвија у складу са циљевима пројекта и принципима инклузивног образовања, а усмерена је на повезивање релевантних актера образовања појединачног детета и ученика, као и на подршку да се циљеви пројекта и принципи инклузивног образовања реализују у појединачним ситуацијама.

МИО сервиси ову функцију обављају према протоколу рада МИО сервиса и према одређеној методологији која је развијена у пројекту и јединствена за свих 10 МИО сервиса. Сваки МИО сервис редовно о свом раду информисе Мрежу локалних сервиса и добија подршку кроз мрежу, од Радног пројектног тима пројекта **Инклузивно образовање – од праксе ка политици** и, по потреби, од тима едукатора који су учествовали у обукама чланова МИО сервиса за рад у сервису. На тај начин МИО сервис може да пружи квалитетну подршку различитим актерима образовног процеса и да, у складу са датом ситуацијом, иницира и подржи развој успешне инклузивне образовне праксе. Активности и акције МИО сервиса воде успостављању услова који одговарају критеријумима успешне инклузивне образовне праксе, а у појединачној ситуацији могу се односити на један или више индикатора, у зависности од ситуације за коју сервис пружа подршку. Битан аспект рада сервиса чини повезивање различитих актера образовног процеса и посредовање у циљу успостављања сарадње различитих актера и усмеравања ове сарадње на успостављање услова који омогућавају реализацију квалитетног инклузивног образовања.

МИО сервис пружа подршку у складу са локалним појединачно идентификованим потребама о којима циљне групе рада сервиса извештавају сервис путем непосредног обраћања сервису. У том смислу, рад сервиса је одређен потребама за подршком и разликује се према врстама акција које сервис предузима у оквиру пружања подршке.

Овде су приказани примери рада МИО сервиса који илуструју разноврсност циљева рада сервиса који се постављају у појединачним ситуацијама пружања подршке, као и разноврсност активности и акција предузетих за реализацију подршке у конкретним ситуацијама.



3. Примери добре праксе из рада МИО сервиса

МИО сервис Београд

Сервису се обраћа учитељица која је констатовала да ученик има проблема у учењу, посебно у активностима које се односе на читање и писање. Овај дечак, узраста 10 година, ученик је четвртог разреда, просечних способности, које су констатоване на упису, леворук је, у раду је успорен, посебно у читању (доста времена му треба да прочита реченицу, сриче, не разуме прочитано, прави инверзију слогова, непријатно му је да чита пред другима...) и писању (пише нечитко, изоставља и умеће слова, изузетно је спор, брзо се умара док пише, неуспешан је у преписивању текстова и диктатима итд). Немотивисан је и кратке пажње, па му је потребна стална додатна подршка. Има потешкоћа у усвајању енглеског језика, нарочито у писању. Активан је једино на часовима физичког васпитања.

Учитељица се обраћа МИО сервису, очекујући стручну помоћ у виду препознавања узрока потешкоћа које ученик има у свакодневном раду и добијања препорука о ваљаном приступу у раду са учеником и оцењивању.

У контакту са учитељицом су анализирани различити аспекти целокупне образовне ситуације овог ученика и састављен је план акција подршке образовању овог ученика и план подршке учитељици, а уједно су идентификовани кораци у реализацији акција и кључне особе одговорне за реализацију појединих корака (учитељица, родитељи ученика, стручна служба, члан МИО сервиса).

Сачињен је и реализован план успостављања сарадње учитељице, родитеља и установе у којој је дете на третману, формиран је Тим за креирање индивидуалног васпитно-образовног програма (ИВОП), у који су ушли учитељица, педагог, отац ученика, наставница енглеског језика и члан МИО сервиса), овај тим је израдио индивидуални васпитно-образовни програм за овог ученика и начинио план праћења напредовања ученика, а у израду индивидуалног васпитно-образовног програма као консултант је укључен логопед који са учеником ради у здравственој установи где је ученик на третману. Такође, направљен је план рада на упознавању других учитеља и наставника са инклузивним принципима, као и план едукативних сусрета у циљу јачања компетенција наставника школе, посебно Одељењског већа петог разреда, за рад са децом са дислексијом, а у реализацију овог плана укључени су чланови МИО мреже који се налазе у колективу школе. Предвиђено је да МИО сервис и тим за израду и праћење реализације индивидуалног васпитно-образовног програма, за шест месеци направе нови план даљих акција потребне подршке.

МИО сервис Врање

Сервису се за подршку обраћа учитељица у чијем се одељењу налази ученик који има веома кратку и несталну пажњу и проблеме у понашању. Ученик, сада у другом разреду, није прихватио правила понашања и рада, а веома тешко се уклапа у активности које обављају остали ученици. *Зна да чита, зна бројеве и често уме да изненади својим знањем. Сâм није у могућности да решава задатке из тестова.* Често мења расположење и тиме неповољно утиче на атмосферу у одељењу. Дечак је, до четврте године био изузетно напредан, самостално је овладао радом на рачунару, читао и није имао никаквих проблема у комуникацији. Од тог узраста почињу

проблеми: повлачење у себе, престанак комуникације, смањење пажње, промена расположења, појачана везаност за мајку, која изузетно много брине о њему и која је са њим на часовима. Дечак се интересује за технику, мобилне телефоне и рачунаре, а деца га прихватају и често му помажу, али најчешће може да ради само уз подршку учитељице. Учитељица са њим ради на посебним часовима када остала деца нису ту, како не би заостајао у раду. Учитељица очекује подршку у погледу планирања активности које би ученику могла да понуди као адекватан садржај који би везивао његову пажњу. Од колега учитељица не добија потребну подршку и смернице како даље да настави да ради и организује ситуацију у учионици како би сва деца и овај ученик могли несметано да раде и напредују.

Анализа целокупне ситуације, укључивши препреке и ослонце, показала је да у школи постоји спремност, пре свега педагога и директорке школе, да ученик настави редовно образовање у истој школи и да су родитељи спремни на сарадњу, па је иницирано формирање школског тима који би пратио дете и био подршка учитељици у њеном даљем раду. Поред овога, МИО сервис је са учитељицом и школским тимом сачинио план активности и индивидуални васпитно-образовни програм (ИВОП) за овог ученика, са предвиђеним активностима у одељењу, дефинисаним циљевима и корацима до реализације циљева, идентификованим очекиваним исходима појединих активности и означеним учесницима у појединим корацима (учитељица, други ученици, мајка ученика). МИО сервис је пружио подршку учитељици и у припреми материјала за поједине активности, као и у прецизирању времена потребног за појаву очекиваних исхода појединих акција. Предвиђено је да МИО сервис пружа подршку учитељици и тиму школе у планирању наредних активности, редефинисању индивидуалног васпитно-образовног програма за овог ученика и организацији рада у одељењу.

МИО сервис Зајечар

МИО сервису се јавља мајка девојчице која има 7,5 година. Девојчица је рођена са благим физичким недостацима, с тим што се веома брзо испоставило да има проблеме са моториком и видом. За девојчицу, која је два пута била у припремном предшколском нивоу при ОШ, постоји препорука психолога из Развојног саветовалишта да настави школовање у специјалној школи – према резултатима тестирања, процењено је да је реч о умереној менталној заосталости. Мајка инсистира да дете настави школовање у редовној школи – никако не жели да дете буде у специјалној школи, али јој је речено да је то законска обавеза, због налаза психолога – директор основне школе и васпитачица инсистирају да девојчица не упише редовно први разред и позивају се на закон и препоруку психолога из Развојног саветовалишта. Иначе, девојчица је била успешно укључена у предшколску установу, била је прихваћена од стране васпитача и друге деце, дружила се са осталом децом, али је њена пажња врло слаба и тешко прати све што је у вези са учењем. Мајка се обратила МИО сервису са питањем мора ли девојчица у специјалну школу и износи сумњу да је на тестирању у развојном саветовалишту она лоше урадила тест, јер се плаши белих мантила, пошто је дуго боравила у разним здравственим установама.

