



Oslonci za
unapređenje
i primeri
dobre
prakse

SPREČAVANJE OSIPANJA UČENIKA IZ OBRAZOVNOG SISTEMA

KAKO DO KVALITETNE DOPUNSKJE NASTAVE



Centar za obrazovne politike
Centre for Education Policy



Republika Srbija
MINISTARSTVO PROSVETE, NAUKE
I TEHNOLOŠKOG RAZVOJA

unicef

Kako do kvalitetne dopunske nastave –
oslonci za unapređenje
i primeri dobre prakse

Tinde Kovač Cerović, Ivana Cenerić
i Tijana Jokić

Beograd 2017.

Izdavač

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

Za izdavača

Jasminka Čekić Marković

Urednica

Jasminka Čekić Marković

Lektura

Jelena Lutrov

Recenzenti

Danijela Petrović – Filozofski fakultet u Beogradu, Beograd
Dijana Plut – Fakultet za medije i komunikacije, Beograd
Jelena Radišić – Univerzitet u Oslu, Oslo

Dizajn korica

Rastko Toholj

Priprema za štampu

Zoran Grac

Tiraž

100 primeraka

ISBN 978-86-87753-19-8

Štampa

Dosije studio, Beograd
Štampano 2017.

Informacija za citiranje publikacije:

Kovač Cerović, T., Cenerić, I., i Jokić, T. (2017). *Kako do kvalitetne dopunske nastave – oslonci za unapređenje i primeri dobre prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike

Publikacija je nastala u okviru projekta Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije, koji je realizovao Centar za obrazovne politike u partnerstvu sa UNICEF-om u Srbiji i Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, zahvaljujući finansijskim sredstvima Švajcarske agencije za razvoj i saradnju i UNIQLO.

*Stavovi i mišljenja izneti u publikaciji ne odražavaju
nužno stavove UNICEF-a i donatora.*

Svi termini koji se u knjizi koriste u gramatičkom muškom rodu podrazumevaju prirodni muški i ženski rod osoba na koje se odnose.

Reč/i „roditelj/i“ se koristi/e u značenju biološki roditelj/i, staratelj/i i označava sve one koji su vodili ili vode primarnu brigu o učenicima.

Sadržaj

Zahvalnica	7
Predgovor	9
1. Dopunska nastava kao školska dužnost i resurs za podršku učenicima.....	11
1.1. Domaća istraživanja dopunske nastave	12
2. Inspiracija i oslonci za osavremenjivanje dopunske nastave – pregled međunarodnih iskustava i istraživačkih nalaza.....	16
2.1. Međunarodna iskustva sprovođenja dopunske nastave	16
2.2. Međunarodni istraživački nalazi o dopunskoj nastavi	18
3. Osavremenjen model dopunske nastave	21
4. Polja, komponente i potkomponente modela	25
4.1. Polje 1: Spoljna mreža podrške.....	25
4.1.1. Komponenta 1: Podržavajući širi kontekst	25
4.1.2. Komponenta 2: Uključenost roditelja	36
4.1.3. Komponenta 3: Obezbeđeni osnovni uslovi za organizovanje dopunske nastave	49
4.1.4. Komponenta 4: Školski „razvojni paket“	56
4.2. Polje 2: Unutrašnja mreža podrške	66
4.2.1. Komponenta 1: Preventivne mere u toku redovne nastave ..	66
4.2.2. Komponenta 2: Učestala procena potreba	73
4.2.3. Komponenta 3: Mere u okviru dopunske nastave	77
4.3. Zaključak – Polje 3: Mikrosistem interakcije između učenika i nastavnika u okviru dopunske nastave	89
Prilog 1.	92
Literatura.....	95

Zahvalnica

Zahvalnost dugujemo kancelariji UNICEF-a u Beogradu zbog uspostavljanja dugoročnog i konstruktivnog partnerstva tokom osmišljavanja, sprovođenja i evaluacije ovog projekta.

Značajnu podršku u osavremenjivanju dopunske nastave pružili su predstavnici škola, koji su svojim uvidima, iskustvom, blagonaklonošću i posvećenošću učinili da naša promišljanja dobiju jasan smisao i praktičnu relevantnost. Koristimo ovu priliku da izrazimo duboku zahvalnost za doprinos koji su dali:

- Danijela Milić, Dragana Ristić, Ljiljana Jović i Slavica Simić, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Surdulica;
- Vanja Tanasković, Jasmina Jocić, Jovana Randelović i Danijela Krstić, OŠ „Ljupče Španac“, Bela Palanka;
- Mile Stanković, Dragan Tomić, Sunčica Stanković i Nenad Ilić, OŠ „Branko Radičević“, Vladičin Han;
- Slavica Šestović, Dragana Kovačević, Biljana Marković i Melanija Ujfaluši, OŠ „Bratstvo jedinstvo“, Vrbas;
- Slađan Đorđević, Lovorka Dragojlović Jović, Gordana Dinić i Aleksandar Stevanović, Tehnička škola, Vladičin Han;
- Filip Milošević, Gorica Pantelić, Jasmina Lazin i Rada Macura, Politehnička škola, Kragujevac;
- Ljubica Bašić, Marija Baščarević, Ljiljana Milićević i Nataša Cvetić, TUŠ „Toza Dragović“, Kragujevac;
- Violeta Ivković, Ivana Čadenović i Marsela Eskenazi Milutinović, PHŠ „Dr Đorđe Radić“, Kraljevo;
- Nataša Zečević, Zorica Prpa, Dragana Vučić i Jelena Ćurčić, TŠ „23. maj“, Pančevo;
- Anica Gračanin, Gordana Maleganov, Dragana Simić i Slavica Zečević, SSŠ „4. jul“, Vrbas.

Posebno zahvaljujemo mentorskom timu, koji su činili Borislava Maksimović, Saša Glamočak, Radmila Gošović, Katarina Stanić, Ljiljana Simić i Mirjana Ilić, zato što su nesebično podržavali škole u svim aktivnostima i sveobuhvatnoj realizaciji projekta.

Takođe, dugujemo zahvalnost i svim zaposlenima Centra za obrazovne politike (COP) koji su radili na projektu i doprineli kvalitetu nje-

gove implementacije i jačanju škola. Efekti napora mentora i zaposlenih u COP-u dali su osnov za izradu smernica i sugestija koje smo podelili u ovoj publikaciju.

Želimo naročito da zahvalimo Jasminki Čekić Marković, koja je sa pažnjom, entuzijazmom i profesionalnom posvećenošću pratila i usmeravala tok izrade ove publikacije i svojim sugestijama doprinela kvalitetu sadržaja.

Veliku zahvalnost dugujemo svim školama koje su učestvovalе u projektu – OŠ „Bratstvo jedinstvo” iz Vrbasa, OŠ „Jovan Jovanović Zmaj” iz Surdulice, OŠ „Branko Radičević” iz Vladičinog Hana, OŠ „Ljupče Španac” iz Bele Palanke, Srednjoj stručnoj školi „4. jul” iz Vrbasa, Tehničkoj školi „23. maj” iz Pančeva, Politehničkoj školi i Trgovinsko-ugostiteljskoj školi „Toza Dragović” iz Kragujevca, Poljoprivredno-hemijskoj školi „Dr Đorđe Radić” iz Kraljeva i Tehničkoj školi iz Vladičinog Hana.

Hvala direktorima, svim nastavnicima, stručnim saradnicima, a posebno učenicima i njihovim roditeljima na spremnosti da sarađuju sa nosiocima projekta, na vrednoj realizaciji projektnih aktivnosti, podršci pri organizaciji i prikupljanju podataka, a najviše na njihovoj spremnosti da svakodnevno unapređuju sistem obrazovanja u Srbiji.

U Beogradu, novembar 2016.

Autorski tim

Predgovor

Školsko učenje se u veoma retkim slučajevima dešava samo od sebe, a da bi se desilo, potreban je krajnje neobičan splet okolnosti, odlično sadejstvo velikog broja faktora i mnogo sreće. U svim ostalim slučajevima učenje se oslanja na dobro organizovanu, vešto osmišljenu, uvremenjenu i raznovrsnu podršku. Što je znalačkije satkana podrška, ona se manje vidi i oseća i postaje delotvornija. Ali svi oni koji tu dobro „orkestriranu“ podršku pružaju, znaju koliko vremena i truda im je trebalo da sagrađe sve raznolike stubove i stubiće podrške i smeste ih tačno tamo gde i kada treba, onoliko dugo koliko treba i nimalo duže ili više, da ne bi ometalo učenje koje sledi i zaustavljalo razvoj.

O učenju koje se odvija tokom dopunske nastave treba razmišljati na isti način jer i ono traži upravo ovu vrstu nijansirane i suptilne podrške. Ovakvom podrškom se ne gradi samo znanje koje nedostaje već i motivacija i samopouzdanje. Ona otkriva zastoj i prevenira buduće zastoje i to bezbolno i neprimetno. Upravo takvu podršku pružaju vrhunski nastavnici.

Ali i vrhunski nastavnici uče kako da to rade. Kao i prethodno opisano, na sličan način, ni ovo učenje se ne dešava sâmo. Ono takođe traži kompleksnu i suptilnu podršku koja stiže u pravo vreme, na pravi način i od različitih aktera. Dakle, i nastavnicima, koji pružaju podršku učenicima, treba podrška u sopstvenom procesu učenja i savladavanju novih znanja i veština koje zahteva dinamičan razvoj obrazovanja, ali i sve veća raznolikost učenika sa kojima rade. Takva podrška nastavnicima je uslov i oslonac uspešnog rada, uspešnog pružanja podrške učenicima, stalne razmene i refleksije i njihovog daljeg napretka. Moguće je i trebalo bi da ovakvu podršku nastavnici dobiju u svojoj školi, ali nas iskustvo uči da je i školama neophodna podrška u naporima da na najbolji način pruže podršku svojim nastavnicima.

Imajući to u vidu, knjiga koja je pred vama, predstavlja deo te podrške, a istovremeno i upućuje na ostale moguće izvore pomoći. Ova publikacija se na jedan neuobičajen način bavi temom obrazovanja i školskog učenja. Ona se ne bavi neposredno samim učenjem u toku nastave, ni redovne ni dopunske, ali se bavi svim uslovima koji su potrebni da se učenje u okviru dopunske nastave desi. Ti uslovi su prikazani slojevito – u vidu mreže sa više podjednako važnih čvorova. Takođe, oslanja se i na izuzetno bogatu literaturu koja podjednako obuhvata istraživačke nalaze, obrazovno-političke i komparativne analize i sve ih stavlja u funkciju prevencije osipanja učenika iz obrazovanja i delotvorne dopunske nastave. Tako čitalac ne dobija pregled literature i naznake iz istraživanja koji

je organizovan na tipičan način – po izvorima, temama ili geografskim područjima, već ih dobija „u akciji“. Stoga je ova knjiga namenjena različitim čitaocima – nastavnicima, stručnjacima, istraživačima i svim drugim zainteresovanim pojedincima angažovanim u praksi, teoriji, obrazovnim politikama, metodologiji istraživanja u obrazovanju, rukovođenju školom, učionicom ili organizacijom i pružanjem dodatne podrške.

Publikacija je nastala u okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“, koji je realizovao Centar za obrazovne politike u partnerstvu sa UNICEF-om u Srbiji i Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, ali po svojoj koncepciji i sadržaju ide i korak dalje od opisa onoga što je ostvareno u projektu. Odnosno, ne zadržava se samo na opisu modela osavremenjene dopunske nastave koji je osmišljen i implementiran u deset pilot škola u Srbiji.

Imajući to u vidu, ova publikacija predstavlja potragu za poljima, komponentama i potkomponentama mogućih akcija inspirisanih znanjima, iskustvima i podacima kojima se uspostavlja, rekonceptualizuje, inovira, možda čak i reanimira jedan zanemaren i pomalo zaboravljen oblik rada škola. Po našem mišljenju taj oblik rada škole može nas vratiti izvornoj funkciji škole, iznalaženju načina da se relevantno, korisno, uzbudljivo, smisleno učenje stvarno desi i to sa onom decom koja su već iskusiła kako to izgleda kada ih škola odbije, kada se između njih i njihovih želja postave planine barijera i kada su već na putu da odustanu.

Kada je u pitanju struktura publikacije, ona se sastoji iz četiri poglavlja. U prvom poglavlju se, na veoma sažet način, skreće pažnja na osnovne principe koje treba imati na umu kada se razmišlja o dopunskoj nastavi sa akcentom na to šta čini dobru dopunsku nastavu. Drugo poglavlje sadrži najvažnije nalaze domaćih i stranih istraživanja čiji je predmet bila dopunska nastava i kratak pregled međunarodne prakse, a sve u cilju da se čitaocima približe svi oni nalazi koji su poslužili autorima da osmisle model osavremenjene dopunske nastave koji je pilotiran. Prirodno, posle tog poglavlja, sledi ono u kojem se obrazlaže model osavremenjene dopunske nastave. Publikacija se završava najobimnijim, za škole možda i najzanimljivijim poglavljem, koje sadrži opise polja, komponenti i potkomponenti modela i koje obiluje praktičnim primerima i smernicama. Svako poglavlje počinje listom pitanja za razmatranje koja pomaže da se izvrši mala institucionalna ili lična profesionalna samoprocena i time započne izmena prakse, ili evaluiira postignuto. Pored toga, ova pitanja za razmatranje čitaocu daju i orijentaciju pošto predstavljaju pregled sadržaja poglavlja. Dobri primeri iz drugih zemalja su takođe vizuelno istaknuti uokviravanjem.

I za kraj, važno nam je da istaknemo i to da smo se ovom temom bavili sa toliko pažnje i požrtvovanja zbog dece kojima pametna, osetljiva i podržavajuća dopunska nastava može da promeni život, a i zbog škole kojoj takva dopunska nastava može vratiti veru u spostvenu misiju i smisao postojanja.

1. Dopunska nastava kao školska dužnost i resurs za podršku učenicima

Dopunska nastava predstavlja dodatnu podršku redovnoj nastavi i procesu učenja svih učenika i koja bi, ako se sprovodi na odgovarajući način, trebalo da rezultira uspešnim napredovanjem učenika tokom redovne nastave i dostizanjem ishoda i standarda postignuća. U Srbiji, dopunska nastava je obavezan deo školskih aktivnosti i obavezan oblik obrazovno-vaspitnog rada. Ona se planira na početku školske godine i svoje mesto ima u godišnjem programu rada škole, školskom programu i razvojnem planu škole.

Najčešći povod za upućivanje učenika na pohađanje dopunske nastave jeste određeni izazov sa kojim se suočava pre svega učenik, pa onda i nastavnici i škola zajedno sa njim. Razlozi za upućivanje mogu biti raznoliki, od niskog postignuća, preko mnoštva propuštenog gradiva, pa do pada motivacije za učenje ili neadekvatnih uslova za učenje kod kuće. Pored toga što nastavnici i razredne starešine mogu da upute učenika na dopunsku nastavu, učeniku bi trebalo da je dopušteno da se samoinicijativno prijavi za njeno pohađanje. Kako bi se učenik sam obratio za ovakav vid podrške, neophodno je da dopunska nastava, iz učničke perspektive, predstavlja prihvatajući prostor pun podrške, poštovanja i razumevanja, u kome učenik može naći adekvatan alat za prevazilaženje prepreke u učenju na koju je naišao. Da bi učenici dopunsku nastavu videli kao nestigmatizujuću i podržavajuću, neophodno je da se tako i osmisli, ali jednako tako i promoviše.

Detalji dopunske nastave nisu regulisani na nacionalnom nivou kao u slučaju redovne nastave, nego samo na školskom nivou. Ipak, izvesna očekivanja od dopunske nastave su jasna. Kao vrsta dodatne podrške, dopunska nastava podrazumeva ispunjavanje mnogih funkcija i posedovanje mnogih poželjnih karakteristika – da se tokom dopunske nastave neguje drugačiji pristup nastavi i učenju od pristupa koji se primenjuje u redovnoj nastavi, da se ona bazira na pristupu prilagođenom obrazovnim potrebama učenika koji je pohađaju, da uključuje raznovrsne strategije poučavanja, materijale za nastavu i učenje i nastavna sredstva. Očekuje se da nastavnik tokom dopunske nastave uspe da na različite načine motiviše učenika, da omogući učenicima doživaljaj uspeha tokom dopunske nastave, da dobro poznaje svoje učenike i da koristi individualizovanu i diferenciranu nastavu. Dopunska nastava bi trebalo

da se planira timski, da uključi mnoge nastavnike i uspostavi saradnju sa roditeljima.

Međutim, pošto dopunska nastava kod nas još nije sastavni deo spoljašnjeg vrednovanja ili samovrednovanja, o njoj se malo zna, te pitanje koliko su gore izlistana očekivanja ispunjena ili ne, teško dobija odgovor.

1.1. Domaća istraživanja dopunske nastave

U Srbiji nema mnogo istraživanja o dopunskoj nastavi, a različiti pregledi istraživanja u oblasti obrazovanja, koji se bave dodatnom podrškom, pokazuju da dopunska nastava nije čest predmet interesovanja istraživača (Baucal, Jokić i Kovač-Cerović, 2014). Tako se, u ovom pregledu, možemo osloniti samo na nekoliko istraživanja koja su se dotakla dopunske nastave kao jedne od mera podrške učenicima, a koja su sprovedena tokom 2014. i 2015. godine. Ova istraživanja se po pravilu tiču percepcija različitih aktera školskog sistema i uslova pod kojima se sprovodi dopunska nastava, pri čemu nisu vođena određenom teorijom, već iskustvima iz prakse i na taj način prepoznatim potrebama. Istraživanja su sprovedena kako od strane naučnih institucija, tako i od strane nastavnika koji su bili u ulozi istraživača, pa ovaj pregled sam po sebi uvažava pozicije ne samo naučnika (kao što je često slučaj) već i nastavnika kao refleksivnih praktičara.

Iako su istraživanja malobrojna, dopunska nastava počinje da bude prepoznata kao značajna mera podrške na nivou obrazovne politike (Kovač Cerović, Pavlović Babić, Jokić, Jovanović, Jovanović, 2016), a takođe su počele da se javljaju i publikacije o unapređivanju dopunske nastave upotrebom novih tehnologija (Stopić, 2015).

Pregledana domaća istraživanja dopunsku nastavu su posmatrala kao vid dodatne podrške učenicima, pa je s toga i bila istraživana u kontekstu svoje efektivnosti u unapređenju znanja i osećanja dobrobiti učenika. S obzirom na raznolike ciljeve i predmete istraživanja, metodologija istraživanja je razvnorsna. Istraživači su se najčešće koristili kvalitativnom metodologijom, i istraživanja po pravilu nisu na velikim uzorcima. Važna karakteristika koja odlikuje većinu pregledanih istraživanja jeste multiperspektivni pristup, odnosno istraživanje perspektiva različitih aktera školskog sistema. Nažalost, opšti uvid koji ova istraživanja nude jeste taj da je slika različitih aktera o dopunskoj nastavi veoma neujednačena kao i da je često negativna. Pored toga, istraživanje o upotrebi računarskih programa u dopunskoj nastavi pokazuje da još ne postoje uslovi za osavremenjivanje dopunske nastave u tom smislu.

Roditelji i učenici najčešće pohađanje dopunske nastave vezuju za neuspeh, zatim samu realizaciju različito posmatraju roditelji, nastavnici i učenici, a postoje i dodatne razlike između gradskih i seoskih odeljenja (Bošnjak, Stantić, Dulić, i Mikula, 2016; Gošnjić, Aleksić, Čučak, Negovanović, i Obradović, 2016; Lucić, Bulović, Nikolić, Jurošević, i Đorđević, 2016; Mušicki, Samardžić, Samardžić, i Ristić, 2016). Ovakav nalaz otvara pitanje u skladu sa čijim potrebama se realizuje dopunska nastava i da li ispunjava planiranu svrhu? Prema mišljenju učenika, dopunsku nastavu izbegavaju lošiji učenici jer smatraju da je sramota ići na dopunsku nastavu, a neretko neće ni da prihvate da im je potrebno dodatno pojašnjenje da bi nešto razumeli. Nastavnici dopunsku nastavu smatraju korisnom za učenike, ali smatraju i da je to aktivnost koja bi trebalo da se sprovodi po potrebi, a ne kao obaveza kako je sada propisano regulativom. Vide je kao opterećenje za učenike (ali i za njih same) jer, kako kažu, uvek se organizuje kao pretčas ili sedmi čas, organizuje se iz svih predmeta pa se usled nedostatka vremena i prostora u istom terminu održavaju dopunske nastave iz dva predmeta. Ovakve razlike u stavovima sugerišu da je potrebna ozbiljna kampanja zagovaranja i promocije dopunske nastave u pozitivnom smislu i da je u planiranju i praćenju dopunske nastave neophodno zauzeti multiperspektivni pristup (Jokić, Kovač Cerović, i Pavlović Babić, 2016).

Istraživanje Instituta za psihologiju (2014) o prevenciji osipanja, koje je podržao UNICEF, pokazuje loš formalan status dopunske nastave kao vida podrške učenicima. U 50 odsto ispitanih osnovnih škola svi informanti su se složili da se dopunska nastava održava redovno, dok u ostalim školama postoji samo formalno. U srednjim školama je situacija još lošija. Samo u 38,5 odsto srednjih škola dopunska nastava se održava redovno, a u ostalim srednjim školama postoji samo formalno zbog nezainteresovanosti nastavnika ili učenika ili organizacionih problema. Pored podrške u učenju, koja često nije dovoljna, u interakciji nastavnika i učenika izostaje i podrška socijalnom i emocionalnom razvoju ličnosti učenika (Simić i Krstić, 2014).

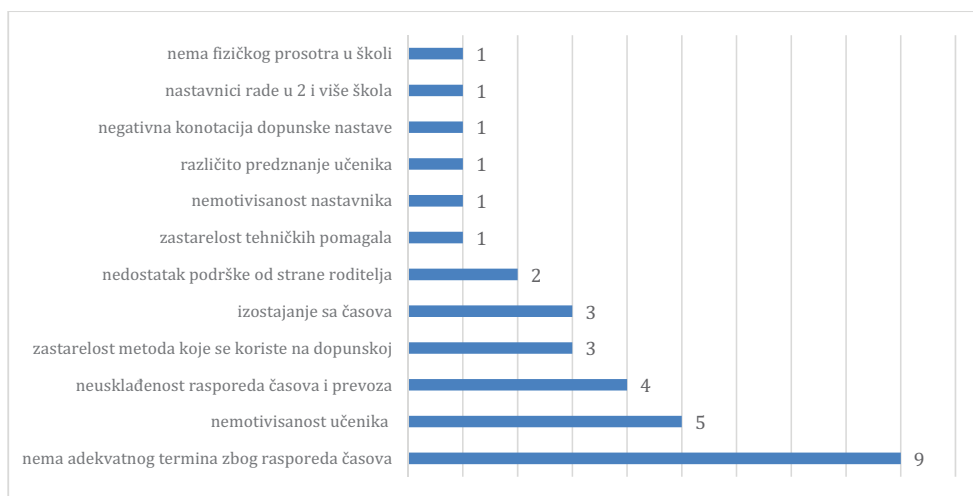
Na osnovu Studije o zatečenom stanju¹ u deset pilot škola koje su učestvovala u projektu „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“ saznajemo da u školama tvrde da se dopunska nastava redovno održava, najčešće jednom sedmično pre škole jedan čas ili poslednji čas nakon redovne nastave. Nastavnici su istakli da u njihovim školama dopunsku nastavu pohađaju učenici sa nedovoljnim ocenama, učenici koji imaju neke nejasnoće iz određenog predmeta i učenici koji nisu redovni u školi. Međutim, roditelji nisu mogli konkretno da opišu kako funkcioniše dopunska nastava, iako su smatrali da nastavnici

1 Podaci su prikupljeni u novembru 2014. godine.

organizuju dopunsku nastavu kao vid prevencije, a ne samo kao reakciju na loš uspeh. Ipak, učenici su rekli da se organizacija, kvalitet i posećenost dopunske nastave razlikuje od predmeta do predmeta. Iz nekih predmeta je pohađaju samo slabiji učenici i to je mahom slučaj sa "lakšim predmetima" (npr. srpski), dok na dopunsku nastavu iz nekih drugih, "težih" predmeta (npr. matematika) dolaze svi učenici ili samo bolji.

Kada smo tokom decembra 2015. pitali škole, učesnice projekta, koje su najčešće prepreke u realizaciji dopunske nastave, škole su dale raznolike odgovore, međutim raspored časova koji onemogućava pronalženje adekvatnog termina za održavanje dopunske nastave je pomenut od strane skoro svih škola. Pored toga, pominju se i druge prepreke koje su u domenu odgovornosti i podele posla različitih školskih aktera. U sledećem grafikonu (Grafikon 1) može se za svaku navedenu prepreku videti broj škola koji se sa tom preprekom suočava.

Grafikon 1 Prepreke održavanju dopunske nastave pre implementacije modela dopunske nastave u deset škola



Nalazi svedoče o različitim vrstama izvora prepreka, među kojima su organizacioni problemi najčešći. Ipak, pored prepreka, škole su izvestile i o pojedinim uslovima za održavanje dopunske nastave, koje manji ili veći broj škola ispunjava. Tako je samo u jednoj od deset škola postojao tim koji se bavi unapređenjem dopunske nastave i samo u jednoj školi je nastavnicima bila obezbeđena podrška u držanju dopunske nastave u vidu stručnih seminara i nabavke specijalizovanih publikacija. U tri škole postojala je osoba zadužena da vodi računa da učenici kojima je potrebna dodatna podrška dolaze redovno na dopunsku nastavu. Pet

škola je analiziralo evidenciju koju vode o dopunskoj nastavi, a šest škola je obavještavalo roditelje o efektima dopunske nastave. Osam škola je navelo da ističe informacije o dopunskoj nastavi na oglasnoj tabli i svih deset škola vodi evidenciju o pohađanju dopunske nastave za svakog učenika.

Evaluacija sprovedena na kraju projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“, pokazuje višestruka poboljšanja. Završna studija, koja se bavila efektivnošću sprovedenih aktivnosti u spomenutih deset škola, pokazala je značajan pomak u razumevanju važnosti dopunske nastave, ali i pomak u pravcu unapređenja organizacionih aspekata dopunske nastave i diversifikacije oblika nastave koji se primenjuju na njoj (Jovanović, Čekić Marković, Veselinović, Vušurović, Jokić 2016).

Prema podacima iz izveštaja Instituta za psihologiju (2015) o stanju inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji, slično je stanje i u drugim školama u Srbiji u pogledu uslova za održavanje dopunske nastave. Učenci i roditelji prepoznaju dopunsku nastavu kao značajan resurs. Škola, roditelji i učenici su saglasni da se dopunska nastava redovno održava, a većina učenika i roditelja dopunsku nastavu ocenjuje kao korisnu. Međutim, roditelji dece iz osetljivih grupa je vide kao manje korisnu, i roditelji učenika niskog socioekonomskog statusa češće izveštavaju da nemaju utisak da njihovo dete napreduje na dopunskoj nastavi. Sa druge strane, učenici izveštavaju i da se dopunska nastava ne razlikuje bitno od redovne nastave, što dovodi u pitanje njenu kompenzatornu funkciju, a upućuje i na to da dopunska nastava nije individualizovana i diferencirana.

Rezultati ovih istraživanja i literatura o dopunskoj nastavi sugerišu da je za njen kvalitet i svrsishodnost, kao i za druge mere podrške, podrška cele škole i saradnja sa roditeljima neophodna. U skladu sa tim, model prikazan u ovoj publikaciji uzima u obzir pozicije i perspektive svih aktera školskog sistema i insistira na kolaborativnom pristupu planiranju i sprovođenju dopunske nastave.

2. Inspiracija i oslonci za osavremenjivanje dopunske nastave – pregled međunarodnih iskustava i istraživačkih nalaza

Istraživanja dopunske nastave i u stranoj i u domaćoj literaturi, kao i međunarodna iskustva ukazuju na veliki potencijal koji dopunska nastava može imati za sve učenike koji su pod rizikom od osipanja ili podbacivanja u školi, pružiti im i obrazovnu i razvojnu i emocionalnu podršku, i omogućiti uspešno dalje školovanje.

Najvažniji nalazi dostupnih istraživanja dopunske nastave, kao i iskustva različitih zemalja poslužili su kao osnova za osavremenjivanje dopunske nastave u okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“. Oni su činili najvažniji oslonac za novoosmišljeni model dopunske nastave i podrške za dopunsku nastavu, a kako smo smatrali da njihov sažet i sistematizovan prikaz može da posluži i drugima kao inspiracija za dalje unapređenje dopunske nastave, u narednim poglavljima su predstavljena spomenuta iskustva i istraživanja. Zarad preglednosti, prikaz je organizovan po temama. Takođe, tematski prikaz olakšaće razumevanje različitih elemenata osavremenjenog modela.

2.1. Međunarodna iskustva sprovođenja dopunske nastave

Položaj dopunske nastave. Dopunska nastava predstavlja i preventivnu i interventnu meru. Tako, npr. reč je o preventivnoj dopunskoj nastavi ako je ona namenjena svim učenicima iz manjinskih ili imigrant-skih porodica u cilju sticanja znanja iz jezika na kome se odvija nastava, pošto se radi na predupređivanju mogućih budućih obrazovnih teškoća. S druge strane, ako je učenik na dopunsku nastavu upućen nakon što je kod njega primećen pad postignuća ili usled učestalog odsustvovanja, onda možemo reći da je intervetna, jer već postoje upozoravajući signali.

Dopunska nastava može biti i deo mehanizama za ranu identifikaciju teškoća u učenju i sistema za rano upozoravanje da kod određenog učenika postoji opasnost da odustane od školovanja. Ovakav sistem je posebno dobro razvijen u nekim zemljama među kojima prednjače Nemačka, Kipar, Luksemburg, Austrija, Island i Norveška (European Commission, 2014). U obrazovnim sistemima ovih zemalja sistemski se prate

rani pokazatelji rizika od osipanja učenika iz obrazovanja kao što su pad u postignućima, kontinuirano podbacivanje ili apsentizam. Oni zahtevaju precizno vođenje dokumentacije i baze podataka o učenicima, kako bi učenici mogli da se prate na školskom, ali i nacionalnom nivou. Škole u kojima postoje ovako razrađeni mehanizmi praćenja učenika po pravilu su razvili i sistem reagovanja, pa tako npr. kada učenik dođe do određenog broja izostanaka ili njegovo postignuće postane problematično, roditelji se obeveštavaju pismenim ili usmenim putem. Slede sastanci škole i roditelja tokom kojih se razmatraju uzroci i planira intervencija, između ostalih i dopunska nastava (European Commission, 2014;). Dakle, dopunska nastava predstavlja jedan od „zupčanika“ u dobro razrađenom sistemu podrške.

Kome je namenjena dopunska nastava. Dopunska nastava se, osim za učenike koji pokazuju slabija postignuća iz određenih predmeta, u većini evropskih zemalja ostvaruje za decu kojima jezik na kojem slušaju nastavu nije maternji. Ovi dodatni časovi nastavnog jezika pokazali su se kao suštinski bitna podrška za decu migranata ili onu koja zbog socijalne deprivacije imaju teškoće u govoru i čitanju. Dopunska nastava se organizuje i za određene grupe učenika nezavisno od njihovog školskog postignuća, ukoliko ona ne pohađaju nastavu redovno – na primer, u Irskoj za učenike romske nacionalnosti koji žive nomadski.

Mesto održavanja i vremenska organizacija. U značajnom broju evropskih zemalja, dopunski časovi se održavaju u okviru regularnog školskog dana, pre početka školskih časova ili nakon njihovog završetka, tokom produženog boravka, u učeničkim klubovima, a u nekim zemljama se ona nalazi unutar rasporeda redovnih časova. Postoje i primeri gde podrška učenicima nije vezana za određenu školu, već se pružanje dodatne podrške obavlja u zajednici – u različitim centrima ili klubovima, koji pokrivaju više škola i naselja, gde nastavnici i zaposleni u tim centrima zajedno planiraju program dopunske nastave i prate učenike (European Commission, 2013a).

Planiranje dopunske nastave. U većini zemalja, prilikom planiranja dopunske nastave, osnova za planiranje nije više model deficita već se primenjuje pristup zasnovan na potencijalima učenika uz svest da je za prevenciju osipanja (kroz planiranje dopunske nastave) neophodan timski rad. Tako se na primer u Belgiji tokom planiranja dopunske nastave obilato koriste individualni obrazovni planovi, u Danskoj se ističe značaj stručne službe koja je neizostavna u pružanju dodatne podrške čiji je sastavni deo i dopunska nastava, dok su u Španiji nastavnici iz redovne nastave zaduženi da pružaju dopunsku pomoć učenicima tokom redovnog školskog dana. Treba naglasiti i to da međunarodna dobra praksa

pokazuje da različiti školski timovi, stručni saradnici i roditelji treba da budu neizostavni partneri u planiranju dopunske nastave.

Načini rada. Grupna dopunska nastava se najčešće organizuje za grupe učenika kojima je potrebna jezička podrška ili podrška u socijalnom uključivanju, za one koji pokazuju loše postignuće iz određenih predmeta, žele da poprave ocenu ili su u riziku od ponavljanja razreda. Iako se odvija u grupi, učeniku se pristupa individualizovano i aktivnosti se baziraju i na individualnom radu učenika, aktivnosti podrazumevaju i adaptaciju kurikuluma (programa učenja), mentorski rad, onlajn dopunsku nastavu i sl. (European Commision, 2014).

Finansiranje. Finansiranje dopunske nastave je rešeno na raznovrsne načine. U Danskoj, Finskoj, Italiji ili Irskoj škole dobijaju dodatna sredstva kako bi mogle da organizuju podršku. U mnogim drugim zemljama dopunska nastava je integralno uključena u mesečne plate nastavnika ili se dobija kao dodatak za prekovremeni rad. Takođe, za aktivnosti u okviru dopunske nastave, često se zapošljavaju i dodatni nastavnici gde je to moguće – specijalisti (npr. za probleme sa čitanjem) ili pedagoški asistenti.

Profesionalni razvoj nastavnika. Programi osnovnog obrazovanja nastavnika i profesionalnog usavršavanja po pravilu uključuju načine podrške učenicima, sprovođenje individualizovanog rada pa i izvođenje dopunskih časova. Dobro postavljen profesionalni razvoj nastavnika predstavlja sistemsku meru prevencije osipanja učenika iz obrazovanja i oslonac je i preduslov za efikasno sprovođenje specifičnih mera podrške kao što je dopunska nastava. Postoje primeri zemalja koje su još pre više decenija pokrenuli sveobuhvatne obuke nastavnika pri uvođenju dopunske nastave (npr. Austrija – Buchberger & Satzke, 1980).

Uključivanje roditelja. Organizovanje i načini saradnje sa roditeljima su po pravilu regulisani na školskom ili opštinskom nivou, a ne na nacionalnom. Preovlađujući model je da se sa roditeljima organizuju periodični sastanci na kojima se obaveštavaju o napretku njihove dece i razmatra se da li je dopunska nastava imala efekta. Pre nego što učenik krene na dopunsku nastavu roditelji se obaveštavaju o planiranom programu na koji daju saglasnost.

2.2. Međunarodni istraživački nalazi o dopunskoj nastavi

Na osnovu različitih istraživačkih nalaza o dopunskoj nastavi, mogu se izdvojiti neki od postulata koji čine dobro organizovanu i za učenike produktivnu dopunsku nastavu.

Dopunska nastava bi trebalo da bude sredina (i vreme i mesto) koja je bogata prilikama za učenje i sticanje socijalnih veština, što je od velikog značaja za učenike iz socijalno-depriviranih sredina (European Commision, 2014; Parreira do Amaral et al., 2013; Haahr, 2005; Eivers, Ryer, & Brinkley, 2000). Na primeru dopunske nastave iz matematike pokazani su ovakvi efekti, odnosno pokazano je da dopunska nastava iz ovog predmeta može uticati na postignuće, motivaciju i samopouzdanje (Arnold, Fisher, Doctoroff & Dobbs, 2002; Stein, Remillard & Smith, 2007; Yang & Li, 2008). Takođe, dopunska nastava bi trebalo da bude sredina za poboljšanje odnosa učenik-nastavnik (Hattie, 2009; Hoad, Munro, Pearn, Rowe, & Rowe, 2005; Levin & Calcagno, 2008). Naime, loš odnos između nastavnika i učenika je jedan od čestih razloga za izostajanje pozitivnih efekata dopunske nastave, odnosno učenici mogu zbog lošeg odnosa sa nastavnikom usvojiti negativan stav ne samo prema dopunskoj nastavi, već i prema školi i učenju uopšte. Istraživanja pokazuju da i mala pažnja i izvesna osetljivost nastavnika može direktno ili indirektno doprineti uspehu učenika. Samo 20 minuta posvećenih učeniku u kontinuitetu ili tokom nekoliko dana je dovoljno za unapređivanje odnosa učenik-nastavnik i poboljšanje stava prema nastavniku i školi (Levin & Calcagno, 2008).

Studija Hetija (Hattie, 2009) pokazuje da nedirektivnost, empatija, toplina, ohrabrivanje strategija razmišljanja višeg reda i ohrabrivanje samih učenika poboljšavaju odnos između nastavnika i učenika. Komplementaran nalaz je iznedrila još jedna studija koja pokazuje da diskurs kojim se koristi nastavnik prilikom davanja instrukcije i motivisanja učenika može proizvesti podržavajuće socijalno okruženje za učenike. Takvo okruženje omogućava zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom i kompetentnošću. Još važnije je to što se upotreba odgovarajućeg diskursa može uvežbavati (Kierner, Groschner, Kunter, i Seidel, *u štampi*).

Pitanje faktora efikasnosti dopunske nastave je takođe vodilo velikom broju istraživanja. Među različitim uzrocima neefikasnosti dopunske nastave nalaze se i loša obučenost nastavnika, neadekvatni materijali za nastavu i učenje, izostanak praćenja efekata dopunske nastave (Ndebele, 2014), niska očekivanja nastavnika od učenika koji pohađaju dopunsku nastavu (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2012) i stigmatizacija učenika koji pohađaju dopunsku nastavu (Ljusberg, 2009). Da bi dopunska nastava bila korisna za učenike, ona ne sme izgledati isto kao redovan čas (Bottge, Rueda, Serlin, Hung, & Kwon, 2007; Empson, 2003; O' Connor, 2002; Strom, Kemeny, Lehrer, & Forman, 2001; Yang 2006; Yang & Wu, 2010). Gradivo (nesavladano) koje se na času obrađuje na jedan način (najčešće izlaganjem sadržaja), na

dopunskoj nastavi mora biti obrađeno na drugačiji način – uz korišćenje kombinovanih načina rada (individualni i grupni) i aktivnog uključivanja učenika. Istraživanja pokazuju da su efektivniji participativni oblici rada kao što je aktivna diskusija, od prostog izlaganja nesavladanog gradiva iznova (Empson, 2003; O' Connor, 2002; Strom, et al., 2001; Yang, 2006).

Kao i za druge mere podrške, za dopunsku nastavu je bitna podrška cele škole (npr. iskoristiti različite timove podrške kao resurs za planiranje i sprovođenje dopunske nastave), saradnja nastavnika i stručne službe (Fagan & Wise, 2007) i saradnja sa roditeljima. Ovaj istraživački nalaz, kao i dalji nalazi koji su usko vezani za pojedine komponente modela dopunske nastave biće predstavljeni u delovima knjige koji se njima i bave.