МИО сервис је информисао мајку како не постоје законске препреке да дете похађа редовну школу. У сервису је направљен план акције, према којем је обављен разговор са директором школе, тако да су сагледане могућности инклузивног об-

разовања за ово дете. Укључен је школски психолог – на поновном тестирању девојчица постиже резултате у нивоу лако ментално ретардираних, школски психолог се, уз подршку директора, обраћа учитељици која има могућности да прими дете у своје одељење, а МИО сервис пружа подршку учитељици и школском психологу за израду оквирног индивидуалног програма за ово дете и у израду се укључују васпитачица из вртића и мајка детета. Договорено је да МИО сервис и надаље пружа подршку инклузивном образовању детета кроз подршку учитељици и школском тиму. У овоме ће МИО сервис користити размену кроз мрежу локалних МИО сервиса.

МИО сервис Кикинда

МИО сервису се обратила васпитачица у чијој се групи налази дечак који веома често има изразито агресивно понашање према другој деци, због чега су деца, која су га на почетку добро прихватила, почела да избегавају и одбацују. Дечак, узраста шест година, још од најранијег детињства, има велике здравствене проблеме које су пратиле честе и дуготрајне хоспитализације, са непријатним и болним интервенцијама. Васпитачица тражи подршку за рад на промени понашања детета – дечак често има нападе беса, баца ствари, излази неконтролисано из просторије, уједа другу децу. Приоритетно је елиминисање уједања друге деце – до сада у томе није било успеха, а, са великим бројем деце у групи, васпитачица не успева да контролише ситуацију, тако да се код неке деце уз одбацивање појавио и страх од дечака. Током хоспитализација, које је добро подносио, дечак је бивао укључен у болничке васпитне групе, а за време интервенција, због којих није могао да се креће, васпитачица је била са њим у соби. Сада дечак једино воли да слуша музику и да игра уз њу, за време активности је незаинтересован, осим за цртање, које воли и где је показао велики напредак, иако још ради уз подршку васпитача.

Васпитачица која се обраћа МИО сервису очекује подршку за промену понашања детета и као додатни проблем наводи велики број деце у групи. Урађена је детаљна анализа ситуације и начињен је акциони план у циљу пружања подршке. Вртић ће предложити надлежнима да изнађу могућност за примање волонтера или асистента ради пружања додатне подршке и помоћи васпитачима, у раду са овим дететом, извршена је предложена прерасподела радног времена васпитача, у циљу вишечасовног заједничког боравка у групи, и састављен је индивидуални васпитно-образовни програм са јасно утврђеним циљевима рада са дечаком, дефинисаним корацима и поступцима и начинима контроле понашања које је проблематично. У израду овог плана укључени су васпитачица, психолог и директорка вртића. Предвиђено је праћење промена, договорен је начин процењивања остварених промена у понашању и наведен је период након којег ће се постојећи индивидуални васпитно-образовни програм ревидирати у складу са оствареним помацима.

МИО сервис Крагујевац

Иницијатива потиче од учитељице која очекује подршку и помоћ школског психолога/педагога у раду са учеником и његовим родитељима (повезивање, размена знања и искустава, препорука стручне литературе).

Помоћ МИО сервиса очекују и родитељи који су спремни и заинтересовани за сарадњу, веома мотивисани самим сазнањем да дете полази у редовну школу, али

пуни страха и стрепње од могућег лошег исхода, преласка у специјалну школу, посебно зато што претходно нису успели да упишу дечака у најближу локалну основну школу, као и због других негативних искустава. Дечак је делимично припремљен за школу, највише у образовном сегменту, делимично у емоционалном и недовољно у социјалном. Дечак има много пажње и бриге свих укућана, као и потпуну посвећеност мајке. Раст и развој детета свих претходних година био је оптерећен сталним страхом за његово здравље – највише времена је проводио са одраслима, под будним оком и бригом „да се нешто не деси“ што је повезано са његовом здравственом ситуацијом, а имао је недовољно искуства у комуникацији са вршњацима.

Анализирана је целокупна ситуација, дефинисана су приоритетна подручја подршке и постављени су циљеви заједничког рада. Као ослонац за подршку инклузивном образовању, сагледане су позитивна ставовско-вредносна оријентација учитељице према школовању деце са сметњама у развоју, спремност и отвореност за учење и професионалне изазове, подршка психолошко-педагошке службе школе, добра сарадња са родитељима, подршка управе школе, могућности тимског рада и спремност да се тражи помоћ и подршка МИО сервиса. Полазак у школу је припремљен претходним упознавањем учитеља, родитеља, школског психолога/педагога, директора школе, договором о стратегији за припрему поласка ученика у школу због важности првог позитивног искуства ученика, стратегији за превазилажење почетног отпора неких родитеља осталих првака, договором о сталној међусобној сарадњи и дефинисањем приоритета у раду са овим учеником, имајући у виду краткорочну перспективу, као и дугорочну перспективу реализације континуираног инклузивног образовања са преласком из четвртог у пети разред. Сачињен је детаљан акциони план, са дефинисаним циљевима, корацима, исходима и одговорним реализаторима појединих корака.

Приоритетни циљеви рада са учеником везани су за област социјалног развоја, предвиђена је индивидуализација приступа, дефинисан је начин укључивања других ученика из одељења и успостављања сарадње са другим родитељима, а предвиђена је и периодична анализа и процена стања. Праћење реализације овога плана показало је присуство предвиђених исхода на плану социјалног понашања ученика и веома свестрано укључивање ученика у живот одељења и школе. Као секундарне добити актери су проценили ојачање професионалне компетенције и самопоуздање учитељице и школског психолога, а на страни родитеља јачање родитељских компетенција, поверење у школу и ублажавање страхова везаних за дететово здравље и напредовање. Иако је кључну улогу имала учитељица, имајући у виду све кораке и активности које је реализовала, у овој ситуацији су се стекли неопходни услови: позитиван ставовско-вредносни приступ учитељице, заинтересованост и сарадљивост родитеља, заинтересованост и сарадљивост школског психолога, подршка управе школе. Такође, стицај олакшавајућих околности за подршку у овој ситуацији састоји се у томе да је чланица МИО сервиса радила у школи коју похађа дете, па су подршка и тимски рад били лакши, јер су учесници били доступнији.

МИО сервис Краљево

МИО сервису се обраћају родитељи, учитељица и педагог школе. Родитељи моле да се у оквиру одељења учине напори за прилагођавањем приступа и да се омогући активније учешће родитеља у раду (да могу чешће долазити у школу, при-

суствовати настави, посматрати дете док је на одмору између часова итд). Учитељица очекује стручну помоћ МИО сервиса за реаговање у специфичним ситуацијама, као и савете и предлоге конкретних активности за васпитно-образовни рад са овим учеником. Педагог тражи помоћ и подршку у вези са набавком стручне литературе о различитим развојним тешкоћама деце, као и помоћ за креирање индивидуалног образовног програма .

Дечак је сада ученик трећег разреда. Од треће године дечак је на различитим врстама третмана због проблема из аутистичког спектра. Није похађао предшколску установу. У првом и другом разреду дечак није био у одељењу, већ је извесно време патронажни учитељ одлазио дечаку кући, а касније су родитељи доводили дечака у школу. И у школи дечак није био у одељењу, већ је само, понекад, 10 до 15 минута, био укључен у групу на појединим активностима. Дечак не прати градиво предвиђено Наставним планом и програмом. Иначе, има веома изражена интересовања у појединим областима и поседује посебне таленте и знања.

Ове школске године проводи већи део, око 75% времена, на настави у разреду. Радне обавезе које су му прилагођене прихвата у зависности од расположења и пажње. Споро пише, чита у себи, не жели јавно да се обрати и да јавно наступа. Много времена троши на прецизно писање слова, односно преписивање. На часу физичког васпитања и на одмору игра се самостално и не прихвата правила игре и игру у колективу. На часовима Грађанског васпитања дечак се чешће и спонтаније укључује у заједничке активности. Садржај наставе математике донекле може да прати, захваљујући ангажовању родитеља, који са њим раде код куће. Није савладао таблицу множења. Воли геометрију. Практично, од почетка другог полугодишта 3. разреда дечак почиње да црта и слика на часовима ликовне културе. До тада није желео да активно учествује.

У МИО сервису је, са заинтересованим странама, анализирана садашња образовна ситуација. Као препреке за реализацију континуираног инклузивног образовања идентификоване су честе промене наставног кадра у школи (дете је имало неколико учитеља у току три разреда), као и однос управе школе, који је декларисан за развој инклузивног приступа, али већина одлука, тј. кадровских и организационих решења, не омогућава и не подржава ово опредељење, што и у конкретној ситуацији са овим учеником утиче на несигурност и незадовољство запослених и на пад мотивације за имплементацију инклузивног приступа. Као ослонци су идентификовани веома компетентна и веома вредна учитељица, која ради са дететом (патронажна учитељица која ради са дететом када дете не похађа час или наставу у свом одељењу), и педагог школе, који се залаже и чини све да школа буде отворена и који помаже учитељима и наставницима у планирању и организовању наставе и планирању. Такође, ослонац је и добра сарадња родитеља са школом, квалитетан однос родитеља са дететом, спремност да се ангажују у реализацији образовних циљева и спремност да са школом сарађују и заједнички налазе решења.

МИО сервис је иницирао доношење акционог плана – планиране су активности развоја тимског приступа и креирања индивидуалног васпитно-образовног програма са учешћем учитељице, патронажне учитељице, родитеља и чланова МИО сервиса. Планирани су кораци у укључивању дечака у наставне и ваннаставне активности, припрема вршњака за подршку укључивању у игру. За све планиране активности одређене су одговорне особе и предвиђени исходи, а за цео акциони

план предвиђени су праћење реализације акција и начин процене исхода корака, са заједничким учествовањем целог тима и чланова МИО сервиса. Посебно је предвиђен начин на који ће се остварена сарадња реализовати наредне године, у четвртом разреду, када је потребна припрема детета и колектива школе за улазак детета у пети разред.

МИО сервис Ниш

МИО сервису се обраћа мајка шестогодишње девојчице која има аутизам. Девојчица је похађала предшколску групу, у истој школи у коју би мајка желела да упише дете. Мајка наводи да у школи нису баш расположени за пријем, иако јој то нико није јасно рекао. Мајка је упозната да у граду функционише мрежа наставника која подржава инклузивни приступ и јавља се за помоћ и тражи савет како да дете упише у школу. Очекивање мајке да добије подршку сервиса да се девојчица укључи у редовну школу у сагласности је и са циљевима рада МИО сервиса.

Проанализирана је ситуација и сагледано је да не постоје формалне препреке за реализацију континуираног инклузивног образовања, јер је дете похађало предшколску групу, школа је у пројекту, учитељица је расположена да прими дете, педагошка служба такође. Но, самим тим што се обраћа за помоћ, јасно је да мајка нема овакву перцепцију и да она види препреке и недостатак добре воље да се њено дете прими у школу (није била обавештена о куповини књига преко школе и то тумачи као знак да њено дете неће бити примљено у школу). МИО сервис је повезао родитеље и школу, те посредовао, стварајући атмосферу да се боље „чују“ све заинтересоване стране.

Направљен је детаљан план укључивања – мајка је активно укључена у анализу ослонаца инклузивног образовања девојчице, обављен је разговор са педагогом школе, с циљем да се колектив школе професионално и детаљно упозна са ситуацијом и сензибилише, да се укључи директор школе и да се укључе родитељи друге деце. Контактрана је васпитачица која је дете водила у предшколској групи и она је укључена у подршку, с циљем да изнесе своја позитивна искуства у раду пренесе утисак о девојчици и сугестије за приступ, охрабри учитељицу и сензибилише остале чланове колектива. Учитељица је детаљно упозната са дотадашњим постигнућима детета, подржана да она направи своју личну припрему за тај рад и да оствари непосредан и сараднички контакт са мајком девојчице. Повезани су сви актери и на заједничком састанку са МИО сервисом, анализирана је ситуација, посебно новоуспостављени ослонци и евентуално постојеће препреке, како би се створили сви предуслови за укључивање девојчице. Направљена је комплетна стратегија укључивања детета у установу и договорен је заједнички рад на изради индивидуалног васпитно-образовног програма за дете, након укључивања у школу, уз консултације, по потреби, терапеута из установе у којој је дете на третману.

Акција се одвијала у школи „Учитељ Таса“ у Нишу у мају и јуну 2007. године.

МИО сервис Нови Сад

Сервису се обраћа мајка дечака који похађа трећи разред специјалне школе, где се образује по програму за вишеструко ометену децу. Код детета је констатовано аутистично понашање, постоје проблеми комуникације и проблеми на плану

социјалног понашања. Од треће године дете је под стручним надзором психолога, логопеда и других стручњака установе за ментално здравље. Мајка сматра да би за дечака био неопходан боравак „са децом која немају проблеме у развоју“ како би био у прилици да развије „правилне облике друштвеног понашања и оствари прихватљив степен социјализације“ и због тога је тражила „премештање детета у редовну школу“.

МИО сервис је преузео задатак да испита могућности да се дете укључи у групу вршњака редовне школе. Као препрека за укључивање у редовну школу фигурирала је препорука психолога из специјалне школе да дете настави рад по индивидуалном васпитно-образовном програму какав се спроводи у специјалној школи, а, према тумачењу правне службе редовне школе, тренутна препрека за укључивање детета јесте то што школа за сада нема могућности да испуни основне законске услове за укључивање овог детета (прилагођен школски програм који садржи начин и поступак остваривања наставног плана и програма за одређену врсту и степен ометености, кадровске могућности, као и проблем са обрасцима за прелазак детета из специјалне у редовну школу). Имајући у виду наведене препреке, које се нису могле отклонити у кратком року, у договору са МИО сервисом, школа је понудила могућност да до краја школске године дечак учествује у ваннаставним активностима са својим вршњацима, а да наставне садржаје усваја у специјалној школи. Ваннаставне активности са вршњацима из редовне школе реализоване су према плану и са веома повољним исходима, а МИО сервис ће се ангажовати на изнајмавању могућности за превазилажење препрека за укључивање детета у редовну школу у наредној, школској 2007–2008. години.

Непланирани позитивни исход ове акције било је уписивање у редовну школу једног броја деце са аутизмом, која нису ни укључивана у специјалну школу, тако да су била у недвосмислено једноставнијој законској ситуацији за укључивање у редовну школу, што је без проблема и реализовано.

МИО сервис Панчево

МИО сервису се обраћа колегиница учитељица 3. разреда, која је била у дилеми на који начин да закључи оцене детету што се налази у њеном одељењу, а ради са њим по индивидуалном васпитно-образовном програму. Желела је да закључене оцене, које ће бити евидентирани у ђачкој књижици и матичној књизи, буду објективне и подстицајне. Циљ подршке који је МИО сервис могао да пружи овде се подударио са очекивањима учитељице, а то је: подршка учитељици да стоји иза свог става о оцењивању овог детета.

У одељењу је девојчица која има Даунов синдром. Због интелектуалних и моторичких потешкоћа, не успева да савлада градиво предвиђено за узраст деце трећег разреда. Наиме, од првог разреда ученица се образује по индивидуалном васпитно-образовном програму. Напредовање девојчице је видно. Значајна постигнућа постоје у свим областима. Ученица је, иначе, добро уклопљена у одељење, добро је прихваћена од стране вршњака и учитељице. Учитељица има изузетно добру сарадњу са родитељима и специјалним педагогом који ради са девојчицом ван школе. Родитељи сарађују у изради и реализацији индивидуалног програма и сагласни су са учитељичиним васпитно-образовним поступцима. Дете се током године оцењује у складу са индивидуалним васпитно-образовним програмом. Учитељица нема диле-

му за оцењивање током школске године, али није сигурна је ли у реду да у матичну књигу упише све петице, пошто има бојазан да би јој могли замерити просветна инспекција и наставници који ће предавати од 5. разреда. Такође, мисли да би могла имати значајних професионалних тешкоћа у случају спровођења националног тестирања или школског тестирања свих ученика од стране педагошке службе. Посебно питање је овде то што у законским актима нигде не стоји експлицитно да се ученици могу оцењивати према индивидуалном васпитно-образовном програму.