3. Osavremenjen model dopunske nastave

„Zanemarenost“ dopunske nastave je zapravo eufemizam u situaciji kada je za dopunsku nastavu osiguran i zakonski okvir i finansijska potpora, i kadrovski oslonac – što jeste slučaj u Srbiji. Držanje dopunske nastave je kod nas zakonska obaveza nastavnika, časovi dopunske nastave su obuhvaćeni obavezama nastavnika za koje dobija platu. Podatak o neobično visokom procentu učenika koji koriste privatne časove kao podršku svom učenju umesto dopunske nastave (OECD, 2012), govori o tome da zakonski, finansijski i kadrovski oslonci dopunske nastave ipak ne daju efekte.

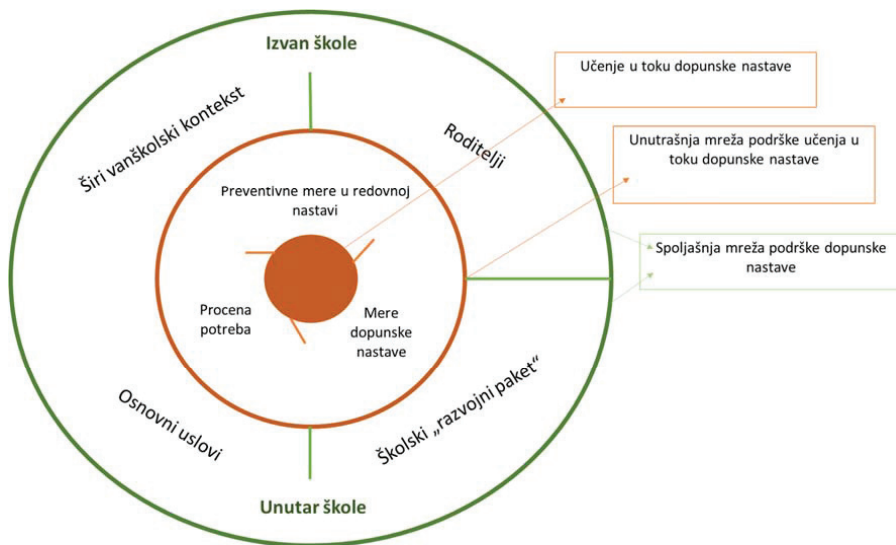
Umesto istraživanja razloga zašto i gde je sadejstvo i delotvornost ovih oslonaca blokirano i istraživanja toga koji deo sistema ne obavlja svoju dužnost, ova knjiga nudi nešto drugo: novu koncepciju, novi pristup, osavremenjen model, koji pri tom ne zahteva dodatne zakonske izmene i nema značajne finansijske ili kadrovske implikacije.

Prilikom razrade koncepcije modela dopunske nastave koja se prikazuje u daljem tekstu, pored prethodno spomenutih oslonaca, inspiraciju su dali i savremeni sistemski pogledi na sklop faktora koji utiču na efektivnost nastave. Ovi savremeni sistemski pogledi na efektivnu nastavu (kao na primer model Birka i saradnika iz 2010. godine koji je zasnovan na imponantnoj longitudinalnoj studiji) uzimaju u obzir nekoliko stvari: procese efektivne nastave, zatim skup nužnih uslova za postizanje efektivnosti (odnosno „pet suštinskih podrški“ u modelu Birka i sar), a na kraju i faktore iz šire sredine koji utiču na ove uslove.

Ovakav pogled na efektivnost nastave, ako ga prenesemo na područje dopunske nastave, daje inspiraciju traganju za slojevima podrške koji su bitni da bi dopunska nastava postala delotvorna. Našim školama je Bronfenbrennerov ekološki model (Bronfenbrenner, 1977) nešto poznatiji. Ovaj model predstavlja slojevit sistem međusobno ugnežđenih polja i originalno je razvijen za sveobuhvatno objašnjenje ljudskog kognitivnog razvoja, a potom s lakoćom preseljen i u sistem obrazovanja (u osnovi, takođe). Bronfenbrennerov model je poslužio kao inspiracija u mnogim domenima, pa je tako uticaj ovog modela prepoznatljiv npr. u pristupima prevenciji nasilja u školama (gde se pominju spoljašnja i unutrašnja mreža podrške). Iz tog razloga – prepoznatljivosti logike sistemskog modela – u razradi strukture podrški za dopunsku nastavu korišćen je sličan pristup i odgovarajuća terminologija. Odnosno, osavremenjeni model dopunske nastave je zamišljen kao „živ“ model koji školi daje okvir i

strukturu za organizovanje svih vrsta podrške u skladu sa specifičnostima škole, lokalnim kontekstom i potrebama učenika.

Prikaz 1 Grafički prikaz osavremenjenog modela dopunske nastave



Osavremenjeni model dopunske nastave se sastoji iz tri široka sistemskih polja od kojih svako sadrži po nekoliko komponenti.

U daljem tekstu se razrađuju dva od tri sistemskih polja (spoljna mreža podrške i unutrašnja mreža podrške), oslanjajući se na istraživanja, analize, komparativne preglede obrazovnih praksi i iskustva škola koje su počele da primenjuju model. Sve navedene podrške iz unutrašnje i spoljašnje mreže posredno ili neposredno utiču na treće polje – proces učenja i interakcije u kontekstu dopunske nastave. Iz tog razloga, ovo polje i procesi u njemu neće biti detaljno opisani jer osim što bi taj opis zahtevao drugačiji žanr, drugu vrstu empirijske evidencije, zahtevao bi i poseban, prateći tom sadašnje publikacije. Posledično, u strogom smislu uzevši, naš model je prevashodno model za sistemsku podršku dopunskoj nastavi, a samo manjim delom je i model samog izvođenja dopunske nastave.

Prolaz kroz složenu građu polja, komponenti i potkomponenti podrške za delotvornu dopunsku nastavu olakšan je uniformnom strukturom prikaza, i činjenicom da je svaka od komponenti operacionalizovana kroz niz pitanja koja pomažu planiranje i osmišljavanje dopunske nasta-

ve na nivou škole i predstavljaju kratak sadržaj tema koje će se detaljnije obrađivati u narednim poglavljima, odnosno pri opisu potkomponente ili komponente.

Polje 1: Spoljna mreža podrške dopunske nastave sadrži sledeće komponente:

- Podržavajući širi kontekst: zajednica – stručni aktivni (opštinski, regionalni), istraživanja, modeli dobre prakse, objavljivanje i mediji, obuke i priručnici.
- Uključenost roditelja: informisanost, uključenost, podrška, uzajamna povratna informacija.
- Obezbeđeni osnovni uslovi: mesto, vreme, obezbeđen i finansirani nastavnik.
- Školski „razvojni paket“: vidljivost, odgovornost i tim, samovrednovanje, praćenje i istraživanje efekata, nagrađivanje uspeha.

Polje 2: Unutrašnja mreža podrške dopunske nastave sadrži sledeće komponente:

- Preventivne mere u toku redovne nastave: program u više nivoa standarda, struktura časa, formativno ocenjivanje.
- Učestala procena potreba: sistem za ranu identifikaciju i reagovanje kriterijski-dijagnostički test za identifikaciju onih pod rizikom od budućeg neuspeha.
- Mere u okviru dopunske nastave: podrška holističkom razvoju deteta (motivacija, uvažavanje, doživljaj uspeha, samoeфикаsnost, postavljanje ciljeva), TOTE model (Test-Operate-Test-Exit), repertoar nastavnih metoda, lestvica zadataka, individualizacija i diferencijacija.

Polje 3: Mikrosistem interakcije u dopunskoj nastavi se odnosi na uzajamno dejstvo nastavnika i učenika koje integriše kreativnog, brižnog, motivisanog nastavnika koji veruje u uspeh učenika, podstiče njegovu motivaciju i od njega ima visoka očekivanja koji pokazuje onu „ljudsku stranu“ nastave i samog učenika koji traga za smislom znanja, doživljajem uspeha, uverenjem da može i poverenjem u sebe i nastavnika, a da u isto vreme u interakciju unosi svoj lični, porodični i širi socijalni kontekst.

Pored istraživačkih, komparativnih i teorijskih oslonaca, ovaj model je stekao i izvesnu praktičnu proveru na jednom malom uzorku škola u Srbiji. U okviru projekta „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“ krajem 2015. godina organizovana je jednod-

nevena radionica u Beogradu u kojoj je učestvovalo po četiri predstavnika svake od deset pilot škola: direktor, stručni saradnik i po dva predmetna nastavnika (predmeta za koje je pohađanje dopunske nastave u školi najčešće). Na ovoj radionici, u prvom delu dana učesnicima su predstavljeni sam model i njegovi oslonci, dok su u drugom delu dana učesnici u grupama najpre identifikovali moguće načine na koje škola može da adresira elemente modela, a potom su učesnici u školskim grupama izrađivali školske modele, odnosno planirali dopunsku nastavu za svaku školu posebno.

Nakon ove radionice, tokom januara i februara 2016. godine, učesnici radionice u Beogradu su unutar svojih škola održali radionice za ostale nastavnike u školi, na kojima su zajedno dorađivali školske modele i započeli sa primenom. Implementacija školskih modela dopunske nastave se odvija uz podršku mentora.

U martu 2016. godine obavljena je kratka evaluacija mera, odnosno elemenata modela dopunske nastave. U evaluaciji su učestvovali predstavnici deset projektnih škola – četiri predstavnika po školi (direktor, stručni saradnik i dva nastavnika). Predstavnici škola su zajedno popunili upitnike, kojim se za svaki element modela procenila 1) koliko lako je mera izvodljiva i 2) da li je mera i u kom stepenu primenjena unutar škole. Rezultati ove kratke evaluacije su dali uvid u kojim domenima je školama potrebna dodatna podrška i jačanje kapaciteta i ovi rezultati će biti prikazani uz svaku komponentu modela kao informacija o njenoj izvodljivosti.

4. Polja, komponente i potkomponente modela

U ovom poglavlju biće detaljno predstavljeni svi sastavni delovi modela dopunske nastave, odnosno delovi svih komponenti koji podržavaju dopunsku nastavu. Svaka celina će omogućiti čitaocu da komponentu modela sagleda iz više perspektiva: kroz ključna pitanja koja trasiraju put reorganizacije, osavremenjivanja ili čak postavljanja dela sistema podrške na koji se komponenta odnosi; kroz osvrt na istraživačke rezultate i međunarodnu praksu i kroz procenu izvodljivosti komponente.

4.1. Polje 1: Spoljna mreža podrške

4.1.1. Komponenta 1: Podržavajući širi kontekst

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

Zajednica i stručni aktivni

- Postoji li u školi aktiv ili grupa nastavnika koji se bavi temom dopunske nastave?
- Da li postoji neko od koga nastavnici koji drže dopunsku nastavu mogu da zatraže savet za unapređenje dopunske nastave?
- Zna li se ko je od nastavnika u široj zajednici uspešan u dopunskoj nastavi?
- Mogu li se posetiti časovi dopunske nastave?
- Postoje li stručni skupovi na kojima je dopunska nastava posebna tema/sekcija?
- Istraživanja i mediji
- Postoje li istraživanja koja se bave temom dopunske nastave? Da li su nastavnici koji drže dopunsku nastavu u školi uključeni u istraživanja o dopunskoj nastavi?
- Postoje li stručni članci koji su relevantni za temu dopunske nastave? Postoji li medijski prostor gde bi se važna informacija o dopunskoj nastavi mogla plasirati?
- Postoji li blog ili internet stranica na ovu temu?

Obuke i priručnici

- Stiče li se dovoljno veština za kvalitetno organizovanje dopunske nastave tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika?
- Postoje li kvalitetne obuke za dopunsku nastavu? Da li su svi nastavnici koji drže dopunsku nastavu stručno obučeni za dopunsku nastavu?
- Da li je rukovodstvo škole obučeno kako da se organizuje i prati dopunska nastava?
- Postoje li kvalitetni priručnici za dopunsku nastavu?
- Postoji li informacija o kvalitetu priručnika ili obuka za dopunsku nastavu?

Uspešno učenje i efektivna nastava se ne dešavaju na brisanom prostoru. Oni su podržani kroz veliku mrežu različitih vanškolskih i školskih faktora. Kada ta mreža podrške školama i nastavnicima funkcioniše dobro, ona to čini neprimetno te je nismo ni svesni. Međutim, kada ne funkcioniše, nastaju zastoji, oseća se nedostatak podrške i orijentacije koja ne može da se prevaziđe samo znanjem, entuzijazmom i požrtvovanjem nastavnika. Pristup dobrim istraživanjima, pozitivna slika o dopunskoj nastavi u medijima, mogućnost razmene sa kolegama van škole o pitanjima dopunske nastave ili uključivanje lokalne zajednice mogu da pomognu školi da uvede i sprovede kvalitetnu dopunsku nastavu. Promene stavova i perspektive su nekada značajnije nego opipljivi resursi. Promena direkcije u razmišljanju može da bude podjednako korisna kao i direktno podučavanje, a dobri primeri mogu da budu i inspiracija za novo, ali i odmah dostupno, preko potrebno rešenje.

Ovo polje obuhvata sve spoljne resurse ka kojima škola može da posegne i sve školske resurse izvan nastave koji svojim delovanjem mogu da pomognu da dopunska nastava bude kvalitetna, dostupna i prepoznata kao sastavni deo nastave i učenja od strane svih učesnika. Podržavajući širi kontekst sačinjava nekoliko potkomponenti: zajednica i stručni aktivni (opštinski, regionalni), istraživanja, modeli dobre prakse, objavljivanje i mediji, obuke i priručnici.

Zajednica i stručni aktivni

Saradnja škole i lokalne sredine ogleda se u tome da porodice, škola i zajednica rade zajedno i stvaraju mrežu zajedničke odgovornosti za uspeh učenika. Ovakav pristup doprinosi opštoj dobrobiti, ali i osnažuje kapacitete škola da podrže svoje učenike. Iz tih razloga, učešće zajednice postaje sve jasniji prioritet u obrazovnim promenama, jer uključivanje više članova zajednice stvara, osećaj „vlasništva“ kod svih uključenih i samim tim ih čini motivisanijim da doprinesu uspehu škole.

SPRINT dopunska nastava, Berlin

Projekat je pokrenut u cilju unapređenja jezičkih kompetencija učenika i kvaliteta obrazovanja u siromašnim delovima Berlina. Ciljna grupa bili su učenici migrantskog porekla od petog do desetog razreda (7 škola, 200 učenika, 50 nastavnika pripravnika).

Glavni ciljevi bili su:

- Unapređenje jezičkih kompetencija, a posebno književnog jezika u kombinaciji sa individualnom podrškom u učenju svih školskih predmeta.
- Da nastavnici-pripravnici steknu praktično iskustvo i posebnu kvalifikaciju da predaju jezik nastave.
- Uspostavljanje regionalnog centra za dopunsku nastavu u siromašnim delovima Berlina.
- Uspostavljanje vršnjačkih grupa (Blogeri-pioniri, Timovi za učenje) u cilju unapređenja socijalnih i ličnih kompetencija i samopouzdanja učenika.

U ovih sedam škola postojala su tri modela podrške:

1. Nastavnici pripravnici asistiraju u nastavi jezika ili drugog predmeta jednom ili dva puta nedeljno na redovnim časovima.
2. U četiri osnovne škole, motivisani učenici iz jednog odeljenja učestvuju u časovima dopunske nastave koji se redovno održavaju nakon završene redovne nastave i koji se odnose na: a) sadržaj koji se trenutno obrađuje u nastavi ili b) unapređivanje razumevanja specifičnih jezičkih sadržaja u tekstovima.
3. U dve srednje škole učenici dobijaju individualnu podršku pri izradi domaćih zadataka i pripremi za ispite. Ove radionice za učenje otvorenog tipa nisu ograničene vremenom, a materijali za časove o različitim temama su pripremljeni tako da kombinuju predmetne sadržaje sa lingvističkim aspektima.

Pored toga, Blogeri-pioniri i Tim za učenje (tinejdžeri iz istog komšiluka) preuzimaju odgovornost za ekskurzije, članke na blogu i decu iz osnovnih škola kojima tim za učenje pomaže u učenju (participativni pristup).

Izvor: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/intpract/sprint-remedial-teaching?pdf=1>

Za dopunsku nastavu ovakav vid povezivanja je suštinski bitan. Znamo da škole imaju ograničene prostorne, ljudske i materijalne resurse i da je neretko fizički nemoguće organizovati dopunsku nastavu na adekvatan način ili pronaći pomoć učenicima za svaki tip teškoće. U

takvim situacijama lokalne mreže stručnjaka ili aktivni nastavnika/direktora mogu da planiraju zajedničke mere koje bi smanjile pritisak samo na jednu instituciju. Ostvarivanje saradnje sa susednim školama znači da škola duplira svoje kapacitete i stvara bolju mrežu podrške kako učenicima tako i nastavnicima.

Istraživanja pokazuju i to da je saradnja među školama korisna za učenike. Odnosno, učenici koji pohađaju škole koje su u nekoj vrsti federacije imaju bolje postignuće i niže osipanje nego vršnjaci u školama koje nisu uvezane (Chapman & Muijs, 2014). Dokazi o indirektnom uticaju su čak i bogatiji. Projekat (INCLUD-ED) kroz koji je sprovedeno šest studija slučaja u pet evropskih zemalja (Malta, Finska, Litvanija, Ujedinjeno Kraljevstvo i Španija), u školama gde učenici dolaze iz porodica sa niskim socioekonomskim statusom i u kojima je saradnja sa zajednicom razvijena, demonstrirao je povezanost ove saradnje sa napretkom učenika (Flecha, 2015). Zabeležen je i akademski napredak i napredak u ponašanju. Konkretno tri tipa saradnje sa zajednicom i porodicom su doprinele najvećem napretku – porodica i zajednica učestvuju u edukativnim programima, u donošenju odluka i u učenju i nastavi.

Ključna promena u engleskom školskom sistemu je povećanje broja škola koje ostvaruju formalnu i neformalnu saradnju. Već duže, nezavisno od političke pripadnosti, donosioci odluka ulažu značajno u nacionalne inicijative kao što su Obrazovne akcione zone (*Education Action Zones EAZs*), Škole svetionici (*Beacon Schools*), Izvrsnost u gradovima (*Excellence in Cities*), Grantovi za podsticaj liderstva, Mreže zajednica učenja (*Network Learning Communities NLCs*) i Gradski izazovi (*City Challenges*). Sve ove nacionalne inicijative podržavaju saradnju škola, a ona se ogleda u različitim vidovima saradnje od zajedničkih tela/odбора/timova, preko koupravljanja i razmene i umrežavanja nastavnika i deljenja resursa.

Izvor: Muijs, Ainscow, Chapman, & West (2011). NCTL, 2014

Pored toga, mnoge studije nam svedoče i o pozitivnom uticaju na profesionalni razvoj, razmenu dobrih praksi i inovacija i smanjenju ili preraspodeli radnog opterećenja nastavnika (npr. Hill, Dunford, Parish, Rea & Sandals, 2012; West, 2010; Stoll, 2015). Takođe, povećava se i finansijska i organizaciona efikasnost škole, što bi trebalo da bude dovoljan podstrek lokalnim i nacionalnim donosiocima odluka da podrže različite mreže i platforme za saradnju na lokalnom nivou (Woods, Armstrong, & Pearson, 2013). Profesionalne zajednice takođe predstavljaju važnu podršku nastavnicima i direktorima. Kod nas po-

stoje različiti nivoi udruživanja među zaposlenima u obrazovanju, aktivni direktora, Društvo direktora, stručna društva nastavnika različitih profila i sl. Međutim, potencijal ovih mreža nije dovoljno iskorišćen – njihov rad je najčešće organizovan oko pragmatičnih pitanja i tekućih problema, dok razvojne teme i projekti za unapređivanje pojedinih segmenata obrazovnog procesa, kao što je npr. dopunska nastava, najčešće izostaju.