Састављен је план акције пружања подршке учитељици, а за реализацију тога плана као ослонци су коришћени позитиван став и жеља учитељице да ради на овакав начин, постојање индивидуалног васпитно-образовног програма, радно искуство учитељице, добра сарадња са родитељима и спремност за решавање ове ситуације наставника енглеског језика, педагога и психолога школе. У пружању подршке учитељици на нивоу школе, ради реализације оцењивања у складу са индивидуалним васпитно-образовним програмом, предузето је упознавање педагога и психолога школе о специфичностима у оцењивању овог детета, спроведен је разговор са родитељима о начину и значењу вредности оцене у односу на осталу децу из одељења, обављен је разговор са наставником енглеског језика о начину закључивања оцена из осталих предмета у циљу усклађивања, и предузето је извођење закључних оцена у складу са оценама из индивидуалног програма, уз напомену да је ученица током читаве школске године савладала наставне садржаје по индивидуалном васпитно-образовном програму и у складу са тим је и оцењена.

При подели ђачких књижица ово дете је било пресрећно када је добило своју ђачку књижицу са свим петицама, захваљујући свом континуираном труду и максималним напорима које је уложило како би остварило индивидуални васпитно-образовни програм прилагођен његовим могућностима. За долажење до овог исхода кључни актери су били учитељица, педагог и психолог школе, а чланови МИО сервиса давали су консултативну подршку и сугестије како би разрешили дилему колегинице и доспели до решења којим су задовољни сви актери.

МИО сервис Ужице–Пријепоље–Нова Варош

Учитељица се јавља МИО сервису – потребна јој је подршка у раду са ученицом I разреда која је дошла са Косова. Девојчица је за два месеца боравка у једној сеоској школи доста градива пропустила и сада се тешко укључује у савладавање почетног читања и писања по комплексном поступку, по којем се ради у овом одељењу. После два месеца од почетка школске године долази у овај разред. Предвиђено градиво није савладала. Комуникативна је и отворена, труди се у раду, охрабрује је похвала. Живахна је и скреће пажњу својим немиром. Не може на дуже време да се концентрише на једну активност. Има слабу пажњу и отежано савладава предвиђено градиво. Не успева да успостави добар контакт са другом децом, мада то жели. Систематски рад омета и то што дете често изостаје из школе. Девојчица је прилично болешљива, склона честим прехладама. Родитељи су избеглице и без посла. Девојчицу доводи у школу отац, који показује интересовање за сарадњу. Мајка долази ретко и не сналази се у новој ситуацији. Учитељица је прихватила дете и спремна је да му пружи додатну подршку. Проблем је у томе што дете изостаје са наставе, често из неоправданих разлога – што додатно успорава савладавање градива. Изостајање са наставе није узроковано дететовим одбијањем да иде у школу,

напротив – дете радо долази. Узрок неоправданог изостајања је немогућност родитеља да дете доведе у школу.

Учитељица види решење ситуације у индивидуалном раду са дететом, а такође сматра да је потребно утицати на родитеље како би схватили озбиљност рада у школи и потребу да дете редовно долази на наставу.

За ову ситуацију, МИО сервис и учитељица су дефинисали заједнички циљ усклађен са циљевима Пројекта – једнака доступност квалитетног образовања. Циљ интервенције МИО сервиса био је да се оснажи учитељица у раду са дететом којем је потребна додатна подршка кроз рад по индивидуалном образовном програму, као и у укључивању родитеља у реализацију индивидуалног образовног програма, наиме, сачињен је акциони план за решавање два проблема: дете спорије савладава предвиђено градиво и често изостаје са наставе. У овоме су ослонци били спремност учитељице да помогне детету и контакти учитељице са оцем детета.

Састављен је акциони план према којем је МИО сервис упутио учитељицу у израду индивидуалног васпитно-образовног програма, заједно са учитељицом анализирани су јаке и слабе стране детета и ситуације, дефинисани су елементи индивидуалног васпитно-образовног програма за ову ученицу, предузети су кораци за укључивање оца у пружању подршке детету, у планирање активности за реализацију индивидуалног васпитно-образовног програма укључене су све заинтересоване стране (дете, учитељица, родитељи и педагог).

Индивидуални васпитно-образовни програм је реализован кроз активности свих оних који су учествовали у његовој изради, тако да је крајем првог полугодшта учитељица констатовала да је девојчица напредовала у савладавању градива, а такође је побољшала однос са другом децом, мање је изостајала из школе, а била је сигурнија у себе и задовољна резултатима које постиже у школи.

Ангажовање и рад МИО сервиса на пружању подршке учитељици и педагогу за рад са дететом у току наставе, и рад на укључивању оца у пружању подршке детету у раду код куће, као и праћењу редовног доласка детета у школу, протекли су без проблема, а сарадња током трајања акције била је изузетна, јер се сарађивало са учитељицом, која је веома ангажована, која са својом децом/ђацима не само да ради, већ са њима и живи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jasmina Marković i saradnici, *Centar za učenje u lokalnoj zajednici*, Društvo za unapređivanje obrazovanja, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd, 2005.
2. *Sveobuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*, UNICEF, Beograd, 2001.
3. Došen, Gačić-Bradić, *Vrtić po meri deteta*, Save the Children Fund, Beograd, 2005.
4. *Škola po meri deteta*, urednik S. Hrnjica, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Save the Children Fund, Beograd, 2004.
5. *Creating inclusive classrooms*, Children's Resources International, Washington DC, USA, 1999.
6. *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*, Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, Education Support Program, Roma Participation Program, Budapest, 2007.
7. *Bezbednosni rizici u školama – modeli otkrivanja i reagovanja*, priredila Slađana Đurić, Fakultet bezbednosti, 2007
8. *Kvebečka klasifikacija – Nastajanja situacije hendikepa*, Patrick Fougeyrollas, René Cloutier, Hélène Bergeron, Jacques Côté, Ginette St. Michel, Međunarodna mreža nastajanja situacije hendikepa (Réseau international sur le Processus de production du handicap – RIPPH), 1999.
9. *Pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja dece i učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju*, pripremila Komisija Zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 2007.
10. P. Fougeyrollas & L. Beauregard, Disability. An interactive person-environment social creation. In: G. L. Albrecht *et al.* (eds.), *Handbook of Disability Studies*, Thousand Oaks: Sage Publications, 2001, 171–194.
11. *Access to education and employment for people with intellectual disabilities*, Summary Reports, Open Society Institute – EU Monitoring and Advocacy Program, Mental Health Initiative, Budapest, Hungary, 2006.
12. Nevena Vučković-Šahović, *Prava deteta i međunarodno pravo*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, 2000.
13. *Квалитетно образовање за све – Пут ка развијеном друштву*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2002.
14. Ауторски тим, *Школско развојно планирање*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2003.
15. *Квалитетно образовање за све – Изазови реформе образовања у Србији*, Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд, 2004.

16. Ауторски тим, *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*, Министарство просвете и спорта Републике Србије и British Council Serbia and Montenegro, Београд, 2005.
17. *Водич за унапређивање рада наставника и школа*, Реформски образовни кругови, Београд, 2005.
18. Приручник за програм „Самовредновање у функцији развоја школа/установа“, Каталог акредитованих програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2007–2008. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања РС, Београд, 2007.
19. M. Nind, K. Sheehy, K. Simons, *Inclusive Education: Learners and Learning Contexts*, David Fulton Publishers Ltd, London, 2003.
20. M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, K. Simons, *Inclusive Education: Diverse Perspectives*, David Fulton Publishers Ltd, London, 2003.
21. M. Fulan, *Sile promene: Nastavak*, SEDP Beograd, Beograd, 1999.
22. „Једнакост у учионици“, *Искусства наставника за наставнике*, Educator Development Program, Београд, 2006.
23. T. Booth, M. Ainscow *et al.*, *Index for Inclusion: developing for learning and participation in schools*, Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education, 2000.
24. *Од занемаривања и лишавања до злостављања и насиља*. Дете ометено у развоју, Специјална болница за церебралну парализу и развојну неурологију, Београд, 1998.
25. Н. Половина, Б. Богуновић (приређивачи), *Сарадња школе и породице*, Институт за педагошка истраживања, Београд, 2007.
26. *Special Needs Education in Europe*, European Agency for Development in Special Needs Education with the contribution of EURYDICE, The Information Network on Education in Europe, January 2003, www.european-agency.org.