Škole imaju mogućnost za međusobnu saradnju i sa zajednicom na više načina:

- Moguće je sklapati ugovore o saradnji među školama i na taj način omogućiti da nastavnici i stručni saradnici mogu da rade u skladu sa dogovorom u partnerskim školama;
- Škole su poželjni i rado viđeni partneri u projektima, pa je tako uputno pratiti pozive za sredstva ili projekte koji se pokreću na nacionalnom nivou i u koje škola može da se uključi;
- Predlažu projekte svojoj lokalnoj samoupravi;
- Umrežavaju se onlajn, tj. koristeći neke od elektronskih platformi stvore zajedničke baze materijala, zadataka, razmenjuju iskustva i sl;
- Prevazilaze nedostatak sredstava za stručno usavršavanje tako što će periodično dogovarati horizontalno stručno usavršavanje gde bi motivisani nastavnici preneli znanja se seminara ili konferencija svojim kolegama iz drugih škola koje nisu bile u mogućnosti da prisustvuju tim seminarima i konferencijama;
- Stvaranjem zajedničkih timova npr. za prevenciju osipanja, pružanje dodatne podrške;
- Organizuju dopunsku nastavu koristeći npr. prostorne resurse škole koja ima više mogućnosti i nastavnike druge škole. Na taj način bi se stvorio lokalni centar za dopunsku nastavu koji bi mogao da ima fleksibilnije radno vreme i manje optereti jednu školu, a da opet bude dostupan većem broju učenika.

Istraživanja

Istraživanje efekata neke obrazovne intervencije, istraživanje efekata i toka sopstvene prakse, istraživanje faktora i uslova koji dovode do pozitivne promene u učenju i napredovanju i slična istraživanja su najbolji oslonci razvoja i uspešnosti nastavnika i škole.

Ovakva, pragmatična i primenjena školska istraživanja mogu dati dobar putokaz i prilikom osavremenjivanja, reorganizacije i revitalizacije dopunske nastave. Ona se lako organizuju u saradnji nastavnika i stručne službe škole, a takođe je sve više istraživanja koje sprovode sami nastavnici koji su prošli kroz istraživačke obuke ili projekte (Jovanović i Grahovac, 2016).

U mnogim državama je uvedeno formiranje timova za podršku nastavnicima. U okviru ovih timova nastavnici i psiholozi mogu zajednički razmatrati nastavnu praksu i načine podrške (Fagan & Wise, 2007). Kako su neka od istraživanja pokazala, ovakva saradnja je jedan od presudnih faktora za pozitivan efekat dopunske nastave (Ndbele, 2014) jer, između ostalog, podržava pronalaženje optimalne ravnoteže između različitih oblika podrške učenicima. Na primer, u Švedskoj se pokazalo da praksa upućivanja na dopunsku nastavu može biti vrlo traumatično iskustvo za učenike ukoliko to upućivanje nije praćeno dobrom saradnjom između nastavnika, psihologa i učenika.

Iz prethodno izloženog proističe nekoliko važnih preporuka:

- Promena u praksi dopunske nastave biće efikasnija ako proističe iz promene stavova nastavnika, učenika i roditelja od one regulisane sa centralnog nivoa. Istraživanja predstavljaju moćan mehanizam menjanja stavova.
- Škole bi trebalo da rade na stvaranju pozitivne atmosfere oko dopunske nastave i da saradnja bude pristupna na svakom koraku od planiranja do realizacije.
- Kako na nacionalnom nivou dopunska nastava još nije postala dominantna istraživačka tema, preporuka školama je da u okviru svog razvojnog planiranja i stručnog usavršavanja nastavnika planiraju i rad na akcionim istraživanjima iz oblasti dopunske nastave. Timovi i pojedinačni nastavnici mogu da pripreme svoja školska istraživanja koristeći se primerima stranih istraživanja. Ovakva istraživanja bi doprinela i efikasnijem planiranju resursa na nacionalnom nivou pa bi se sakupljanjem različitih nalaza preciznije planiralo finansiranje programa podrške i ljudskih resursa (OECD, 2012).
- Posebno bi korisno bilo pratiti da li opada potreba za privatnim časovima paralelno sa konsolidacijom dopunske nastave.

Modeli dobre prakse

Modeli dobre prakse iz drugih zemalja ili iz drugih škola odličan su način da se unapredi sopstvena praksa.

Iako je nemoguće „preslikati“ jedan model u drugo okruženje i nerealno očekivati da u promenjenim uslovima i kontekstu on bude podjednako efektivan, oslanjanje na postojeće delotvorne modele može biti jedan od načina koji ne iscrpljuje sve koristi koje može da ima učenje o tuđim praksama. Ako imamo model dobre prakse možemo:

- Bolje sagledati koje su sve komponente dopunske nastave date i nepromenljive, a koje je moguće varirati (vremensku/prostornu organizaciju; upućivanje; izbor nastavnika; izbor sadržaja itd). Tada postoji izbor da promenimo možda jednu od njih na osnovu modela dobre prakse (npr. da isprobamo održavanje dopunske nastave u biblioteci/zajedničkoj prostoriji umesto u učionici);
- Uvideti sličnosti i razlike u odnosu na našu školu i one elemente koji su slični doslovno primenimo, a one druge prilagodimo našim okolnostima;
- Ili dobiti novu ideju koja i nije sastavni deo modela npr. ako nemamo dovoljan broj nastavnika za individualni rad sa učenicima možemo uvesti vršnjačko podučavanje;
- Ako je model u potpunosti primenjiv, možemo evaluirati njegovu efikasnost i doći do zaključaka kako bismo ga dodatno unaprediti;
- U slučaju situacije koja zahteva brzo reagovanje (prijem velikog broja učenika iz readmisije npr) možemo za prvo vreme primeniti model koji već postoji i u hodu ga prilagođavati, pošto nam modeli dobre prakse daju gotova „kako-da“ rešenja za *ad hoc* situacije.

Objavljivanje i mediji

Pokazalo se da „stigma“, koju je dopunska nastava stvorila kod učenika, dovodi do pada motivacije i značajno utiče na izgradnju negativnog odnosa učenika i nastavnika prema dopunskoj nastavi. Učenici se vrlo lako poistovete sa školskom perspektivom i krive sebe za to što pohađaju dopunsku nastavu. Ovo se odražava i na socijalne odnose i na postignuće jer učenici brzo usvoje da je to ono što oni jesu – „učenici na dopunskoj nastavi“ (Ljusberg, 2009, 2011).

Mediji su značajan faktor u oblikovanju svesti i stavova o određenoj pojavi ili fenomenu, međutim škole su prečesto u centru negativnog publiciteta – od izveštavanja o niskim postignućima učenika do veoma neetičkog izveštavanja o nasilju u školama. Škole su ostavljene da se same nose sa slikom i utiscima koji nastaju nakon takvog izveštavanja.

Školama bi trebalo omogućiti da koriste sve dostupne medije da bi se obratile različitim grupama. Ako je nemoguće dobiti par minuta na nacionalnoj televiziji, a škola ima dobar projekat podrške, postoje drugi načini da se o njemu čuje.

Prema nekim istraživanjima, javnost se najčešće žali da se izveštavanje o obrazovanju svodi na puko izveštavanje o pojedinačnim događajima i da se ne bavi u dovoljnoj meri suštinskim temama. Javnost bi volela da čuje o idejama, projektima i predlozima rešenja za određene školske probleme. Izveštaji škola za lokalne medije trebalo bi da sadrže što više informacija za novinare, uključujući i statistiku i da novinarima skrenu pažnju na izvrsnost u svakodnevnoj praksi, a ne samo na događaje koji pogoduju senzacionalističkom izveštavanju.

Poželjno je formirati i sopstvenu listu novinara koje škola može da kontaktira kad god ima nešto pozitivno da predstavi ili u slučaju nekog nemilog događaja da prevenira novinarsku maštu u tumačenju događaja.

Internet stranica škole je važan prozor ka javnosti. Dopunska nastava zavređuje da ima poseban segment sa redovno ažuriranim rasporedom, planom aktivnosti i servisima za učenika (elektronski materijali, primeri vežbi). Na taj način dopunska nastava postaje prednost škole, a ne „magareća klupa“.

Komunikacije može da bude i u sklopu kampanje za roditelje i učenike. Kratki pamfleti/brošure o dopunskoj nastavi mogu biti projekat novinarske ili neke druge sekcije u školi. Kroz rad na njima učenici će moći da preispitaju svoje stavove o dopunskoj nastavi, a roditelji i drugi učenici da dobiju realne i lako prijemčive informacije u vezi sa svim aspektima dostupne podrške.

Škole bi takođe mogle da ustanove neke interne nagrade za svoje zaposlene i da kratke izveštaje o tome plasiraju lokalnim medijima. Jedna od oblasti svakako bi trebala da bude podrška učenicima, a zvanično priznanje za dobar rad neretko može mnogo da doprinese atmosferi i motivaciji u školi.

Izvor: Carlsmith & Railsback, 2001.

Nažalost, u svom inicijalnom obrazovanju zaposleni u školi ne dobijaju obuku o medijima i odnosima sa javnošću. Mnogi nastavnici i direktori se osećaju nelagodno da se pojavljuju u medijima, promovišu svoju školu i svoj dobar rad sa učenicima. Neretko je školama teško da komuniciraju sa širokom javnošću pošto glas koji šalje javnost nije glas obrazovnih eksperata (Carlsmith & Railsback, 2001).

Značaj medija za dopunsku nastavu je pre svega u stvaranju što je moguće pozitivnije slike, izgradnji partnerstava i razmeni dobrih ideja i modela dobrih praksi. Zato bi škole trebalo da:

- Promovišu svoje dobre prakse dopunske nastave i trude se da plasiraju što je moguće više lepih primera efektivne podrške učenicima.
- Traže slične teme u medijskom prostoru i iz njih crpe ideje za sopstvenu praksu;
- Imaju razvijenu strategiju odnosa sa medijima, te bi u školskom razvojem planu mogla da postoji i oblast koja se bavi promocijom škole i kreiranjem pozitivne slike o njoj i o njenim aktivnostima.

Obuke i priručnici

Pripremljenost nastavnika za držanje efektivne dopunske nastave i pružanje adekvatne podrške učenicima kojima je ona potrebna prvenstveno zavisi od kvaliteta njihovog inicijalnog obrazovanja i od kvaliteta prakse u školi u kojoj su boravili tokom inicijalnog obrazovanja. Nažalost, inicijalno obrazovanje nastavnika i njihova školska praksa u Srbiji imaju mnoge manjkavosti (Kovač Cerović, Radišić & Stanković, 2015). Dodatne otežavajuće okolnosti za usavršavanje nastavnika predstavlja i nedovoljna podrška u vidu programa stručnog usavršavanja iz pojedinih oblasti, a koje dolaze iz obrazovnog sistema, kao što je na primer rad sa kulturološki raznovrsnim učenicima (Petrović, Jokić, Gošović, Čekić Marković, 2016).

Literatura o stručnom usavršavanju svedoči o tome da dobar program obuke može da dovede do promene nastavne prakse, unapređenja cele škole i do boljih učeničkih postignuća (Opfer & Pedder, 2010). „Nosioци“ te promene, odnosno glavne komponente koje se nakon obuke promene, najčešće su planiranje, stil podučavanja i praksa ocenjivanja (Miller & Glover 2007; McLinden, McCall, Hinton, & Weston, 2006; McNicholl & Noone 2007; Wilde, 2005), ali ponajpre sami stavovi (Cordingley, Bell, Evans, & Firth, 2005; Pedder 2006; Wilde 2005). Sve nam ovo govori koliko za efektivnu dopunsku nastavu znači da nastavnicima budu dostupni i kvalitetni programi obuke i priručnici. Mnogi problemi koji zadaju muku nastavnicima moguće je ukloniti obukama i priručnicima. Kako planirati dopunsku nastavu, kako prilagoditi podučavanje različitim učenicima, kako pratiti napredak učenika na dopunskoj nastavi i kako ih ocenjivati u odnosu na ostale učenike i slične dileme mogu biti rešene kroz dobre obuke i materijale sa primerima za različite predmete i razrede. Smernice za rešavanje upravo pomenutih pitanja se delom

mogu naći u ovoj knjizi, međutim nije posvećeno više pažnje specifičnostima različitih predmeta.

Ovakve mere podrške su ključne zato što se preko njih prenosi sve akumulirano znanje koje postoji u obrazovnoj zajednici, a pri tom se nastavnici ne osećaju bespomoćno pred nerešivim zadacima. To ne znači da je svaka obuka dobra već da treba birati one koje su:

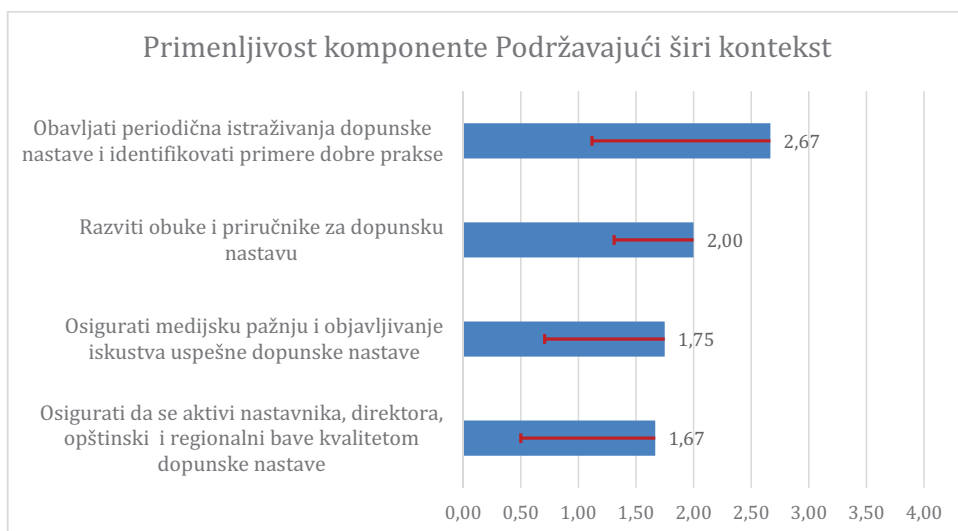
- primenjive u školi i razredu (Cordingley et al. 2005; CUREE, 2008; Makopoulou & Armour 2006; McNicholl & Noone 2007; Warwick et al. 2004);
- imaju jasno definisane ciljeve i ishode, kako bi nastavnici znali šta će dobiti nakon pohađanja obuke (CUREE, 2008; McNicholl & Noone 2007);
- vođene od strane stručnjaka koji poseduju neophodnu ekspertizu. Odnosno, uvek je dobro ići na obuke koje su preporučeno dobre ili koje organizuju institucije sa dobrim referencama (Cordingley et al. 2005; Makopoulou & Armour 2006; Miller and Glover 2007);
- bazirane na predstavljanju efektivnih modela nastave i strategija učenja i promovišu istraživanje i rešavanje problema (Bolam & Weindling, 2006; Cordingley et al. 2005; Duncombe, Armour, & Fraser, 2004; Makopoulou & Armour 2006; Pedder, James, & MacBeath, 2005;).

Međunarodno istraživanje *Teaching and Learning International Survey – TALIS* (OECD, 2014) ukazuje na to da iako u većini zemalja nastavnici redovno pohađaju različite obuke, 73 odsto nastavnika bira one koji se direktno tiču njihovog predmeta, dok samo 16 odsto bira one koje se tiču diversifikovane nastave i nastave u multikulturalnom kontekstu. Nastavnici kao najkorisnije vide obuke za svoj predmet, a čak 77 odsto njih smatra da obuke za rad sa učenicima iz osetljivih grupa nisu dovoljno efektivne. Kada malo detaljnije pogledamo nalaze o obukama u oblasti rada sa osetljivim grupama, zaključuje se da nastavnici ne poklanjaju jednako poverenje svim kreatorima i izvođačima obuka, pa tako obuke koje uključuju analize primera dobre prakse i praktičan rad sa učenicima iz osetljivih grupa bivaju procenjene kao najkorisnije (npr. Jokić i Petrović, 2016). Ovo su važni nalazi jer je očigledno da dobra obuka za dopunsku nastavu treba da sadrži oba dela, kako metodiku predmeta tako i rad sa različitim učenicima. Male su šanse da se jednom obukom zahvate sve potrebe nastavnika pa je tako važno pažljivo ih planirati. Jedan od mogućih načina jeste i redovno ispitivanje potreba nastavnika za usavršavanjem u različitim oblastima i to na osnovu pouzdanih instrumenata (npr. motivacija nastavnika, njegova samoeфикаsnost i posvećenost pravedno-

sti u radu sa učenicima iz različitih kulturnih grupa – Petrović, Jokić, & Leutwyler, 2016). Dalje, trebalo bi da:

- škola prilikom izrade plana profesionalnog razvoja zaposlenih obrati pažnju da seminari koji se tiču dopunske nastave budu zastupljeni u podjednako meri kao i predmetni seminari i oni koji se bave pedagoškim pitanjima kao što je individualizacija pristupa, prilagođavanje, multikulturalnost i sl;
- ako u školi postoje timovi za prevenciju osipanja učenika, članovi pohađaju obuke iz oblasti koje se direktno ili indirektno tiču sprečavanja osipanja, ali i one koje se tiču rukovođenja i upravljanja, projektnog planiranja i saradnje sa drugim partnerima jer ovi timovi su značajan oslonac za druge u školi;
- stručni saradnici podjednako učestvuju u obukama i da iniciraju stručno usavršavanje u školi (horizontalno učenje u kolektivu);
- nastavnici svoj plan profesionalnog razvoja sastave tako da u istoj meri razvijaju sve kompetencije, a ne samo predmetne;
- škola ima određeno mesto, koje je dostupno i na kojem bi nastavnici mogli da prikažu materijale sa obuka koje su pohađali, koriste materijale sa onih obuka koje su možda njihove kolege prikupile, gde bi bilo više primeraka različitih priručnika.
- na internet stranici škole postoji deo namenjen stručnom usavršavanju nastavnika (kalendar obuka, elektronski kursevi, materijali itd).

Grafikon 2 Primenljivost komponente Podržavajući širi kontekst



Kada smo pitali deset škola, učesnica u projektu, koliko je lako primeniti ove potkomponente, škole su njihovu primenu procenile na skali od 1 do 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena. Na grafikonu 2 su prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići) i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koja označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena.

Rezultati procene škola ukazuju na to da je školama teško da uspostave ovaj skup podrške. Ovaj podatak ne iznenađuje, pošto sama škola samo donekle može uticati na širi vanškolski kontekst. Međutim, iznenađuje da škole procenjuju da je najteže od svih pobrojanih aspekata ove komponente osigurati da se opštinski ili regionalni stručni aktivni nastavnika i direktora počnu baviti i temama vezanim za dopunsku nastavu, kada se ti aktivni sastoje upravo od nastavnika lokalnih škola sa kojima se očekuje da postoji dugogodišnja saradnja. Velika standardna devijacija u ovom pogledu govori o tome da se škole veoma razlikuju po ovoj proceni, odnosno da neke sa većom lakoćom mogu uticati na to da se tema dopunske nastave pojavi kao tema opštinskih ili regionalnih aktivna, dok druge to nimalo ne mogu. S druge strane, percepcija škola iz projekta je da je mnogo lakše izvodljivo istraživanje dopunske nastave i identifikovanje dobre prakse. Nameće se preporuka da škole na aktivima direktora i nastavnika pokrenu inicijativu za angažman aktivna na identifikovanju dobre prakse dopunske nastave i prigodnom istraživanju. Efekat može biti dvostruko pozitivan – i u pogledu nalaženja dobrih praksi i u pogledu pokretanja teme dopunske nastave i obraćanje pažnje na dopunsku nastavu od strane samih aktivna.

4.1.2. Komponenta 2: Uključenost roditelja

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

- Da li roditelji imaju pozitivan stav o dopunskoj nastavi?
- Da li su postignuti svi neophodni dogovori o dopunskoj nastavi sa roditeljima?
- Da li se posebna pažnja poklonila mišljenjima roditelja učenika iz osetljivih grupa?
- Postoji li predstavnik roditelja dece iz osetljivih grupa koje pohađaju dopunsku nastavu?
- Da li su roditelji informisani da je dopunska nastava uneta u raspored časova?
- Da li su informacije o dopunskoj nastavi plasirane tako da najviše odgovara roditeljima?
- Da li se povratne informacije o dopunskoj nastavi prikupljaju od roditelja?
- Izveštaj o dopunskoj nastavi je redovna tema roditeljskih sastanaka?