ПОПИС СКРАЋЕНИЦА

- ГПРШ – годишњи план рада школе
- ЕИС – електронски информациони систем
- ИВОП – индивидуални васпитно-образовни програм
- ИКТ – информационо-комуникационе технологије
- ИО – инклузивно образовање
- ИОП – индивидуални образовни програм
- ЛЗ – локална заједница
- ЛИТ – локални инклузивни тим
- МИО – мрежа инклузивног образовања
- МПС (РС) – Министарство просвете и спорта (Републике Србије)
- ОШ – основна школа
- ПП – педагошко-психолошки
- ПУ – предшколска установа
- СШ – средња школа
- ШРП – школски развојни план

**Прилог 1. ЛИСТА КРИТЕРИЈУМА И ИНДИКАТОРА ДОБРЕ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ
ЗА САМОВРЕДНОВАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ**

Четири нивоа остварености

0 не процеђује се 1 уопште није остварен 2 остварен у мањој мери 3 остварен у већој мери 4 остварен у потпуности

| No | Критеријум | No | Индикатор | Оствареност | | | | Илустрација | Средства верификације |
|----|---|------|---|-------------|---|---|---|-------------|---|
| | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| 1. | Флексибилност наставних програма у складу са потребама детета/ученика са посебним потребама | 1.1. | Одређене су наставне теме за које је потребно прилагођавање у погледу метода, облика и временске организације рада и извршено је прилагођавање. | | | | | | <ol style="list-style-type: none"> Годишњи оперативни планови рада наставника Припрема за час Мишљење ИОП тима (родитељ, психолог, наставник) Посета часу Записници – одлуке стручног тима о прилагођавању тема и метода Дневна припрема наставника садржи део који је прилагођен деци са посебним потребама Дечеје свеске, радне свеске, наставни листићи Припрема наставника за индивидуализовани рад и повратна информација са часа (запажања, резултати учениковог рада) Видео записи и други записи методичког прилагођавања методске јединице |
| | | | | | | | | | <ol style="list-style-type: none"> За петогодишњег натпросечно интелигентног дечака математички изузетно надареног, који чита и фирипилиу и латиницу, у вртишкој групи, припремани су математички задаци и задаци из географије који одговарају његовом нивоу способности и знања. Коришћени су радни листићи за трећи и четврти разред основне школе. Истовремено, за подстицање контакта и игре са вршњацима, знање које дечак поседује је коришћено за припремање питања за квиз, а затим је дечак у групе игре укључиван прво бележећи резултате које су постизали његови другови, а затим и смишљајући нове физичке активности у којима је и сам почео да учествује. Изразити невест и несклон цртању, у овакве активности је укључиван тако што је, док су друга деца препричавала бајке, дечак пречртавао корице, бојио цртеже и показивао их другој деци. За девојчицу која има теже сметње слуша, у припремној предшколској групи, васпитачица прилагођава јачину гласа којим се обраћа и девојници и групи, а деца су укључена да јој се у групним играма обраћају гласније, увек окренута лицем девојници и да у комуникацији користе и гестове. Дечак са хиперактивношћу и неразвијеним говором, у предшколској групи, учествује у подели хране и постављању прибора за јело у пару са другим, спретнијим дететом. На полигонима спретности најчешће први изводи активност, пошто је то његова јача страна, што има позитиван ефект и на њега и на другу децу. |

| | | | |
|------|---|---|--|
| | 1.2. Наставни садржај је прилагођен потребама детета/ученика са посебним потребама. | <p>1. За ученицу другог разреда која има има значајно снижене способности, у изградњи појмова у читељици ради на савладавању садржаја из подручја на које се ови појмови односе, а које ученица није претходно савладала, осплањајући се на Развојну карту за узраст детета од 3 до 7 година.</p> <p>2. За ученицу трећег разреда са значајно сниженим интелектуалним способностима и елементима аутизма, која невољно ради посебне задатке, а најуспешнија је када учи у групи и када њени задаци садржински прате оно што раде остали ученици, када су из предмета Природа и друштво обрађивана култивисана и природна станишта и животне заједнице, учитељица је ту материју обрађивала кроз групни облик рада, тако да је девојчица, док су остали ученици правили пано о условима живота у разним шумама, из бојанке исцела одговарајуће животиње и биљке, бојила их, лепила на заједнички пано и исписивала њихова имена.</p> | <p>1. Годишњи оперативни планови рада наставника</p> <p>2. Припрема за час</p> <p>3. Мишљење ИОП тима (родитељ, психолог, наставник)</p> <p>4. Посета часу</p> <p>5. Записници/одлуке стручног тима о прилагођавању тема и метода</p> <p>6. Дневна припрема наставника садржи део који је прилагођен деци са посебним потребама</p> <p>7. Деље свеске, радне свеске, наставни листићи</p> <p>8. Припрема наставника за индивидуализовани рад и повратна информација са часа (запажања, резултати учениковог рада)</p> <p>9. Видео-записи и други записи методичког прилагођавања методске јединице</p> |
| 1.3. | Постоје индивидуални образовни програми за децу/ученике са посебним потребама. | <p>1. За ученицу трећег разреда, која има интелектуалне сметње, за сваки предмет је сачињен индивидуални образовни план, у којем су образовни циљеви и темпо усвајања образовних садржаја прилагођени потребама ученице.</p> | <p>1. ИОП, дневник, дневна припрема</p> <p>2. Досије ученика</p> <p>3. ГПРШ</p> <p>4. Школски програми за I, II и III разред</p> <p>5. Месечни план</p> |
| 1.4. | Родитељи детета/ученика са ПП учествују у изради индивидуалног образовног програма, праћењу процеса учења у наставним, ваннаставним и ваншколским активностима. | <p>2. Учитељица и родитељи девојчице која има снижене интелектуалне способности једном месечно заједно проценују напредак у односу на подручја издвојена у индивидуалним образовним плановима и размењују утиске о напредовању и наредним корацима.</p> | <p>1. Мишљење родитеља</p> <p>2. План и програм састанака са родитељима</p> <p>3. Евиденција броја часова на којима је присуствовао родитељ</p> <p>4. Радне фотографије</p> <p>5. ИОП</p> |
| 1.5. | Оцењивање се спроводи у функцији праћења напредовања и мотивације ученика. | <p>3. За ученицу трећег разреда, која има интелектуалне сметње, оцењују се постигнуће и напредак у односу на индивидуални образовни план који постоји за сваки предмет.</p> | <p>1. Записници стручних већа о нивоима постигнућа и критеријумима оцењивања</p> <p>2. Посете часу</p> <p>3. Дневник</p> <p>4. Свеска учитеља</p> <p>5. Досије ученика, лични картон</p> <p>6. Листићи за родитеље са јасним порукама о нивоу напредовања и предлозима за даљи рад, по моделу описног оцењивања</p> <p>7. Описна оцена са датим нивоима постигнућа</p> <p>8. Свеска за бележење постигнућа ученика</p> |

| | | | | | |
|----|---|------|---|--|--|
| 2. | Обезбеђеност посебних услуга за ИО деце/ученика са ПП | 2.1. | Постоји одговарајућа адаптација простора. | <p>1. За ученика у колицима подигнута је рампа за улаз у школу.</p> <p>2. За ученика који слабије држи главу у седећем положају набављена је столица са уздигнутим наслоним и бочним ојачањима за главу.</p> <p>3. Клупе у разреду су постављене кружно да би ученик са сметњама слуха имао бољи преглед ко говори и да би видео лица и уста говорника.</p> <p>4. Клупе су постављене ближе табли да би ученица са сметњама вида, која седи у првој клупи, била ближа табли.</p> | <p>1. ГПРШ</p> <p>2. ГПРШ</p> <p>3. Број извршених прилагођавања (рампе, уочљиве траке, тактилни оријентир)</p> <p>5. Извештаји о материјално-техничким улагањима</p> <p>6. Планови уређења школских објеката</p> <p>7. Део ГПРШ-а – материјално-технички услови</p> |
| | | 2.2. | Постоје одговарајућа учила. | <p>1. У раду са ученицом која је слепа тродимензионални модели се користе у настави геометрије, географије, биологије.</p> <p>2. За ученика који због нехотичних покрета не може да пише омогућено је да користи прилагођени персонални рачунар.</p> <p>3. За ученицу која не види омогућено је коришћене касетофона на часовима.</p> | <p>1. Књига евиденције учила</p> <p>2. Извештај директора о извршеним набавкама учила</p> <p>3. Пописна листа учила</p> <p>4. Попис медијатеке и библиотеке, обезбеђивање одговарајућих учила у складу са важећим нормативима</p> |
| | | 2.3. | Постоји посебан план увођења ИКТ у наставу. | <p>1. Информатички кабинет је формиран и сви ученици га користе према утврђеном распореду.</p> <p>2. Набављени су посебни софтвери за рад ученика са сметњама вида.</p> <p>3. Постоје адаптиране тастатуре за рад ученика који има нехотичне покрете.</p> | <p>1. ГПРШ</p> <p>2. ЦРП</p> <p>3. Евиденција набавке нових рачунара за примену у настави са децом са посебним потребама</p> <p>4. План набавке адекватних софтвера који прате посебности деце/ученика</p> <p>5. План увођења ИКТ у наставу</p> |
| | | 2.4. | Постоји асистент у настави. | <p>1. Постоји ромски асистент у настави.</p> <p>2. Мајка ученика са сметњама из аутистичног спектра укључена је као асистент у периоду прилагођавања.</p> | <p>1. ГПРШ</p> <p>2. Уговор о делу/о раду</p> <p>3. Дневник рада</p> <p>4. Кадровска евиденција</p> <p>5. План задужења у оквиру 40-очасовне радне недеље</p> |

| | | | | | | | | | |
|------|--|------|--|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | | | | | <p>Мишљење/оцена родитеља (упитник/анкета)</p> <p>План и програм родитељских састанака</p> <p>План сарадње са родитељима</p> <p>Евиденција – дневник рада стручних сарадника</p> <p>Ученички досије/картон</p> <p>Евиденција броја часова на којима је присуство вао родитељ</p> <p>Записници/извештај стручног тима</p> |
| | | | | | | | | | <p>1. Ученику са сметњама у кретању другови помажу унапред договореним редом, при преласку из кабинета у кабинет.</p> <p>2. Ученици помажу девојчици која има успорене и отежане покрете горњих екстремитета, да стави и скине ранац са школским прибором.</p> <p>3. Када ученица разумљивије изговори одговор на питање учитељице или успешно репродукује песмицу, другови јој ташу и подстичу је са <i>Брво</i>.</p> |
| | | | | | | | | | <p>1. Ученику са сметњама у кретању другови помажу унапред договореним редом, при преласку из кабинета у кабинет.</p> <p>2. Дефинисани облици подршке</p> <p>3. Индивидуални планови пружања подршке</p> <p>4. Број сати заједничког рада (домаћи задаци и вежбање)</p> <p>5. Видео-запис</p> <p>6. Евиденција о реализованој едукацији ученика за уважавање различитости и побољшавање комуникације</p> <p>7. План рада ОЗ</p> <p>8. Свеска одељењске заједнице</p> <p>9. Одељењски графikon порука, вербалне подршке, гестова</p> <p>10. Анегдотске белешке</p> |
| | | | | | | | | | <p>1. При обиласку парка и зоолошког врта дечак који хода нестабилно иде у пару са другом, а при пењању уз стенице, помажу му друг и другарица.</p> <p>2. На одмору другови из одељења спонтано прилазе ученику који има проблеме у комуникацији и понашању и укључују га у игре.</p> |
| | | | | | | | | | <p>1. При обиласку парка и зоолошког врта дечак који хода нестабилно иде у пару са другом, а при пењању уз стенице, помажу му друг и другарица.</p> <p>2. На одмору другови из одељења спонтано прилазе ученику који има проблеме у комуникацији и понашању и укључују га у игре.</p> |
| | | | | | | | | | <p>1. Дечак са проблемима комуникације и одбојним понашањем и према вршњацима и према одраслима, после два месеца похађања школе, спријатељио се са друговима и другарицама и позива их у госте, а затим и сам бива позиван на рођендане других ученика и укључује се у слободне заједничке активности ван наставе.</p> |
| 3.5. | Вртић/школа прихвата учешће родитеља у дефинисању и обезбеђивању посебних услова за ИО деце/ученика са посебним потребама. | | | | | | | | <p>1. На родитељском састанку на почетку године анализирани су посебни услови за ученике са посебним потребама у сваком одељењу.</p> <p>2. Ученици родитељском састанку договорено је присуство заинтересованих родитеља на часовима.</p> |
| 3. | Подршка вршњачке средине остваривању потенцијала деце/ученика са ПП | 3.1. | Друга деца/ученици пружају различите видове подршке детету/ученику са ПП. | | | | | | <p>1. Ученику са сметњама у кретању другови помажу унапред договореним редом, при преласку из кабинета у кабинет.</p> <p>2. Ученици помажу девојчици која има успорене и отежане покрете горњих екстремитета, да стави и скине ранац са школским прибором.</p> <p>3. Када ученица разумљивије изговори одговор на питање учитељице или успешно репродукује песмицу, другови јој ташу и подстичу је са <i>Брво</i>.</p> |
| | | 3.2. | Друга деца/ученици без посредовања васпитача/наставника/одраслог укључују ученика у живот групе/одељења. | | | | | | <p>1. При обиласку парка и зоолошког врта дечак који хода нестабилно иде у пару са другом, а при пењању уз стенице, помажу му друг и другарица.</p> <p>2. На одмору другови из одељења спонтано прилазе ученику који има проблеме у комуникацији и понашању и укључују га у игре.</p> |
| | | 3.3. | Деца/ученици активно учествује у животу групе/одељења и вртића/школе. | | | | | | <p>1. Евиденција ваншколских активности (број посета ученику, број заједничких рођендана и прослава)</p> <p>2. Видео- и фото-документација</p> <p>3. Запис систематског посматрања и процена васпитача/учитеља</p> <p>4. Протокол праћења</p> <p>5. Евиденција присуства и учешћа</p> <p>6. Исази ученика, Других ученика, родитеља, васпитача/учитеља</p> <p>7. Одељењски пано</p> <p>8. Анегдотске белешке</p> |

| | | | | | | | |
|--|--|--|-------------|--|--|--|--|
| | <p>1. Ученица са сметњама комуникације први пут се одваја од родитеља и одлази на рекреативну наставу.</p> <p>2. Ученица са сметњама вида активно учествује у раду музичке секције.</p> <p>3. Ученик са сметњама из аутистичног спектра укључен у рад секције за историју и успешно учествује у регионалним такмичењима.</p> | <p>Ученик учествује у ваншколским и ваннаставним активностима.</p> | <p>3.4.</p> | <p>1. Евиденција ваншколских активности (број посета ученику, број заједничких рођендана и прослава)</p> <p>2. Евиденција ваннаставних активности (секције, излети)</p> <p>3. Видео- и фото-документација</p> <p>4. Запис систематског посматрања и процена васпитача/учитеља</p> <p>5. Продукти деце/ученика</p> <p>6. Анегдотске белешке</p> <p>7. Исази ученика, Других ученика, родитеља, васпитача/учитеља</p> <p>8. Извештаји наставника који воде секције</p> | <p>1. На наставничком већу учитељица у чијем је одељењу био ученик са сметњама из аутистичног спектра, преноси своја искуства и објашњава свој приступ да би наставници који ће радити са учеником у петом разреду искористили њено искуство.</p> <p>2. На почетку школске године један родитељски саста-нак у свим одељењима посвећен је представљању инклузивне оријентације школе и упућивању родитеља у принципе инклузивне наставе.</p> <p>3. Инклузивни тим школе има заједничке састанке са управом вртића и инклузивним васпитачима, да би се припремио упис деце са посебним потребама у школу.</p> <p>4. На крају школске године школа промовише своје инклузивне програме у локалној заједници преко локалних медија.</p> | <p>Управа вртића/школе, васпитачи/наставници, ненаставно особље, друга деца/ученици и родитељи друге деце/ученика имају позитиван однос према ИО деце/ученика са ПП.</p> | <p>4. Позитиван однос свих актера образовања према инклузивном образовању деце/ученика са посебним потребама</p> |
| <p>1. Записник са наставничког већа, број тема посвећених ИО</p> <p>2. Записник са савета родитеља</p> <p>3. Записник са родитељских састанака, број родитељских састанака посвећених ИО</p> <p>4. Радна књига васпитача, број активности посвећених ИО</p> <p>5. Евиденција о броју одржаних семинара, предавања, коришћену литературу о инклузији за послене у вртићу/школи</p> <p>6. Школа има план оглашавања и промоције инклузивног образовања за родитеље, ученике и ЛЗ (огласна табла, лифлети [билтени и леци], информисање медија)</p> <p>7. Информатор школе укључује податке о броју деце са посебним потребама која су укључена и која су завршила школу</p> <p>8. Радови деце/ученика са посебним потребама истакнути су у холу школе/вртића са радовима друге деце/ученика</p> <p>9. Деца/ученици са посебним потребама учествују на приредбама и другим јавним манифестацијама које се организују у вртићу/школи</p> <p>10. Запис о контакту који вртић/школа остварује са другим установама у локалној заједници у којима бораве деца/ученици са посебним потребама</p> | | | | | | | |