Jedna od najvećih snaga uspešnih škola je partnerstvo nastavnika i roditelja u procesu nastave i učenja (Broxie, 1988; Crawford, 1989; Lavelly, 1992; Vinograd-Bausell, Bausell, Proctor, & Chandler, 1986, prema Callahan, Rademacher, & Hildret, 1998). Neke studije pokazuju da bi škole morale da povećaju troškove po učeniku i više od 1000 \$ da bi postigle iste rezultate bez uključivanja roditelja (Houtenville & Smith, 2008). Ponekad se, nažalost, čini da postoji vidljiva, iscrtana granica koja deli dečji život na onaj u školi i onaj u porodici. Roditelji su ti koji najbolje poznaju svoje dete. Oni imaju uvid u njegove stavove, uverenja, ponašanja, snage i slabosti u socijalnom i akademskom domenu, dok nastavnici dobijaju samo uzorak ponašanja, koje se odvija u akademskom okruženju, iz kojeg mogu da zaključe samo ponešto o detetu i njegovom razvoju. U školi se, naravno, ispoljava i akademski i socijalni potencijal, ali samo kombinacija poznavanja porodičnog konteksta i akademskog može da objasni faktore školskog (ne)uspeha i pomogne nastavniku da mapira postignuće i potencijal. Efekti dobre saradnje ne proizlaze samo iz neposrednog uključivanja roditelja i njihove aktivne uloge već i iz toga što škole tokom saradnje sa roditeljima povećavaju svoju osetljivost za decu, bolje razumeju njihove probleme i pronalaze rešenja koja najbolje odgovaraju potrebama učenika.

Dimenzije učešća roditelja

Dž. Epštajn (J. L. Epstein), jedna od autorki koja je najviše citirana kad je u pitanju uključenost roditelja, predložila je okvir roditeljskog učešća koji uključuje šest glavnih tipova aktivnosti koje povezuju školu, roditelje i zajednicu, a koje su fokusirane na ključnu ulogu deteta kao učenika u polju interakcija porodice, škole, roditelja, nastavnika i zajednice (Epstein, J. L, 1995, 1996, 2001; Epstein et al. 1996).

Roditeljstvo. Dok porodica obezbeđuje sigurno okruženje u kome dete odrasta i kod kuće stvara okolinu koja podstiče učenje i dobro ponašanje u školi, škola bi trebalo da obezbedi obuku i informacije koje će pomoći porodici da bolje razumeju razvoj deteta i da ga podrže.

Komunikacija. Škole su odgovorne za kontakt sa porodicom i pružanje informacija o svom radu i postignuću učenika – načini komunikacije treba da budu prihvatljivi za roditelje i u skladu sa specifičnostima kulture kojoj pripadaju, a proces komunikacije treba da bude dvosmeran.

Volontiranje. Roditelji mogu pružiti značajan doprinos školskoj sredini i funkcijama škole. Iz procesa volontiranja škole mogu najviše profitirati, tako što će napraviti fleksibilne rasporede koji će omogućiti učešće većeg broja roditelja i potruditi se da spoje talente i interesovanja roditelja s potrebama učenika, nastavnika i administrativnog osoblja.

Učenje kod kuće. Uz podršku i smernice nastavnika, roditelji mogu pomoći svojoj deci u aktivnostima koje su vezane za školu.

Donošenje odluka. U procesu donošenja odluka škole mogu dodeliti značajne uloge roditeljima i pomoći im da u tome ostvare svoj interes.

Trebalo bi da ova mogućnost bude otvorena za sve pripadnike lokalne zajednice, a ne samo za one koji imaju najviše vremena i energije za učešće u rešavanju školskih pitanja.

Saradnja sa zajednicom. Da bi osnažile programe, škole mogu koordinirati rad i resurse zajednice, lokalne ekonomije, ostalih obrazovnih ustanova i drugih grupa, porodične aktivnosti, učenje i napredak učenika. Škole mogu pomoći porodicama da dobiju usluge drugih službi (zdravstvo, kultura, briga o detetu posle škole).

Izvor: Kovács Cerović, Vizek Vidović & Powell, 2010.

Najkompletniji model različitih dimenzija uključenosti roditelja u rad škola je model Epštajnov. Taj model je inspirisao i najveće istraživanje učešća roditelja objavljeno kod nas i u regionu, obuhvatajući više od 10.000 roditelja iz svih 10 zemalja jugoistočne Evrope (Kovács Cerović, Vizek Vidović & Powell, 2010).

Rezultati izveštaja roditelja iz ovog istraživanja ukazuju na to da škole veoma malo koriste resurse roditelja, i po svim ispitanim dimenzijama osim po pozivanju na roditeljske sastanke, roditelji dobijaju poziv iz škola veoma retko, ili nikad, dok roditelji dece iz osetljivih grupa (u ovom istraživanju su to bili romski roditelji) bivaju još ređe pozivani (Kovács Cerović, Vizek Vidović & Powell, 2010).

Jedan od razloga takvih rezultata kroz celu jugoistočnu Evropu je činjenica da su škole mahom i dalje zadržale tradicionalni pogled na odnos škole i porodice, i samo u retkim slučajevima prihvatile savremeniji pristup partnerstva.

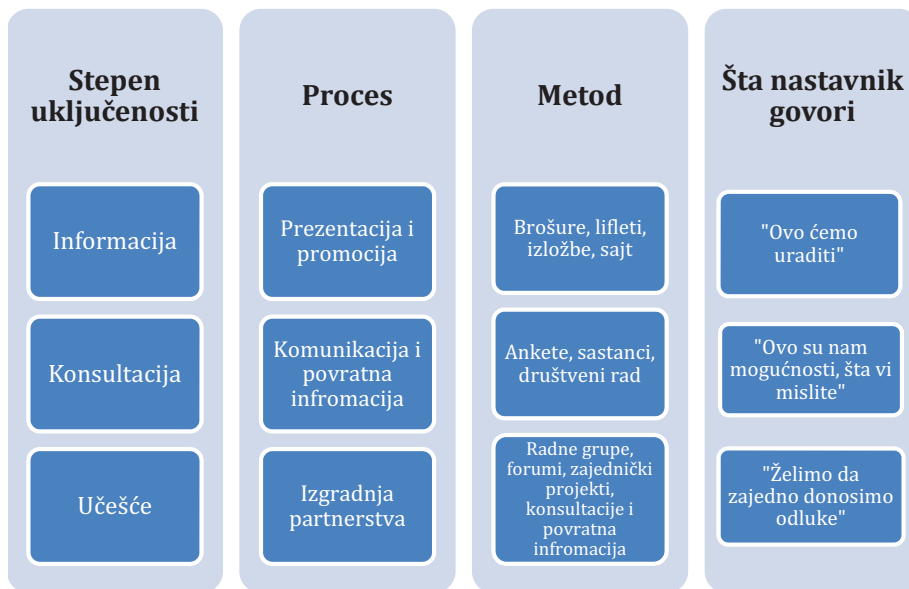
Tabela 1. Razlike između orijentacije na partnerstvo i tradicionalne orijentacije (Izvor: Sheridan & Kratochwill, 2007)

Orijentacija na partnerstvo	Tradicionalna orijentacija
Izuzetna posvećenost međusobnoj saradnji kako bi se unapredilo postignuće deteta.	Naglasak je na ulozi škole u procesu učenja.
Česta komunikacija koja ide u oba smera	Jedino škola inicira komunikaciju. Komunikacija je retka i usmerena na probleme.
Poštovanje kulturoloških razlika i prepoznavanje važnosti njihovih uticaja na stvaranje pozitivne okoline za učenje.	„Jedna mera za sve“– razlike u kulturi predstavljaju izazov koji treba pobediti.
Uvažavanje različitih mišljenja.	Na razlike se gleda kao na prepreke.
Uloge su jasno definisane, i to zajednički i međusobno se podržavaju.	Različite uloge koje udaljavaju učesnike.
Ciljevi koji se tiču učenika su zajednički definisani su i podeljeni.	Ciljeve određuje škola i samo ponekad se podele sa roditeljima.
Planovi su napravljeni zajednički i svi učesnici se slažu sa svojim ulogama.	Obrazovne planove prave i sprovode nastavnici.

Za potrebe razmatranja uključenosti roditelja u pogledu dopunske nastave korist ćemo model koji je nešto pojednostavljen u odnosu na model Epštajnove, ali naglašavamo da je izgradnja partnerstva između roditelja i škole nužan preduslov efikasne dopunske nastave i uspešnog napredovanja dece. Prema tome, škole moraju pomeriti težište sa tradicionalne orijentacije ka orijentaciji na partnerstvo ukoliko imaju nameru da unaprede dopunsku nastavu i uključenost roditelja. Ukoliko se ova promena desi, roditelji će zasigurno odgovoriti uzvraćanjem partnerskog odnosa.

Odnos roditelja i škole može imati različite oblike i svaki od njih bi trebalo da nađe mesto u svakodnevnoj praksi.

*Prikaz 2. Različiti oblici odnosa roditelja i škole
(adaptirano prema Bauch, 1994)*



Komponentu koju smo nazvale Uključenost roditelja, razložile smo dalje na sledeće potkomponente: informisanost, uključenost, podrška, povratna informacija.

Informisanost roditelja o dopunskoj nastavi

Razmena informacija između roditelja i škole, uključujući čak i samo opšte informacije i neformalnu povratnu informaciju, najčešći je vid razmene između roditelja učenika kojima je potrebna dodatna po-

držke i škole (Simpson, 1988). Pozitivan efekat nije jednosmeran, pa nam tako literatura svedoči i o značaju komunikacije i razmene informacija između škole i porodice kod samih nastavnika kada je u pitanju profesionalno ponašanje, zadovoljstvo poslom (Henderson & Berla, 1994), a naročito planiranje dodatne podrške (Salend & Gajria, 1995).

Primer procedure za dopunsku nastavu u svrhu popravljjanja ocene iz East Central srednje škole

Procedura obuhvata očekivanja i zadatke od svih učesnika, a posebno prenosimo deo koji se odnosi na roditelje.

Učenici
Nastavnici
Roditelji
Roditelji će biti kontaktirani pismom ako učenik ne prođe odgovarajući test. Termini za dopunsku nastavu biće izlistani. Roditelj je odgovoran da podrži ovaj proces i da se postara da učenik redovno ide na časove. Roditelji mogu da upute sva pitanja nastavniku, savetniku ili sekretaru.
Sekretar
Savetnici
Pomoćnici direktora
Direktor
Svi uključeni

Izvor: East Central High School, SUBJECT AREA TEST REMEDIATION – www.jcsd.k12.ms.us

Informacija koja se daje roditeljima trebalo bi da zadovolji dve dimenzije:

- Pravovremenost/uvremenjenost – roditelji moraju da budu na vreme obavešteni da postoji potreba za dopunskom nastavom i koji je predlog za realizaciju;
- Informacija mora da bude jasna – roditelju mora da bude saopšteno vrlo konkretno na osnovu čega smo zaključili da učenik ima teškoće jer ponekad ocene nisu dovoljan pokazatelj i šta sve očekujemo da učenik postigne tokom dopunske nastave.

Kada je sistem dopunske nastave uhodan i kada škole same razrađuju najbolji način komuniciranja o ovom aspektu nastave između roditelja i nastavnika, one najčešće koriste sledeće načine komunikacije:

- Pre nego što učenik krene na dopunsku nastavu, roditelji se obaveštavaju o planiranom programu na koji daju saglasnost;
- Preovlađujući model je da se sa roditeljima prave periodični sastanci na kojima se obaveštavaju o napretku i na kojima se razmatra da li je dopunska nastava imala efekta. Na ovakvim sastancima je neophodno zajedno sa roditeljima analizirati napredak učenika i osvrnuti se na sve aspekte uspešnosti ili neuspešnosti dopunske nastave.

Kada se dopunska nastava tek razvija i postavlja, komunikacija mora biti sveobuhvatnija i iz informisanja prerasti u konsultacije. Stepenu uključenosti roditelja varira od slučaja do slučaja i često obuhvata podizanje svesti, edukacije za roditelje, osnaživanje saveta roditelja obukom i uključivanjem roditelja čije dete ima potrebu za dopunskom nastavom, kao i uključivanje medijatora u slučaju potrebe za radom u zajednici.

Uključenost roditelja u dizajniranje dopunske nastave i njihova podrška

Pomenuta istraživanja pokazuju da je uključenost roditelja u rad škola tradicionalno niska, ne samo kod nas već i u celom regionu, i to posebno kada je reč o roditeljima iz osetljivih grupa. Nažalost, među učenicima koji prerano napuste sistem obrazovanja kod nas i kod kojih bi dopunska nastava mogla imati značajnu ulogu, najbrojniji su učenici romskog porekla. U skladu sa tim, neminovno će se i mnogi aspekti diskriminacije u obrazovnom sistemu preliti na temu dopunske nastave i saradnje sa roditeljima.

Diskriminatorskih praksi obrazovnog sistema prema romskoj zajednici i romskoj deci ima mnogo i u srednjoj i jugoistočnoj Evropi, a i kod nas, a neki su dobili i sudski epilog (Kovač Cerović i Lukšić – Orlandić, 2016). Otud, prilikom uključivanja roditelja važno je da škole prethodno iskoriste sve mehanizme za sprečavanje diskriminacije koji školama u Srbiji stoje na raspolaganju – seminari, projekti, različiti priručnici, konkretne akcije usmerene na eliminaciju stereotipa. Bez takvih preventivnih i antidiskriminatornih mera, dete može tokom obrazovanja da naiđe na različite barijere koje proističu iz nerazumevanja njegovog porekla ili pogrešnog tumačenja roditeljskog (ne)učestvovanja.

Roditelji koji ne znaju kako da se uključe ponekad budu etiketirani kao nezainteresovani i da obrazovanje deteta za njih nema visoku vrednost, a istina može da bude potpuno drugačija. Škola tako može stvoriti još dublji jaz koji u budućnosti zaista i može da stvori negativni odnos prema obrazovanju i školi i kod roditelja i kod deteta, a nastavnike navede na predrasude o potencijalima učenika (Hill & Crafts, 2003).

Deca iz osetljivih grupa su u većem riziku od osipanja, a njihove roditelje je uvek teže uključiti u planiranje dopunske nastave i rad škole uopšte nego roditelje iz većinske populacije. Uključivanje ovih roditelja je zato i prioritet i neophodno je prvo sagledati razloge njihovog neuključivanja (među kojima je veoma često upravo nedovoljna briga ili nedovoljna osetljivost škole), te napraviti plan kako da se ove barijere otklone. Neke od aktivnosti mogu biti roditeljski klubovi, sastanci u školi, obuke za roditelje i uključivanje medijatora. Volontersko angažovanje roditelja i pronalaženje potencijalne posebne uloge roditelja koji su isključeni takođe su se pokazali kao efektivne strategije (Campbell, 2011).

U Srbiji je uvođenje sistema pedagoških asistenata, kao medijatora i edukatora, napravilo ogroman pomak u smanjenju osipanja romske dece. Rad asistenata je po svojoj profesionalnosti, požrtvovanju, umešnosti saradnje i uključivanja roditelja i svih resursa moguće podrške znatno prevazišao početna očekivanja predviđenaprogramom (Daiute, Ataman & Kovács-Cerović, 2015).

Posebno je važna uloga roditelja u osmišljavanju dopunske nastave i njihovo učestvovanje u donošenju odluka oko učestalosti dopunske nastave, određivanju tema koje su posebno teške i na koje bi dopunska nastava morala da se fokusira. Roditelji mogu biti važni izvori informacija o kvalitetu dopunske nastave i biti posebno zainteresovani da privatne časove, koje plaćaju za svoju decu, zamene kvalitetnom dopunskom nastavom.

Dogovori sa roditeljima oko logističkih pitanja kao što je vreme i mesto održavanja dopunske nastave mogu izgledati nebitni, međutim pošto ovi dogovori osiguravaju da dopunska nastava stvarno bude dostupna svim onim učenicima kojima ona stvarno i treba, poželjno je jasno učvrstiti takve dogovore.

S druge strane, roditelji bi trebalo da budu aktivni saradnici u realizaciji dodatne podrške:

- Jedan od načina za aktivno uključivanje roditelja jeste pružanje podrške učenicima u sticanju veština upravljanja sobom kroz domaće zadatke i rad učenika kod kuće. Roditeljima je često potrebna podrška za takvu vrstu rada sa svojom decom – istraživanja pokazuju da strateška pomoć roditelja pri izradi domaćih zadataka može ozbiljno nedostajati, posebno u pogledu podučavanja dece da sama planiraju, nadgledaju i evaluiraju svoje postignuće tokom izrade domaćih zadataka i učenja uopšte (Kovač Cerović, 1998).

- Samostalno upravljanje sopstvenim procesima učenja je nezostavan faktor uspešnosti u učenju i akademske uspešnosti (McLaughlin, Krappman, & Welsh, 1985; Piersel, 1985; Reid & Harris, 1993 Rhode, Morgan, & Young, 1983; Smith, Young, Nelson, & West, 1992), a takođe i vrlo čest faktor prevazilaženja različitih problema u ponašanju na času. Roditelji i učenici mogu zajedno da prate kada i gde učenici rade domaće zadatke, zajedno pregledaju domaće zadatke, određuju tačnost odgovora/rešenja i mapiraju nejasnoće i problematične oblasti i roditelj nagrađuje učenika kada je učenička procena adekvatna (bilo da je utvrđeno da je zadatak tačan ili da je učenik prepoznao potrebu za dodatnim objašnjenjem – bitno je da učenik počinje da uči o sopstvenim procesima učenja), nastavnik nagrađuje učenika zbog uspešne saradnje učenika sa roditeljem.
- Makar i minimalno učešće roditelja (u vidu zainteresovanosti za učeničke procese i napredovanje i inicijative ili inicijative za dobijanje osnovnih informacija) doprinosi povećanju uspešnosti učenika, što svakako daje dovoljno razloga za uključivanje roditelja u dopunsku nastavu, čak i onda kada efekti ove uključenosti nisu na prvi mah vidljivi (Callahan, Rademacher, Hildreth, 1998).

Vlada u Velsu je pokrenula projekat usmeren na smanjenje osipanja i podršku učenicima sa teškoćama u učenju gde je jedna od komponenti posebno bila fokusirana na uključenost roditelja. Jedna od inicijative izgledala je ovako:

Mesečno savetovanje sa roditeljima

Škola sa 275 učenika u siromašnom kraju, gde su učenici uglavnom iz osetljivih grupa, dobila je novac u okviru projekta kako bi ohrabrila roditelje da uzmu učešće u obrazovanju svoje dece tako što će povećati broj prilika u kojima mogu da dođu u školu i uključe se na neki način. Škola je organizovala redovno mesečno savetovanje na kom učestvuju roditelji i učenici i razmatraju dotadašnji rad, postignuće učenika ali i rad nastavnika kao i oblasti gde su učenici jaki, ali i one gde im treba podrška.

Evaluacija je pokazala značajno poboljšanje u radu učenika, naročito u nedelji pre savetovanja u želji da se pokažu što bolji. Roditelji su smatrali da je ova inicijativa bila vrlo korisna, a naročito motivisani da dolaze bili su roditelji novih učenika.

Izvor: Estyn, 2009.

Evidentno je da ova vrsta saradnje traži pravi partnerski odnos i međusobno poverenje nastavnika i roditelja. Ovo je posebno važno kod roditelja koji nedovoljno znaju jezik na kome se odvija nastava, neretko lošije nego njihova deca, te je njima potrebno obezbediti i jezičku podršku i pronaći adekvatan način komunikacije.

Iako je roditeljima u početku neprijatno da dolaze na dodatnu obuku u školu, pokazalo se da to lakše prihvate ako poziv dobiju od svoje dece. U svakom slučaju, cilj je osnažiti ih, a ne produbiti osećaj inferiornosti ili neadekvatnosti sa kojim se roditelji iz osetljivih grupa često bore u komunikaciji sa školom (Confederation of family organizations of the European Union – COFACE, 2013).