| | | |
|------|--|---|
| | <p>1. Школа је организовала две акције промовисања својих инклузивних програма.</p> <p>2. Постављање спољашње табле са обавештењем да је школа адаптирана према потребама ученика са посебним потребама забележено је у свим локалним медијима на крају школске године.</p> <p>3. На сајту школе је видљиво да у школи постоји инклузивни приступ.</p> | <p>1. Увид у пропагандни материјал, медијску активност и друге информативно-промотивне активности (округли столови, трибине)</p> <p>2. Информатор школе садржи податке о броју деце са ППТ која су укључена и која су завршила школу</p> <p>3. Документација о школским завршним манифестацијама</p> <p>4. Аудио- и видео-записи који су емитовани на локалним медијима</p> <p>5. Школски часопис, плакати, панои, изложбе радова</p> <p>6. Спољашња табла на којој пише да је школа адаптирана према потребама ученика са посебним потребама</p> <p>7. Годишњи извештај школе (број и врста промотивних активности)</p> <p>8. ШРП</p> <p>9. Извештај сектора за друштвене делатности</p> |
| 4.6. | <p>Школа промовише своје програме ИО у локалној заједници.</p> | <p>1. У сарадњи са предшколском установом, развојним саветовалиштем и локалним удружењима родитеља, направљен је план инклузивног образовања ученика са посебним потребама који полазе у први разред.</p> <p>2. Одељење за друштвене делатности општине организује стручно усавршавање и подршку наставницима који у својим одељењима имају ученике са посебним потребама.</p> |
| 4.7. | <p>Школа настоји да примени све ученике из локалне заједнице.</p> | <p>1. ШРП</p> <p>2. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који нису укључена у образовање</p> <p>3. Евиденција деце/ученика са посебним потребама који су враћени за годину дана или одбијени</p> |
| 4.8. | <p>Школа тежи да смањи све облике дискриминације.</p> | <p>1. ШРП</p> |
| 4.9. | <p>Школа је отворена за запошљавање особа са посебним потребама.</p> | <p>1. У колективи школе постоје два наставника са посебним потребама, запослена према ШРП и уз подршку одељења за друштвене делатности општине.</p> |

| | | | | | | | | | | |
|----|---|-------|--|--|--|--|--|--|--|---|
| | | 4.10. | Постоје закон, стратегија, план акције МП РС и пратећи документи и активности којима се подржава ИО. | | | | | | 1. Донега стратегија развоја инклузивног образовања објављена је на сајту Министарства просвете РС и у другим средствима оглашавања. 2. Постоји план акције за подршку инклузивном образовању деце са посебним потребама. | 1. <i>Службени гласник</i> 2. Званични документи МП РС |
| 5. | Образовање/васпитања/наставника и стручна подршка за квалитетну реализацију ИО деце/ученика са ПП | 5.1. | Планом вртића/школе предвиђено је стручно усавршавање васпитача/наставника у области ИО. | | | | | | 1. Постоје редовни састанци стручне службе и актива инклузивних наставника посвећени тематички инклузивног образовања. 2. Стручна служба и актив инклузивних наставника прикупљају примере добре инклузивне праксе који се хоризонтално размењују на нивоу школе. 3. Реализован је семинар за обуку васпитача, учитеља и наставника за рад у инклузивним условима. | 1. Годишњи план школе 2. ШРП 3. Годишњи план школског психолога 4. Годишњи план школског педагога 5. Досије наставника, извештај о семинарима, радним састанцима и сличним окупљањима 6. Извештај са састанка одељењског већа, актива, тима, педагошког колегијума 7. Евиденција о стручном усавршавању |
| | | 5.2. | Постоји актив инклузивних наставника кроз који наставник добија стручну подршку. | | | | | | 1. Учитељи и наставници који раде у инклузивним одељењима формирали су актив који пружа подршку за појединачна питања ИО. | 1. Годишњи план школе 2. ШРП 3. План рада актива 4. Извештаји и записници актива 5. Планови стручног усавршавања 6. Материјал за стручно усавршавање (брошуре и други материјали) |
| | | 5.3. | У вртићу/школи постоји тим за инклузију кроз који васпитачи/наставници добијају стручну подршку. | | | | | | 1. Формиран је тим за ИО, који чине директор, стручна служба, представник инклузивних учитеља и наставника, и овај тим пружа стручну подршку наставницима за рад у инклузивним условима. | 1. Извештаји и записници тима за ИО 2. План рада тима 3. Планови стручног усавршавања |
| | | 5.4. | Постоји локална мрежа инклузивних наставника кроз коју наставници добијају стручну подршку. | | | | | | 1. Инклузивни тимови школа и вртића и инклузивни наставници повезани су у локалну инклузивну мрежу кроз коју се реализује сарадња образовних установа ради укључивања ученика са посебним потребама и ради пружања стручне подршке за рад у инклузивним условима. | 1. Записници и извештај локалног тима за ИО 2. План рада локалног тима 3. Записници о активностима мреже |
| | | 5.5. | Постоји повезаност вртића/школе са локалним службама деце заштите. | | | | | | 1. Вртић и школа имају редовне састанке са развојним саветовалиштем, локалним службама деце заштите и представницима других локалних инклузивних иницијатива ради обухватања деце са посебним потребама и успостављања инклузивних услова. | 1. Записници са састанка представника школе и локалних служби деце заштите 2. Споразум о сарадњи школе и локалне службе деце заштите |