Unapređenje uključenosti roditelja i razvoj pismenosti

Ovo je kolaborativni projekat u Australiji koji je za cilj imao uključivanje roditelja iz osetljivih grupa da stvore stimulirajuće okruženje za razvoj pismenosti svoje dece u kući i školi. Četiri škole, u kojima je većina učenika bila iz siromašnih sredina, imale su zadatak da na osnovu preporuka i modela koje su dobili od tima projekta razviju strategiju za uključivanje roditelja u unapređenje pismenosti.

Projektni tim identifikovao je tri domena u kojima se aktivnosti odvijaju:

- Resursi: razvoj i dostupnost adekvatnih materijala koje porodice mogu da koriste kod kuće i tako stvaraju podržavajuće uslove za razvoj pismenosti.
- Znanje i strategije: realizacija aktivnosti koje podižu svest roditelja o razvoju pismenosti i strategijama podrške detetu.
- Komunikacija i samopouzdanje: izgradnja samopouzdanja roditelja da se uključe sa nastavnicima u razvoj pismenosti i otvaranje kanala komunikacije između škole i kuće.

Neke od školskih aktivnosti bile su radionice za roditelje, uključivanje roditelja u nastavu čitanja i saradnja roditelja sa klubovima za domaće zadatke, koji su bili posebno namenjeni učenicima u riziku od osipanja. Ovi klubovi su bili roditeljima značajni ne samo da dobiju informacije i podršku za svoje dete već i da se povežu sa drugim roditeljima i većina je procenila da im je to bilo naročito korisno.

Evaluacija je pokazala da su učenici u ovim školama značajno napredovali u domenu pismenosti.

Izvor: <http://www.sahealth.sa.gov.au/wps/wcm/connect/public+content/sa+health+internet/health+reform/health+in+all+policies/health+lens+analysis+projects/parental+engagement+in+literacy+rich+home+environments>

Korter i Peletier sugerišu da je najbolji način da se uključe roditelji, koje nije lako privući, preko drugih članova zajednice i drugih roditelja (Corter & Pelletier, 2004). Takođe, škola može da ima podršku i drugih institucija ili organizacija koje rade sa porodicama. Škole koje koriste roditelje druge etničke pripadnosti kao medijatore sa drugim porodicama imaju više uspeha u uključivanju.

**Usmeravanje i podržavanje tinejdžera:
trostruki fokus na devojčice, dečake i roditelje**

Ovaj školski projekat je imao tri komponente koje se odnose na devojčice i dečake iz 9. razreda koji su u riziku od osipanja i na njihove roditelje. Sproveden je u 25 zemalja širom sveta, među kojima su i Belgija, Nemačka, Holandija, Švajcarska.

Program za roditelje „tri P“ bio je četvornedeljni program koji uključuje roditelje. Program pozitivnog roditeljstva (engl. Positive Parenting Program) bavio se zajedničkim pitanjima razvoja i problema u ponašanju tinejdžera, kao što su neposlušnost, agresivnost, problemi u odnosima sa vršnjacima, teškoće u školi, porodični konflikti i drugi problemi svakodnevice sa kojima se suočavaju roditelji i tinejdžeri.

Lični kontakt sa roditeljima je bio ključni. Roditelji su bili nevoljni da učestvuju i bilo im je potrebno direktno ohrabrenje od školskog osoblja kako bi se uključili. Škola im je omogućila programe koji su podržavali ono što roditelji već pokušavaju da urade u često veoma teškim okolnostima. Program se uklapao sa nastojanjima i očekivanjima roditelja, kao i sa njihovim potrebama u ovoj oblasti. Najveći izazov je bio pokazati roditeljima da škola može i želi da im pomogne. Petoro zaposlenih u školi je posvećeno radilo na realizaciji ovog programa. Važna lekcija naučena kroz ovaj projekat je da u nekim situacijama posvećeno vreme mora da bude neograničeno. Proslava na kraju programa je dodatno učvrstila partnerstvo.

Izvori: <http://www.triplep.net/glo-en/home/>; <http://www.familyschool.org.au/files/9413/7955/4757/framework.pdf>

Za uključivanje roditelja potrebna je i dodatna obuka nastavnika i zaposlenih u školama pošto to najčešće nije deo njihovog inicijalnog obrazovanja, otud bi ova oblast mogla da bude jedan od prioriteta za stručno usavršavanje. Zato je veoma poželjno da:

- saradnja sa roditeljima, tj. obuka za saradnju sa roditeljima, bude jedan od prioriteta u planu profesionalnog razvoja (ličnom i školskom),
- škola osigura da predstavnike roditelja biraju drugi roditelji kao njihovi legitimni predstavnici, koje oni znaju i u koga imaju poverenje,

- škola traži medijatora ili pedagoškog asistenta ukoliko primeti da joj je potrebna pomoć u uspostavljanju dobre komunikacije sa roditeljima iz osetljive grupe,
- škole sarađuju sa organizacijama u svom okruženju koje rade sa porodicama.

Uzajamna povratna informacija

Efektivna komunikacija između nastavnika i porodica trebalo bi da pruži dublje razumevanje obostranih očekivanja i potreba učenika, i time omogućiti i jednima i drugima da pomognu učeniku.

Povratna informacija o detetu se roditeljima može preneti pismeno, usmeno, preko formulara ili na specijalnim događajima, ali i u neformalnoj komunikaciji prilikom dovođenja ili odvođenja deteta (Symeou, Rousounidou & Michaelides, 2012).

Roditelji posebno cene kada od nastavnika dobiju neku vrstu smernica i osećaju se spremniji da efikasno pomognu detetu. Isto tako, nastavnici nalaze ovo iskustvo podjednako pozitivnim jer i oni se osećaju efikasnije i roditelji ih opažaju kao bolje nastavnike (Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002). Dosad je ova interakcija mogla da se svede samo na razmenu informacija ali to više nije dovoljno i informacija sada treba da učini da se oko učenika stvori tim za podršku koji će moći i da donosi odluke i da nalazi rešenja (Freytag, 2001). Međutim, nije svaka informacija ujedno i povratna informacija koja ima razvojni potencijal. Dobra povratna informacija trebalo bi da sadrži sledeće karakteristike:

- povratna informacija se zasniva na prethodnom razmatranju nastavničke, učeničke i roditeljske perspektive o datom pitanju (nastavnik zna šta je svakom od ovih aktera važno kada je reč o pitanju na koje se odnosi povratna informacija);
- povratna informacija odgovara na brige roditelja i uvažava glas roditelja;
- povratna informacija pojašnjava roditeljima šta je dobar, poželjan učinak (jasno objašnjava ciljeve, kriterijume, očekivane standarde);
- povratna informacija pruža relevantne informacije o procesu (načinu) učenja učenika;
- povratna informacija podstiče kod roditelja razvijanje veštine praćenja napretka učenika;
- povratna informacija podstiče dijalog između nastavnika i roditelja o učenju učenika i ulozima roditelja u tom procesu;
- povratna informacija podstiče pozitivna uverenja o učeniku i njegovom napretku, motivišući je i uliva roditelju samopouzdanje;

- povratna informacija približava očekivanja i želje roditelja ostvarenim i potencijalnim postignućima učenika;
- povratna informacija sadrži informacije koje pomažu roditelju da osmisli i pruži adekvatnu podršku svom detetu u učenju (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Iako škole koriste propisanu pedagošku dokumentaciju (dnevničke, svedočanstva, knjižice, Individualni obrazovni plan – IOP) moguće je posebno za dopunsku nastavu i mere podrške osmisлити i pismeni način izveštavanja roditelja. On može da sadrži više informacija nego što nosi samo predmetna ocena, pa tako je poželjno da roditelj iz njega može da prati i napredak u razvoju veština učenja, radnih navika, kao i postignuće u odnosu na plan i program predmeta. Izveštavanje bi moglo da sadrži sledeće:

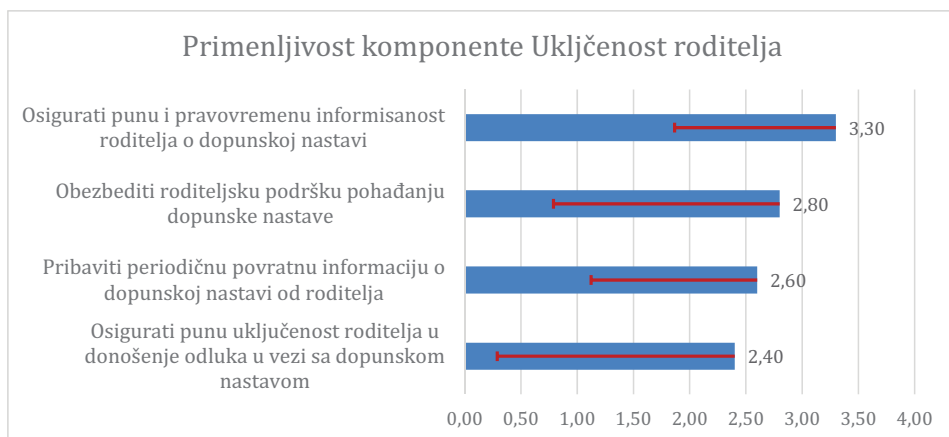
- beleške o postignuću u odnosu na plan i program: ako je u pitanju samo ocena, ona mora da bude dosledno formulisana i da jasno prenese koliko je učenik ispunio očekivanja u odnosu na plan. Trebalo bi da označava nivo postignuća koji učenik najčešće ostvaruje. Komentar koji ocenu prati bi trebalo da sadrži i belešku o varijacijama u postignuću, primere kao reflektivni opis učenikovog rada u odnosu na određeni predmet;
- beleške o veštinama učenja i radnim navikama. Na primer, fokus bi trebalo da bude na šest veština i radnih navika koje su kroz istraživanja identifikovane kao najbitnije – odgovornost, organizacija, samostalan rad, saradnja, inicijativnost i samoregulacija. Informacija koja se daje roditeljima trebalo bi da pokrije ove veštine i navike kroz naglašavanje jačih i slabijih strana. Na taj način i roditeljima i nastavniku biće jasnije na čemu treba da rade sa učenikom, a koje snage pri tome mogu da koriste (npr. učenik nije dobro organizovan ali je odgovoran i saradljiv pa je moguće kroz nekoliko zajedničkih aktivnosti kod njega razviti veštinu da sam organizuje svoj rad ako mu se pokaže kako);
- Prilikom pisanja izveštaja, koji roditelj treba da čita, trebalo bi voditi računa o jeziku, trebalo bi da bude razumljiv i učeniku i roditelju, a ne da obiluje pedagoškom terminologijom. Takođe, poželjno je da sadrži primere situacija ili primere koji ilustruju neki od zaključaka u vezi sa učenjem i napretkom učenika. Ovom prilikom nastavnici bi iz iskustva trebalo da znaju koji primeri su pogodni u razgovoru sa roditeljima, a koji ne. Međutim, školi je neophodna i povratna informacija od roditelja o radu škola. Iako sporadično prisutna praksa, tek sa uvođenjem eksterne evaluacije rada škola i to eksterne evaluacije koja se

posebno bavi temom inkluzivnog obrazovanja i obrazovanja dece iz osetljivih grupa se pojavljuju dobri modeli traženja povratne informacije od roditelja (Kovač Cerović, Pavlović Babić i Jovanović, 2014).

- Kada škola traži povratnu informaciju o svom radu od roditelja (u ovom slučaju o dopunskoj nastavi), mora se osigurati da povratnu informaciju ne traži samo od roditelja sa kojima ima dobru komunikaciju, već upravo suprotno.
- Veoma je korisno uporediti povratnu informaciju od roditelja čija deca napreduju lakše i brže i od onih gde postoje izvesni problemi u ovom smislu. Razlike između procena mogu da budu veoma dragocen pokazatelj koji ukazuje na deo rada škole koji nije u punoj meri razrađen i/ili gde je nastao neki nesporazum, nejasnoća ili je angažman škole bio ipak takav da je neke roditelje i neku decu nenamerno isključio (Institut za psihologiju, 2015).
- Povratna informacija od roditelja je veoma korisna ukoliko se posmatra i kao mehanizam poboljšanja školskog sistema. Otud, dobra je praksa organizovanje sastanka roditelja i nastavnika, koji je usmeren na planiranje daljih koraka i na otklanjanje nedostataka uočenih kroz povratnu informaciju, neposredno nakon dobijanja povratne informacije.

Škole mogu naći puno dodatnih dobrih ideja o načinima uspostavljanja dobre saradnje sa roditeljima i na internet stranici Romskog obrazovnog fonda koji se ovim temama intenzivno bavi više od deset godina (www.romaeducationfund.hu).

Grafikon 3 Primenljivost komponente Uključenost roditelja



Kada smo pitali deset škola koje učestvuju u projektu koliko je lako primeniti ove potkomponente, škole su njihovu primenu procenile na skali od 1 od 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena. Na grafikonu 3 su prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići) i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koje označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena.

Komponentu polja spoljne mreže podrške, koja se odnosi na učešće roditelja, škole vide kao lakšu za primenu od one koja se odnosi na širi vanškolski kontekst. Ipak, percepcija se znatno razlikuje u proceni izvodljivosti pojedinih potkomponenti uključivanja roditelja. Dok osiguranje njihove pune informisanosti izgleda kao veoma lako primenljiv zadatak, škole smatraju da je osiguranje pune uključenosti roditelja mnogo teže. Međutim, upravo kod ove poslednje stavke su zabeležena neobično visoko odstupanje u odgovorima, što znači da se škole međusobno veoma razlikuju po ovom pitanju – sigurno ima i onih škola kojima uključivanje roditelja u donošenje odluka mnogo lakše polazi za rukom. Ovo je još jedan razlog u prilog potrebi da se škole međusobno povežu, razmenjuju iskustva i modele, koriste sve postojeće modalitete za saradnju, uključujući i aktive, ali i stvore nove prilike.

4.1.3. Komponenta 3: Obezbeđeni osnovni uslovi za organizovanje dopunske nastave

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

Mesto

- Da li postoji određen prostor za dopunsku nastavu?
- Da li je prostor adekvatan?
- Da li su svi upoznati? Javljeno/objavljeno na vidljiv i svima dostupan način?
- Da li je uvek na istom mestu? Lako se nalazi i ako neko prvi put dolazi?

Vreme

- Da li je raspored dopunske nastave prilagođen učenicima? Napravljen je dogovor koji većini odgovara?
- Da li se dopunska nastava nalazi u rasporedu časova? Da li se dopunska nastava odigrava onda kada su učenici odmorni i orni, ili onda kada su već umorni i nezainteresovani?
- Da li je provereno da li i deca iz osetljivih grupa mogu da koriste ponuđeno vreme? Postoji li potreba prilagođavanja prevoza?

- Da li je vreme održavanja dopunske nastave uvek isto ili se menja redovno/neredovno? Ako je neredovno, kako će se obezbediti informisanost?
- Zna li se barem nedelju dana unapred? Gde je objavljeno? Da li je provereno da roditelji stvarno koriste medij kroz koji je informacija objavljena?
- Da li postoje fleksibilne opcije pohađanja?

Nastavnici i finansije

- Da li postoji dovoljan broj nastavnika za realizaciju dopunske nastave?
- Da li je nađen način da se obaveza držanja dopunske nastave ostvaruje redovno?
- Da li svi nastavnici rado prihvataju ovu obavezu?
- Da li je ravnomerno raspoređeno opterećenje nastavnika?
- Da li su potrebna dodatna sredstva za realizaciju dopunske nastave?

Kvalitet dopunske nastave je suštinski uslov za njenu efektivnost. Ona mora imati dodatnu vrednost u odnosu na redovnu nastavu, što podrazumeva i posebnu pažnju oko logističkih pitanja realizacije dopunske nastave. Škola mora da neguje atmosferu uvažavanja razlika i svaki oblik diskriminacije ili segregacije je štetan po motivaciju i interesovanje učenika. Diskriminacija i zanemarivanje se često skriva u detaljima i lako se može ispoljiti i kod elementarnih organizacionih i logističkih pitanja. Na primer, ukoliko se ne vodi računa o tome da se dopunska nastava zakazuje onda kada učenici koji dolaze prevozom iz udaljenih naselja mogu da stignu u školu, ili je obaveštavanje nedovoljno transparentno, rezultat ovih malih grešaka u organizacionim detaljima biće uskraćivanje mogućnosti dopunske nastave upravo onoj deci kojoj ona najviše treba i povećanje nejednakosti umesto njenog smanjenja.

Organizacija dopunske nastave mora da bude dovoljno fleksibilna da uskladi potrebe različitih učenika. Podrška učenicima u riziku od osipanja u vidu dodatnih časova se uglavnom izvodi individualno ili u grupi. Organizacija dopunske nastave, ipak, ni u jednoj zemlji nije sasvim jednostavna budući da zahteva dodatne ljudske resurse i sredstva. Ova komponenta se odnosi na osiguranje minimuma neophodnih uslova koji su potrebni za efektivnu i efikasnu realizaciju dopunske nastave, odnosno bez kojih dopunska nastava ostaje disfunkcionalna. Njene potkomponente nazvali smo mesto, vreme i obezbeđen i finansiran nastavnik.

Mesto

Škole se kod nas često suočavaju sa manjkom prostora i ponekad nemaju slobodnu prostoriju gde bi mogli da u vreme, koje odgovara i

nastavnicima i učenicima, realizuju dopunsku nastavu. Međutim, ako se uzme u obzir da dopunska nastava i traži i omogućava više fleksibilnosti u odnosu na standardni čas, rešenja se ipak nalaze. Takođe, ne moramo da razmišljamo samo o slobodnim učionicama i salama, učenje može da se odvija i napolju, i na internetu i u ustanovi koja nije škola, npr. kompanija, restoran, itd (Oblinger, 2006).

- Učenici kao i nastavnici vole da imaju barem malo kontrole nad svojim prostorom, dozvolite im da preurede stolice i stolove, možda podese osvetljenje i to svaka grupa može da uradi za sebe prema dogovoru.
- Bilo bi dobro osigurati prostor koji omogućava interaktivni rad, diskusiju, grupni rad i timsko učenje, koji uvek doprinose angažovanju učenika – prostor koji omogućava da se učenici okrenu jedni ka drugima, da promene mesta, da se menjaju tokom časa, da pomere stolove ili stolice.
- Vreme van časova učenici uglavnom provode družeći se, škola može ove kratke pauze da učini konstruktivnim. Ako u školi postoji *wi-fi* moguće je učenike poslati negde van učionice sa zadatkom da pronađu neke informacije ili nešto istraže na internetu, pa sledećom prilikom kada se steknu uslovi za zajednički rad to mogu da predstave. Skoro svaki prostor može da bude prostor za učenje i druženje – trpezarija kada nije vreme ručka može da posluži i kao istraživačka stanica. Internet, takođe, jer većina učenika poseduje mobilne telefone.
- Škola bi trebalo da dodeli makar jedan računar za decu iz osetljivih grupa koji bi stajao na dostupnom mestu, npr. u biblioteci, kako bi učenici mogli da ga koriste po potrebi. Ako svaki učenik ima pristup internetu, mesto učenja može da se pomeri iz fizičkog prostora u virtuelnu dimenziju kroz interaktivne igre za učenje, baze materijala i sl.
- Ne treba zaboraviti na to da je važno da učenici lako nađu prostoriju u kojoj se odigrava dopunska nastava – ukoliko se mesto često menja, i ukoliko se dopunska nastava odigrava i izvan škole utoliko više pažnje treba pokloniti ovoj jednostavnoj činjenici.

Pored školske dopunske nastave koju imamo u Srbiji, neke zemlje kao što su Irska, Francuska i Engleska organizuju i centre koji pokrivaju više zajednica ili mesta i u njima organizuju dopunsku nastavu. Ovi centri sarađuju sa školama, pa tako nastavnici i osoblje centra zajedno definišu program i prate učenika.

Ovakva organizacija je posebno važna za decu iz ruralnih krajeva ili decu koja nemaju adekvatne uslove za učenje kod kuće. Ipak, u ovim slučajevima rad nastavnika u školama i rad nastavnika u centrima mo-

raju se pažljivo planirati kako ne bi nastala situacija u kojoj trpe deca ili nastavnici.

Vreme

Da bi podrška učenju bila u skladu sa potrebama učenika, vremenska organizacija dopunske nastave ne mora da bude uvek ista, ali ona mora da bude usklađena sa potrebama i mogućnostima učenika kojima je namenjena.

U programima koji obuhvataju jezičku podršku, podršku integraciji ili vreme za izradu domaćeg i pomoć oko gradiva, dopunska nastava može da se odvija i u trajanju od nekoliko časova, nekoliko puta nedeljno. Opet, ako je reč o dopunskoj nastavi iz određenog dela gradiva koje stvara probleme učenicima ona se najčešće organizuje pre ili posle redovnog školskog dana (npr. u Bugarskoj, Irskoj, Španiji).

Broj sati dopunske nastave, ukoliko je regulisan na nacionalnom nivou, najčešće se kreće od 2–6 sati nedeljno u zavisnosti od potreba učenika. Međutim, često i škole imaju autonomiju u organizaciji radnog dana. Pregledom praksi u zemljama Evrope možemo izdvojiti sledeće načine rasporeda sati dopunske nastave koja se odvija u školi:

- pre redovne nastave, u međusmeni ili uveče;
- u toku nastave u sklopu rasporeda časova u celodnevnoj nastavi gde se jedan deo dana organizuje u skladu sa potrebama učenika. To može biti dopunska nastava za one kojima je potrebna podrška ili pomoć u izradi domaćih zadataka, ali i dodatna nastava za one koji žele da prate svoja interesovanja;
- u okviru redovne nastave u sklopu fleksibilnih sati propisanih programom (kurikulumom), škole dodaju sate iz nekih predmeta (uglavnom matematika, maternji i strani jezik) i taj fond raspoređuju za dopunsku ili dodatnu nastavu;
- u letnjem periodu za učenike koji polažu popravni ispit;
- paralelno sa redovnim časovima, kada učenici npr. imaju dopunske časove jezika umesto nekog od regularnih časova ili ako nadoknađuju gradivo iz prethodne godine koje nisu savladali.

Neki dobri primeri organizacije nastave mogu se naći u Evropi. U Grčkoj sve više škola postaju celodnevene, tj. deca dolaze već oko 07:00 i mogu da ostanu do 16:00 pri čemu je vreme van redovnih časova obogaćeno različitom ponudom i dopunskih i dodatnih aktivnosti. Ovakva praksa bi bila moguća i kod nas nakon adekvatne optimizacije mreže škola.

Izvor : Eurypedia

Dopunska nastava može da se organizuje i u vidu programa tokom raspusta, jutarnjih klubova ili tokom vikenda, ali treba imati u vidu iskustva koja ukazuju na to da ovakva organizacija podrazumeva dodatne troškove, neophodnost organizovanja prevoza u određeno vreme, a i dodatno informisanje svih koji mogu biti zainteresovani da koriste ove mogućnosti (Horgan, 2009).

Svakako ne treba zaboraviti ni to da ako je dopunska nastava nakon časova ili prerano ujutru, dozvolite učenicima da možda ponesu grickalice i da tokom dopunske nastave vlada radna ali opuštenija atmosfera. Ako škola nema obroke, jedan kutak može da bude namenjen za sto sa vodom i hranom koju bi učenici zajedno donosili i delili, a siromašnim učenicima će to posebno značiti.

Obezbeđen i finansiran nastavnik

Dostupnost nastavnika tokom dodatnog vremena u školi značajno je i za motivaciju i za postignuće učenika kojima je potrebna pomoć, koji su pod rizikom za podbacivanje ili su iz osetljivih grupa. Istraživači i donosioci odluka slažu se da je kvalitetan nastavnik presudan za postignuće učenika (npr. Santiago, 2002; Schacter & Thum, 2004).

Iako je u našoj zemlji dopunska nastava finansirana kroz platu svakog nastavnika i predviđena u okviru nastavničke norme časova, potrebno je mnogo dovitljivosti na nivou škole da se nađe najbolji modalitet opterećenja nastavnika, dodele časova i balansiranja između nastavničkih časova opredeljenih za dopunsku nastavu i drugih aktivnosti, npr. pripreme učenika za takmičenja, pripreme za završni i pravni ispit itd. Takođe, škole u ruralnim područjima i siromašnijim opštinama mogu imati problem da nađu i zadrže kvalitetne nastavnike, suočavaju se sa manjkom kadrova zbog čega i dopunska nastava može da trpi.

Ozbiljan rad na privlačenju i zadržavanju kvalitetnih nastavnika u područjima i školama gde je veći broj dece pod rizikom od osipanja tek predstoji u našoj zemlji.

Podržavajuće radno okruženje za nastavnike je umnogome i odgovornost direktora – on može da pomogne da se nastavnik ne oseća kao jedini odgovoran i za uspeh i za neuspeh svojih učenika i da ponudi takva organizaciona rešenja koja će istovremeno olakšati rad nastavnika, ali i povećati efikasnost njihovog rada.

- Ako u školi postoji veći broj učenika u riziku od podbacivanja, organizovanje nastavnika u timove može da doprinese da se

oni osećaju efikasnijim i spremnijim da pomognu većem broju različitih učenika. Razmena sa kolegama je vid profesionalnog razvoja koji nastavnicima znači nekad više i od obuke.

- Razmena pomaže i da se bolje sagledaju potrebe učenika, jer nije retko da neko podbacuje u jednom ili grupi predmeta dok je u drugim izvrstan. Te snage treba koristiti da se prevaziđu teškoće.
- Stručna služba bi trebalo da sa nastavnicima koji drže dopunsku nastavu ima redovne koordinacione sastanke na kojima bi razgovarali o teškoćama i mogućim poboljšanjima.
- Ne mora uvek jedan nastavnik sam držati dopunsku nastavu, multidisciplinarni i tematski pristup može u velikoj meri da obogati iskustvo učenja. U tom slučaju gradivo se obrađuje tako da u isto vreme obuhvati dva ili više predmeta. Više izvora relevantnih informacija povećava i šansu za adekvatno planiranje podrške. Veoma je važan i nalaz da se i motivacija nastavnika za uvođenje novina u nastavi povećava kada se nastavnici osećaju kao deo tima i kada se dopunjuju pomažući jedni drugima (Šefer, 2015).

Kako to izgleda u Kini?

Tim od dva ili više nastavnika rade zajedno na pripremi, realizaciji i evaluaciji dopunske nastave. Škola može da izabere samo neke predmete za ko-nastavu i da se jedan deo redovnih časova čak tako realizuje. Ono što je bitno administrativno urediti je broj takvih časova i harmonizacija sa radnim opterećenjem i normom svakog od nastavnika.

Izvor: http://www.edb.gov.hk/attachment/en/edusystem/special/resources/serc/irtp/a01_e.pdf

Škola mora i da bude realna kada su u pitanju njeni zaposleni. Ako veći broj učenika podbacuje kod istog nastavnika, bilo bi uputno proveriti tok časa i da li se koriste adekvatne nastavne metode. Ako je potrebno moguće je ponekad izrotirati nastavnike i na taj način dati priliku da neko nov i svežih očiju sagleda učenike.

Ponekad nastavnici podlegnu pogrešnoj impresiji, a da toga nisu ni svesni. Primeri iz uspešnih zemalja govore i o tome da raznolika i izmešana radna snaga, odnosno dobro regulisani oblici pedagoške asistencije i dodatnih nastavnika, može povećati efikasnost škole u organizovanju dopunske nastave.

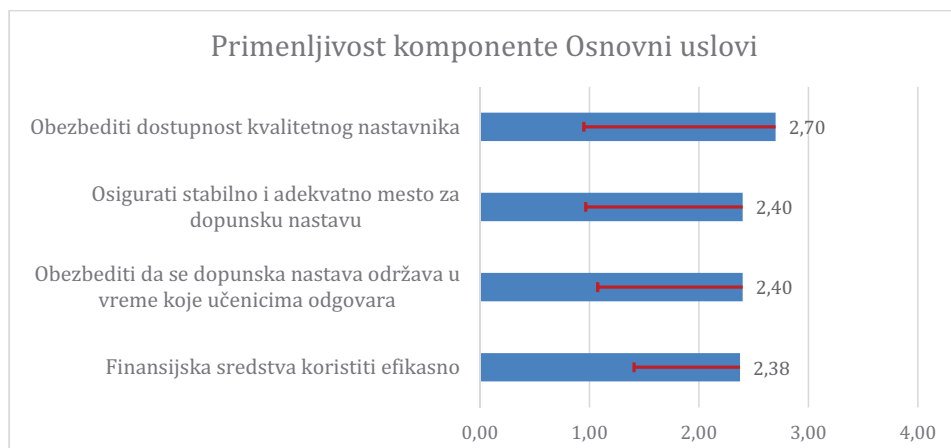
Namenjena sredstva se najčešće koriste za angažovanje dodatnog osoblja – iz oblasti obrazovanja ili drugih stručnjaka. Ovo osoblje je angažovano u dopunskim ili dodatnim časovima (Nemačka i Poljska); u pružanju podrške za učenike sa dodatnim obrazovnim potrebama, romske učenike (Bugarska, Slovenija, Crna Gora) i učenike u riziku od ranog napuštanja školovanja (Portugal). Takođe, stručnu podršku pružaju psiholozi, logopedi i drugi.

U Francuskoj, nekoliko tipova pružalaca podrške je zaposleno u školama sa velikim brojem učenika kojima je potrebna dodatna podrška: dodatni nastavnik u svakoj osnovnoj školi u prioritetnoj zoni, dodatno osoblje koje pokriva produženi boravak u školi i pruža podršku u izradi domaćih zadataka, tehnički savetnici u svakoj ustanovi i pojedinim odsecima, koordinatori lokalnih mreža akademija, službenici prevencije i sigurnosti koji unapređuju školsku klimu, dodatne medicinske sestre i socijalni radnici.

U Poljskoj, sredstva se koriste za dodatne časove poljskog jezika, manjinskih jezika, istorije i kulture manjinskih naroda i dopunsku nastavu. Nastavnici specijalizovani za dodatne obrazovne potrebe, za dodatnu podršku, specijalisti (psiholozi, terapeuti u oblasti problema u ponašanju, prevodioci za znakovni jezik...) ili nepedagoško osoblje su zaposleni i integrisanim i redovnim odeljenjima/časovima. Nastavnici asistenti mogu biti zaposleni u svim tipovima osnovnih škola od prvog do trećeg razreda, kao i u dnevnim boravcima kako bi pomagali nastavnicima i vaspitačima u njihovim dužnostima.

Izvor: European Commission/EACEA/Eurydice, 2016.

Grafikon 4 Primenljivost komponente Osnovni uslovi



Kada smo pitali deset škola, učesnica u projektu, koliko je lako primeniti ove potkomponente, škole su njihovu primenu procenile na skali od 1 do 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena. Na grafikonu 4 su prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići) i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koja označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena.

Kako su naše škole procenile primenljivost ovih saveta usmerenih na osiguranje osnovnih uslova za uspešnu dopunsku nastavu? U pogledu svih stavki škole se opredeljuju za srednje vrednosti, dok obezbeđenje kvalitetnog nastavnika koji je dostupan za dopunsku nastavu procenjuju nešto pozitivnije, doduše sa velikom varijacijom među školama. Ovakva procena ohrabruje pošto ukazuje na to da škole ne misle da je nemoguće obezbediti pomenute osnovne uslove dopunske nastave. Međutim, činjenica da škole ocenjuju obezbeđivanje vremena i prostora, koje jeste u nadležnosti škola, podjednako na skali izvodljivosti kao i obezbeđivanje finansija, uslova koji najvećim delom nije u nadležnosti škola, ukazuje na to da škole ipak nisu iskoristile sve svoje potencijale da nađu dobra rešenja za obezbeđenje adekvatnog prostora i vremena za organizovanje dopunske nastave.

4.1.4. Komponenta 4: Školski „razvojni paket“

Učenje može da bude blokirano različitim barijerama, stavovi mogu da budu podjednako nepremostiva prepreka kao i nepostojanje rampe na ulazu u školu. Nedostatak prilika za uključivanje u školske aktivnosti može da bude dovoljan razlog da učenik izgubi motivaciju i odustane od učenja uopšte. Istraživanja faktora koji utiču na osipanje i neuspeh učenika nikada ne nalaze jedan jedini faktor već skup međusobno povezanih uslova koji su doveli do situacije u kojoj učeniku odustajanje od školovanja izgleda kao najbolje opcija (Simić i Krstić, 2014). Ovako složen skup faktora rizika ne može da otkloni jedna pozitivna intervencija nego samo skup mera koje će obuhvatiti sva rizična mesta.

Jedna intervencija ne može ni da opstane ni da postane efikasna u složenom svetu školskih aktivnosti. Da bi novina u školskom životu postala prihvaćena, primenjena i delotvorna, nju moramo povezati sa skoro svim aspektima školskog života – iskoristiti sve prilike koje škola pruža i osigurati da se novina, u ovom slučaju dopunska nastava, uspešno integriše u svakodnevicu škola, a da pri tom ne izgubi snagu novine.

Ova dva važna razloga stoje u osnovi uključivanja školskog „razvojnog paketa“ među grupe mera koje treba da dovedu do toga da dopunska nastava predstavlja kvalitet i prednost škole, a ne nužno zlo. Potkomponente ovako definisanog razvojnog paketa su: vidljivost dopunske nastave u školi, odgovornost i tim, samovrednovanje, praćenje i istraživanje efekata, nagrađivanje uspeha.

Vidljivost dopunske nastave u školi

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

Vidljivost dopunske nastave za učenike

- Da li svi učenici znaju kada, gde i ko realizuje dopunsku nastavu?
- Da li je označena u rasporedu?
- Da li je predstavljena kao kvalitet škole u komunikaciji sa javnošću i roditeljima?
- Da li je omogućeno svakom učeniku sa se uključi, da li zna kako može da pohađa dopunsku?
- Da li postoje dostupni primeri časova, materijala i zadataka na portalu škole ili internoj mreži?

Vidljivost dopunske nastave za kolege

- Znaju li u školi ko drži dopunsku nastavu? Kako znaju da je održana?
- Razgovara li se o dopunskoj nastavi na sastancima? Na pauzama?
- Šta zna direktor o kvalitetu dopunske nastave?
- Informiše li razredni starešina roditelje učenike o dopunskoj nastavi?

Dopunska nastava je mera podrške učenicima, njena vidljivost ne samo što predstavlja logističku korist nego i legitimise dopunsku nastavu kao korisnu, zanimljivu aktivnost koja je dostupna svima. Negativni stavovi i percepcija dopunske nastave mogu da demotivisu i nastavnike i učenike. Da bi se to promenilo, dopunska nastava treba da bude otvorena i predstavljena u pozitivnom svetlu kao i sve ostale aktivnosti u školi. Možda neki učenici i ne znaju kada se održava, možda neki ne žele da idu sami, mada bi voleli da postavljaju neka dodatna pitanja u vezi sa gradivom, a ne znaju da neko od njihovih drugova ide na dopunsku nastavu. Informacije o dopunskoj nastavi treba da budu dostupne svima, a ne samo učenicima koji podbacuju.

Dopunska nastava bi trebalo da:

- bude jasno oglašena, kada i gde se održava, za koje predmete i koji nastavnik je realizuje (ili nastavnici);
- ima vidljiv plan nedeljni ili mesečni koji mogu da vide i učenici i roditelji;
- bude otvorena za sve učenike, ako se održava u vidu neke druge aktivnosti (poseta, nastava u prirodi);
- bude promovisana na sajtu škole kao prednost, pokazatelj da škola brine za uspeh svojih učenika i da obezbeđuje neophodnu podršku;
- ima svoj prostor na internet stranici škole sa resursima za učenike, gde bi se kačili primeri materijala i zadataka.

Učenicima će biti mnogo lakše ako imaju predstavu šta da očekuju na dopunskoj nastavi nego ako im je ceo proces netransparetan.

Važno je da dopunska nastava bude vidljiva i dobije „legitimitet“ pred školskim kolektivom. Razgovori o sadržaju, o metodama, o uspesima, neuspesima, dilemama i pokušajima prevazilaženja problema su najbolji put da dopunska nastava postane cenjena praksa u nekoj školi. Sve dok ona ostaje individualna aktivnost nekog nastavnika koju niko drugi ne primećuje i ne prati, veliki je rizik od toga da se ona obavlja samo „na papiru“, a ne i kao efikasna praksa usmerena na dobrobit učenika.

Odgovornosti i tim

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

- Da li je neko zadužen da koordiniše dopunsku nastavu?
- Da li je neko zadužen da je nadgleda?
- Postoji li tim za razvoj dopunske nastave?
- Znaju li svi zaposleni u školi da takav tim postoji?
- Ako nešto ne funkcioniše, kome se javlja?

Mnoga istraživanja pokazuju važnost saradnje između nastavnika unutar škole za uspešnost učenika u učenju. Naročito kada se ta saradnja tiče zajedničkog planiranja i odlučivanja o pitanjima instrukcije, poučavanja, plana i programa.

Positivni efekti saradnje među nastavnicima se mogu manifestovati na različite načine, a jedan od njih jeste i kroz dopunsku nastavu (npr. Crow & Pounder, 1997; Englert et al., 1993; Erb, 1995; Goddard & Heron, 2001; Pounder, 1998; Melnick & Witmer, 1999; Rosenholtz, 1989; Smylie et al., 1996; prema Goddard., Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Putnam & Borko, 1997).

Većina zemalja je prepoznala da je za prevenciju osipanja učenika iz škole neophodan timski rad. Bilo da je u pitanju individualni rad, grupna nastava ili dopunska nastava, tada mere, ako želimo da budu efektivne, moraju da se planiraju u saradnji. Ono što je važno primetiti je da se u većini zemalja u kojima je dopunska nastava efektivna ona prati na isti način kao i individualni obrazovni planovi, tj. prate se efekti na učenike.

Najčešće timovi nastavnika i stručni saradnici u saradnji sa roditeljima razmatraju plan i program dopunske nastave na početku i u

toku trajanja. Kako su timovi uglavnom multiprofesionalni oni se bave i savetovanjem, posredovanjem i drugim vrstama podrške učenicima u riziku od osipanja iz obrazovnog sistema (European Commission, 2014).

Da bi efekti saradnje među nastavnicima (iste škole ili čak i redovnih nastavnika i nastavnika iz specijalnih škola) bili potpuno pozitivni, moraju se imati u vidu i neki izazovi. Prvi rizični aspekt je podela uloga. U timu mora da bude jasno koja je uloga nastavnika (Arguelles, Hughes & Schumm. 2000). Ako nastavnici dogovore zajedničke ciljeve i željene ishode, potrebno je i da harmonizuju metode, ne nužno da koriste identične, ali primena potpuno drugačijih nastavnih stilova ili metoda rada može kod učenika samo da stvori još veću konfuziju i uspori razvoj strategija učenja.

Uklapanje rasporeda takođe mora da bude rezultat dogovora članova tima i nastavnika. Ako je potrebno da u isto vreme budu prisutni nastavnici dva predmeta, ili pedagoški asistent i nastavnik ili stručni saradnik i nastavnik, raspored i plan aktivnosti moraju unapred da budu planirani kako se ne bi ugrožavala redovna nastava, kako učenik ne bi doživljavao neprijatnosti (otkazivanje planirane dopunske) i kako nezadovoljstvo nastavnika organizacijom ne bi bilo preneto na čas (Swartz, 2003).

Saradnja nastavnika u okviru dopunske nastave doprinosi i pozitivnoj atmosferi među nastavnicima na nivou cele škole.