| | | | | |
|------|--|---|--|---|
| 6. | Повезаност раз-личитих нивоа васпитно-обра-зовног система у обезбеђивању континуитета инклузивног об-разовања деце/ученика са по-себним потре-бама | 6.1. Постоји повезаност из-међу узрачних нивоа унутар предшколског образовања. | <p>1. Када је девојчица која је била добро адаптирана у ја-сплену групи требало да пређе у старију вртићку групу, медијанска сестра и васпитачица су колегијално у ста-ријој групи пренеле своја искуства како би девојчица и у новој групи могла да превазиђе ограничења повезана са веома значајним оштећењем вида.</p> <p>2. Управа вртића и стручна служба предложиле су да у малој школи уз дечака који има сметње комуникације као асистент буде обучени волонтер што је асистирао и у вртићкој групи коју је дечак прегледно похађао.</p> | <p>1. Записници са седница наставничког већа</p> <p>2. Увид у планове предшколских група, регистро-вани састанци различитих нивоа предшколских група</p> <p>3. Радна књига васпитача (активности групе, зајед-ичке активности)</p> <p>4. Дневници рада</p> <p>5. Портрет детета и педагошка препорука</p> <p>6. План и програм предшколског образовања</p> <p>7. Записници са састанака стручног већа и активна</p> <p>8. Збирка примера добре праксе</p> |
| 6.2. | Постоји повезаност из-међу предшколског и основношколског об-разовања. | 1. Тим за ИО вртића и предстваници ОШ имају редовне састанке ради планирања укључивања детета у ОШ. | <p>1. Досије детета од вртића до краја школовања</p> <p>2. Евиденција о састанцима представника ПУ и ОШ</p> <p>3. Збирка примера добре праксе</p> <p>4. Документација о детету прослеђена из вртића школе</p> <p>5. Портрет детета који се предаје из ПУ у ОШ и пе-дагошка препорука</p> | <p>1. Тим за ИО вртића и предстваници ОШ имају редовне састанке ради планирања укључивања детета у ОШ.</p> <p>2. Постоје редовни састанци васпитача и учитеља уче-ника са посебним потребама ради подршке укључи-вања детета у први разред.</p> |
| 6.3. | Постоји повезаност из-међу млађих и стари-јих разреда у основној школи. | 1. Током четвртог разреда наставници и учитељи деце са посебним потребама имају редовне састанке ради обезбеђивања инклузивних услова и подршке за наста-ву у старијим разредима. | <p>1. Број деце са посебним потребама која наста-вљају школовање</p> <p>2. Евиденција о присуству учитеља/наставника на одељењским већима старијих разреда</p> <p>3. Збирка примера добре праксе</p> <p>4. Портрет детета и педагошка препорука</p> <p>5. Записник са заједничких седница одељењских већа IV и V разреда</p> <p>6. Извештај о посетама наставника IV разреда ста-ријим разредима</p> | <p>1. Током четвртог разреда наставници и учитељи деце са посебним потребама имају редовне састанке ради обезбеђивања инклузивних услова и подршке за наста-ву у старијим разредима.</p> <p>2. Предметни наставници и учитељ детета са посебним потребама сарађују у индивидуализацији приступа уче-нику са посебним потребама.</p> |
| 6.4. | Постоји повезаност из-међу основношкол-ског и средњошкол-ског образовања. | 1. Инклузивни тим ОШ је у контакту са управом и струч-ним сарадницима у средњим школама ради припреме за даље образовање ученика са посебним потребама. | <p>1. Евиденција о састанцима представника ОШ и ЦШ</p> <p>2. Збирка примера добре праксе</p> <p>3. Документација о ученику прослеђена из основ-не школе средњој школи</p> <p>4. Портрет детета и педагошка препорука</p> | <p>1. Инклузивни тим ОШ је у контакту са управом и струч-ним сарадницима у средњим школама ради припреме за даље образовање ученика са посебним потребама.</p> |

Прилог 2. ФОРМА ЗА ПИСАЊЕ ПРИМЕРА ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ

| | | | |
|----|-----|--|---|
| 1. | | Кратак опис посебности детета/ ученика | |
| 2. | | Јаслена/вртићка група/мала шко- ла/разред који похађа | |
| 3. | | Пример | |
| | 3.1 | Подручја васпитно-образовног про- цеса на које се пример највише односи (подвући одговарајућа) | <ol style="list-style-type: none"> 1. учење: методичка и садржинска прилагођа- вања 2. укључивање у групу вршњака/одељење и ко- муникација 3. учење вештина 4. организација простора 5. активности ван ПУ/ ванаставне активности 6. укључивање детета/ученика у живот вртића/ школе 7. обезбеђивање услова за редован боравак у вртићу/похађање наставе 8. сарадња са родитељима 9. подршка од стране других колега, сопствена подршка колегама 10. подршка других стручњака 11. друга подршка/асистенција у активностима/ настави 12. укључивање у ширу друштвену средину 13. друго |
| | 3.2 | ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ индивидуализација васпитно-об- разовне ситуације (опис ситуације/ васпитно-образовног проблема, приступа и решења који су допри- нели бољој укључености детета/ ученика) | |
| | 3.3 | Кораци у решавању проблема | |
| | 3.4 | Извори подршке, други учесници/ сарадници у долажењу до решења и спровођењу решења | |
| | 3.5 | Процена добити од решења за де- те/ученика, другу децу/ученике, родитеље, васпитаче/наставнике, ПУ/школу | |
| | 3.6 | Пол детета/ученика | |

| | | | |
|-----------|-----|--|--|
| | 3.7 | Узраст детета/ученика када се дешавала описана ситуација | |
| 4. | | Додатни коментар | |
| | 4.1 | | |
| 5. | | Пример приредио/-ла | |
| | 5.1 | Име, презиме и занимање | |
| | 5.2 | ПУ/ОШ и место | |

Прилог 3. ФОРМА ЗА АНАЛИЗУ ОБРАЗОВНЕ СИТУАЦИЈЕ ДЕТЕТА/УЧЕНИКА И ПЛАНИРАЊЕ ПОДРШКЕ (ФАОСПП)

I. Формулисање потребе за подршком

A. Обраћање МИО сервису

- a. ко се јавља МИО сервису
- б. датум првог јављања
- в. како формулише ситуацију
- г. за шта се очекује подршка
- д. какво решење предлаже/-у особа/особе која/-е се јавља/-ју МИО сервису
- ђ. шта се очекује од МИО сервиса

B. Циљ ангажовања МИО сервиса формулисан у договору сервиса и особе која се обраћа

II. Елементи за анализу образовне ситуације детета

A. Опис детета

- a. узраст, пол, кључне карактеристике
- б. јаке стране детета
- в. слабе стране детета

B. Опис актуалне ситуације

- a. релевантни аспекти актуалне ситуације (здравствени аспект, образовни аспект, породични аспект, социјални аспект)
- б. јаке стране актуалне ситуације
- в. слабе стране актуалне ситуације

B. Препреке за реализацију континуираног инклузивног образовања

Г. Ослонци за реализацију континуираног инклузивног образовања

III. Подршка континуираном инклузивном образовању

A. Акциони план (попунити и табелу у прилогу)

- Акција 1** (врста акције, кораци реализације акције, ко предузима акцију, други учесници у реализацији акције, место реализације акције и корака, трајање акције и корака, циљ акције и циљеви корака, исходи)
- Акција 2** (врста акције, кораци реализације акције, ко предузима акцију, други учесници у реализацији акције, место реализације акције и корака, датум започињања акције, трајање акције и корака, циљ акције и циљеви корака, исходи)

Б. Кључни реализатори акционог плана и одговорне особе

В. Улога МИО сервиса у спровођењу акционог плана
и члан сервиса који води пружање подршке детету/ученику

Г. Праћење реализације акционог плана

- а. начин праћења
- б. периодика
- в. ко прати
- г. извештај праћења

Д. Евалуација акционог плана, ревизије акционог плана,
евалуација реализације циља ангажовања МИО сервиса

- а. начин евалуирања
- б. динамика
- в. евалуатор/-и
- г. извештаји о евалуацији
- д. највећа тешкоћа у реализацији акционог плана и циљ ангажовања МИО сервиса и начин на који је превазиђена
- ђ. највећи успех
- е. научена лекција
- ж. ревизије акционог плана
- ђ. општа оцена реализације циљ ангажовања МИО сервиса

IV. Друге важне напомене

Форму попунио/-ла члан сервиса

МИО СЕРВИС ФАОСПП бр. АКЦИОНИ ПЛАН

| Назив акције/корака | Циљ акције/корака | Одговорна особа | Учесници у реализацији акције | Место реализације акције/корака | Датум започињања акције/корака и трајање акције/корака | Исход/оčekивани резултат |
|--------------------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------|---------------------------------|--|--------------------------|
| Акција 1 (назив акције) | | | | | | |
| 1.1. корак | | | | | | |
| 1.2. корак | | | | | | |
| 1.3. корак | | | | | | |
| Акција 2 | | | | | | |
| 2.1. корак | | | | | | |
| 2.2. корак | | | | | | |
| 2.3. корак | | | | | | |
| Акција 3 | | | | | | |
| 3.1 корак | | | | | | |
| 3.2 корак | | | | | | |
| 3.3. корак | | | | | | |

Датум израде табеле:

Табелу попунила/-о:



ISBN 978-86-82303-02-2



9 788682 303022