- Povećavaju se šanse da se dopunska nastava ne posmatra isključivo u negativnom svetlu već da preraste u podršku u koju veći broj nastavnika ulaže svoje kapacitete, i na taj način šalje poruku o kvalitetu ovakvog vida podrške.
- Saradnja među nastavnicima ne mora uvek biti ograničena na istu grupu nastavnika već u zavisnosti od predmeta, učenika i drugih faktora, koji mogu određivati planiranje dopunske nastave, saradnja može uključivati sve nastavnike u različitim vremenskim tačkama jedne školske godine.
- Upućenost direktora u rad nastavnika u okviru dopunske nastave je takođe neophodna i može doprineti održavanju fokusa na ključnim pitanjima. Na taj način ne samo da nastavnici dobijaju podršku „odozgo“, koja je neophodna za dobro funkcionisanje u timu, već se osigurava dinamika unutar škole koja dozvoljava nastajanje i prihvatanje inovacija i novih lidera.

Samovrednovanje, praćenje i istraživanje efekata

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave.

U pogledu samovrednovanja dopunske nastave:

- Kad se obavlja redovno samovrednovanje škole, da li je dopunska nastava deo procesa?
- Koliko često je dopunska nastava predmet posebnog samovrednovanja? Samo pojedini ili svi predmeti?
- Traži li se povratna informacija o dopunskoj nastavi od učenika? Koliko često?
- Traži li se povratna informacija o dopunskoj nastavi od roditelja? Koliko često?
- Izrađuju li se analize uticaja dopunske nastave na postignuće učenika?
- Ko je sve upoznat sa rezultatima samovrednovanja dopunske nastave?

U pogledu praćenja i istraživanja efekata dopunske nastave:

- Ko je zadužen da prati efekte dopunske nastave?
- Postoji li jasna metodologija kako da se provere efekti dopunske nastave?
- Ko treba da bude uključen u proveru efekata dopunske nastave?
- Ko sve dobija informaciju o proveru efekata?
- Da li nastavnici koji drže dopunsku nastavu menjaju svoju praksu na osnovu informacije o efektima dopunske nastave?

Svrha samovrednovanja škole je dvostruka: 1) poboljšanje kvaliteta škole kao organizacije i 2) poboljšanje učenja i nastave. Poboljšanje škole kao organizacije podrazumeva unapređivanje međuljudskih odnosa, školske klime i kulture donošenja odluka. Napori uloženi u samovrednovanje vidljivi su u procesu spoljašnjeg vrednovanja, a na osnovu nalaza takvog vrednovanja se umnogome sudi o kvalitetu i efektivnosti celokupnog obrazovnog sistema (Kovač Cerović, Jokić & Jovanović, 2014). Tako, u brojnim zemljama proces samovrednovanja je sastavni deo eksterne evaluacije i predstavlja temelj na kojem se eksterna evaluacija zasniva (Rajović, Jokić & Baucal, 2014).

Donošenje odluka o dopunskoj nastavi nije izuzetak. Tako se može na osnovu prikupljenih podataka tokom samovrednovanja (npr. o postignuću i potrebama učenika i kapacitetima škole i nastavnika) planirati dopunska nastava – nastava i učenje na dopunskoj nastavi, nastavne metode, strategije poučavanja, načini ocenjivanja i evaluacije, unapređivanje svih pomenutih procesa, evaluacija dopunske nastave kao mere pre-

vencije osipanja itd. Samovrednovanje i donošenje odluka zasnovanih na podacima mogu dati svoj veliki doprinos boljem funkcionisanju brojnih oblasti dopunske nastave (Kyriakides & Campbell, 2004).

Važni faktori uspešnog samovrednovanja i praćenja efekata nastave odnose se i na dopunsku nastavu (npr. Kyriakides & Campbell, 2004; Radulović, 2011; Schildkamp & Kuiper, 2010; Schön, 1983):

- važno je da se donošenje odluka odvija na nivou kolektiva, da ne bude direktor jedini odgovoran već da odgovornost za odluke bude raspoređena na ceo kolektiv. Direktor treba da posluži kao model nastavnicima i da podstiče nastavnike da preuzimaju delove prikupljanja podataka, kao i da koriste podatke za planiranje i unapređivanje sopstvene prakse (npr. Earl & Katz, 2005; Feldman & Tung, 2001; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek, Barney, 2006; King, 2002; Park and Datnow, 2008; Sutherland, 2004; Wayman & Stringfield, 2006; Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008; Young, 2006);
- saradnja među nastavnicima je faktor koji takođe doprinosi uspešnom korišćenju podataka za donošenje odluka. Nastavnici među sobom zajedno promišljaju i interpretiraju prikupljene podatke, poznajući školski kontekst i svoja odeljenja bolje od bilo koga drugog, u mogućnosti su da zajednički donesu najbolje odluke i dođu do adekvatnih, inovativnih rešenja. Na ovaj način se i sami nastavnici razvijaju, profesija se unapređuje, a u uspehu učenika se takođe ogledaju efekti (Burbank & Kauchak, 2003; Park & Datnow, 2008; Wayman, 2005; Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008; Young, 2006; Schildkamp & Kuiper, 2010);
- zajedničke vrednosti, vizija i ciljevi zbog kojih se podaci prikupljaju i koriste su takođe važni. Direktor bi trebalo da kreira klimu u kojoj će nastavnici biti orijentisani ka stalnom ispitivanju i reflektovanju, učenju i unapređivanju (Datnow, Park, & Wohlstetter, 2007; Earl & Katz, 2006; Feldman & Tung, 2001; Kerr et al., 2006; King, 2002; Park & Datnow, 2008; Sharkey & Murnane, 2006; Wayman & Stringfield, 2006b; Wayman et al., 2007; Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008; Young, 2006);
- trebalo bi da se stvori takva klima u kojoj podaci neće biti korišćeni u svrhu dokazivanja ili opravdavanja lošeg stanja, već kao osnova za unapređivanje istog, u kojoj se prikupljanje podataka doživljava kao nešto što se radi za školu, a ne nešto što se radi školi (Tymms, Fitz-Gibbon, & Hazlewood, 1990);

- važno je pitati više različitih važnih informanata o predmetu evaluacije – učenici, roditelji, nastavnici, stručni saradnici, direktori. Tako se dobijaju potpunija slika i pouzdaniji podaci, jer saznajemo o predmetu evaluacije iz više različitih, a podjednako važnih uglova (Teddle & Reynolds, 2000);
- prikupiti podatke na više različitih načina – upitnici, posmatranje, intervjui itd. Neki informanti se bolje osećaju ukoliko daju odgovore anonimno, putem upitnika, dok se o nekim stvarima može saznati samo kroz razgovor tokom kog se mogu postavljati potpitanja. Takođe, neki načini prikupljanja podataka mogu više odgovarati predmetu evaluacije od drugih (Schildkamp & Kuiper, 2010);
- definisanje specifičnih merljivih ciljeva na nivou sistema, škole, odeljenja, nastavnika, učenika je veoma važno. Na primer, svrha samovrednovanja nije identifikovanje uspešnosti pojedinaca, već je fokus na poboljšanju škole, nastave itd.

Kada gore navedene principe primenimo na praćenje realizacije i efekata dopunske nastave možemo dati nekoliko važnih smernica:

- Potrebno je da škole definišu pokazatelje ispunjenosti ciljeva planiranih programom dopunske nastave. Ovi pokazatelji mogu biti definisani na različite načine ali prilagođeno oblasti procene. Ako se procenjuje napredak u odnosu na školsko postignuće pitanja na koja možemo tražiti odgovore prilikom evaluacije mogu se odnositi na ocene učenika, redovnost u izradi domaćih zadataka, pohađanju nastave itd. Ove indikatore je moguće kvantifikovati i pratiti trend napretka. Pitanja na koja je moguće dobiti kvalitativne odgovore mogu se odnositi na procenu promene u stavu učenika, angažovanju, samouverenosti, akademске slike o sebi i slično.
- U pogledu samovrednovanja dopunske nastave škola treba da odredi izvore podataka (pedagoška dokumentacija, kontrolni zadaci, testovi, učenički portfolio), način prikupljanja podataka (u okviru redovnog ocenjivanja, namenska testiranja, eksterna testiranja) i učestalost prikupljanja. Ovi elementi se definišu u skladu sa programom dopunske nastave. Ako dopunsku nastavu realizuje tim, podela odgovornosti za različite aspekte evaluacije se odredi odmah u početku kako bi bilo jasno ko je dužan da prati koju grupu pokazatelja i definisao način izveštavanja.
- Plan dopunske nastave za svakog učenika mora da sadrži i plan evaluacije, a sakupljanjem tih podataka škola prati ostvarenost ciljeva na nivou cele škole. Tako, moguće je u odnosu na pola-

zno stanje definisati željeni napredak, npr. procenat učenika koji su poboljšali postignuće ili smanjenje broja negativnih i slabih ocena po predmetu u okviru određenog vremenskog perioda (polugodište ili kraj godine). Škola bi prilikom evaluacije realizacije dopunske nastave trebalo da prati i adekvatnost organizacije dopunske nastave u odnosu na raspoloživo vreme, prostor i ljudske resurse.

- Samovrednovanje bi trebalo da pokrije i rad nastavnika i njihovu saradnju. Nastavnici u okviru timova mogu da dogovore način na koji će pratiti svoj rad i beležiti refleksije na proces i rezultate. Takođe, škola može periodično prikupljati i preko standardizovanih upitnika informacije od nastavnika o tome da li su zadovoljni saradnjom sa kolegama na realizaciji dopunske nastave, da li vide prostor za unapređenje, da li imaju predloge koji bi na nivou celog kolektiva poboljšali podršku učenicima i slična pitanja. Na isti način je moguće dobiti ocenu i svih opisanih elementa spoljnje mreže podrške.

Na osnovu prikupljenih informacija, kvantitativnih i kvalitativnih podataka, timovi za Školsko razvojno planiranje mogu da definišu aktivnosti i ciljeve za naredni period. Izveštaji o realizaciji dopunske nastave su značajan izvor podataka ne samo za unapređenje same dopunske nastave već i redovne. Veliki broj učenika sa teškoćama u savladavanju određenog predmeta ili dela gradiva su signal da se u tim oblastima nastava može unaprediti.

Nagrađivanje uspeha nastavnika

Nagrađivanje nastavnika na osnovu radne efikasnosti/uspešnosti (performance-based) ima dugu tradiciju u obrazovanju. U poslednjih deset godina veći broj zemalja usvojilo je strategiju isplate zaposlenima na osnovu uspešnosti zanemarujući standardne platne rangove. Ono u čemu se ovaj sistem razlikuje je određivanje naknade na osnovu procene radne efikasnosti. U zavisnosti od kriterijuma uspešnosti u radu na kojima se zasnivaju (postignuće učenika ili kompetencija nastavnika), strategije procene uspešnosti se razlikuju (Harvey-Beavis, 2003).

Mnogi istraživači zastupaju ovaj način nagrađivanja nastavnika jer smatraju da se time poboljšava i postignuće učenika. Uvođenjem objektivnih standarda kojima nastavnik doprinosi postignuću učenika, ustanovili bi se i standardi kvalitetnog rada nastavnika, a time i unapredila praksa (Odden & Kelley, 2002). Drugi istraživači i analitičari pak smatraju da određivanje plata nastavnika na osnovu radne efikasnosti može ozbiljno ugroziti profesionalnu autonomiju nastavnika, saradnju među

nastavnicima i školski etos i dovesti do neetičkih posledica, kao što je na primer izbegavanje rada sa učenicima pod rizikom od neuspeha i njihovog prihvatanja u školu (MacBeath, 2012).

Nagrađivanje nastavnika, odnosno plaćanje na osnovu njihove radne efikasnosti, može da se koristi i da bi se posebno stimulisao rad na postizanju određenih ciljeva, npr. smanjenje osipanja učenika ili kvaliteta dopunske nastave. I u ovom slučaju neophodno je voditi računa šta se nagrađuje – koji procesi i koji ishodi (saradnja među nastavnicima pri planiranju dopunske nastave, promena u motivaciji učenika za učenje i pohađanje nastave, promena u postignućima učenika koji pohađaju dopunsku nastavu itd). Na ovaj način motivacija nastavnika za inoviranje prakse biva podstaknuta, jer se pomera fokus sa ispunjavanja propisanih nastavnih procedura, ka nagrađivanim poželjnim procesima i ishodima. Pored finansijskih naknada, mehanizmi nagrađivanja mogu biti i javna pohvala u školi i zajednici, odlazak na stručnu ili naučnu konferenciju itd.

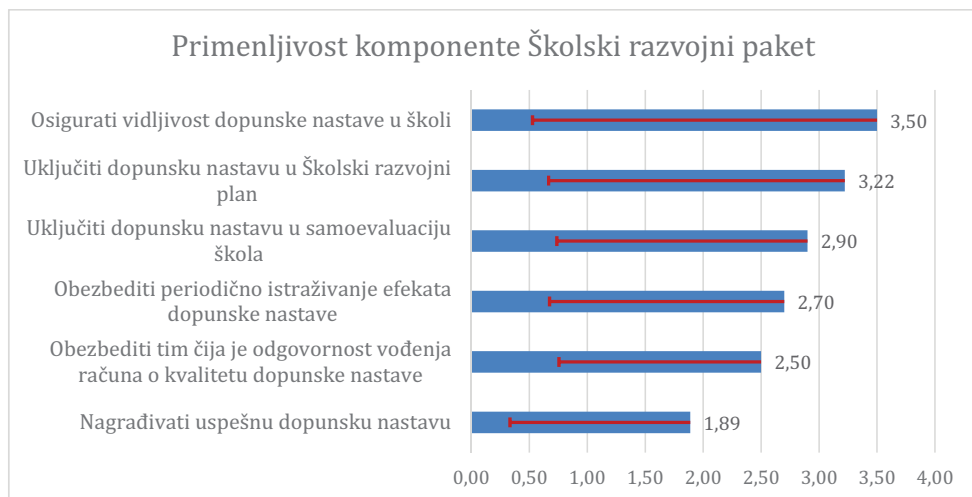
Za razvoj dobrih sistema podsticaja nastavnika, eksperti savetuju da ovi sistemi ne treba da budu povezani sa odlukama visokog rizika kao npr. otpuštanje, da treba da bude jasno šta je nagrada i koji su zahtevi. Program u Denveru (ProComp) kombinuje eksterno vrednovanje, učenička postignuća i posmatranje časa sa nagradama za nastavnike, ali i sa savetovanjem za dalji profesionalni razvoj. Jedan drugi model (Program napredovanja nastavnika koji se odvija u 180 škola u 15 država u SAD) pruža mogućnost nastavnicima da naknadu obezbede na osnovu uspešnosti rada sa učenicima. Inicijalno vrednovanje ovih programa pokazalo je da učenici u školama koje su u programu imaju bolja postignuća.

Izvor: Varlas, 2009

Dakle, važno je uspostaviti sistem koji će omogućiti da se dobra praksa registruje i da dobije neku vrstu potkrepljenja. Direktori bi u najmanju ruku trebalo da prepoznaju i pohvale nastavnike koji ulažu trud u svoje učenike iznad očekivanja ili imaju izvanredan uspeh u teškim okolnostima. Unutar škole se na primer u svakom polugodištu može na osnovu objektivnih indikatora odabrati onaj nastavnik koji je bio najuspešniji u ovom pogledu.

Na sličan način opštinski aktivni mogu pokrenuti godišnju nagradu za dopunsku nastavu, koja može prerasti u nacionalnu akciju i time afirmisati ovaj oblik rada, a pohvaliti uspešne nastavnike i podstaći angažman i onih nastavnika koji ranije nisu želeli da se ozbiljnije bave dopunskom nastavom.

Grafikon 5 Primenljivost komponente Školski razvojni paket



Kada smo pitali škole, učesnice u projektu, koliko su lako u školama primenjivi navedeni elementi, škole su procenu davale na skali od 1 od 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena (Grafikon 5). Treba naglasiti i to da su na grafikonu prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići) i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koja označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena.

Škole iz projekta procenjuju da je mogućnost ostvarivanja različitih potkomponenti, podvedenih pod zbirni naziv Školski razvojni „paket“, u mnogim aspektima velika. Izuzetak čini nagrađivanje uspešne dopunske nastave – škole su po svemu sudeći mislile na novčano nagrađivanje, čija je izvodljivost odista niska u našim uslovima. Sa druge strane, otvara se pitanje koliko je uopšte učestalo u našim školama nagrađivanje nastavnika na bilo koji drugi način (npr. javna pohvala) ili ukoliko jeste, kakve efekte su takve nagrade imale kada ova stavka dobija tako nisku ocenu? Ipak, skup nalaza prikazanih na grafikonu 4 ohrabruje. Nalazi ukazuju na to da su neke škole sa lakoćom uspele da primene sugestije vezane za uključivanje dopunske nastave među razvojne aktivnosti škole. Međutim, treba primetiti da su odstupanja od prosečnih odgovora po svim ispitivanim temama u ovom skupu veoma velika, što znači da se škole veoma razlikuju po svim pitanjima diskutovanim u ovom odeljku. Uočene razlike mogu poticati iz prakse škola koje nisu neposredno vezane za dopunsku nastavu, već za samovrednovanje, razvojno planiranje, timski rad, istraživanje efekata sopstvenog rada. Spremnost škola da prihvate neku novinu može u velikoj meri zavisi i od njene ukupne spremnosti za inovaciju, izraženu kroz praksu razvojnog planiranja i samovrednovanja.

4.2. Polje 2: Unutrašnja mreža podrške

Spoljna mreža podrške koju smo opisali predstavlja preduslove za dobro funkcionisanje škole i nastave, pa i dopunske nastave. Međutim, „unutrašnji život škole“ je ipak centar učenikovog svakodnevnog iskustva. Osim samog fizičkog okruženja, dobra organizacija i pozitivan etos škole mnogo znače za motivaciju i postignuće učenika. Dva aspekta školskog života su naročito značajna za učenike: ohrabrenje da budu uključeni i što manje remetećih faktora i okolnosti (Roeser, Urdan & Stephens, 2009). Učenje zahteva organizovanu i saradničku sredinu kako u učionici, tako i van nje. Rezultati PISA testiranja nam svedoče o tome koliko na učenika pozitivno utiču visoka očekivanja nastavnika i spremnost da se uloži napor u izgradnju kvalitetnog odnosa između nastavnika i učenika (OECD, 2010). Osećaj povezanosti sa nastavnikom i vršnjacima utiče na motivaciju i čini da učenici zaista budu zainteresovani i angažovani u nastavi (Wang & Holcombe, 2010). Učenici koji imaju problema sa disciplinom, mnogo manje ispoljavaju negativno ponašanje i lakše ga koriguju ako osećaju da je nastavniku stalo do njih i njihovog uspeha i da se zalaže za njih. Podjednak tretman i stvarna briga za učenike smanjuje čak i jaz između učenika iz migrantskih porodica i ostalih vršnjaka (OECD, 2012).

Sve gore navedeno je bitan oslonac i za dopunsku nastavu ali postoji nekoliko dodatnih karakteristika školskog rada koje su posebno važne za uspešno funkcionisanje sistema podrške, pa time i dopunske nastave.

Unutrašnja mreža podrške uključuje preventivne mere u toku redovne nastave (nema bolje dopunske nastave od one koja prosto nije ni potrebna zato što redovna nastava uspeva da odgovori na potrebe svih učenika), dobar sistem identifikovanja potreba za dopunskom nastavom i niz karakteristika dobro organizovane dopunske nastave.

4.2.1. Komponenta 1: Preventivne mere u toku redovne nastave

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluiranje ovog aspekta dopunske nastave:

- Da li su školskim programom definisani ishodi po razredima i predmetima?
- Da li je program razvijen za različite nivoe standarda? Da li su unutar škole razrađeni kriterijumi za ocenjivanje uspeha na više nivoa?
- Da li je školski program organizovan tako da se kroz nastavu garantuje postizanje prelazne ocene za maksimalan broj učenika?
- Da li se prilikom planiranja časa uzima u obzir i razred i pojedinačni učenici?
- Da li se napredak učenika prati na različite načine uz korišćenje raznovrsnih metoda ocenjivanja?

- Da li su učenici informisani o kriterijumima za prolaznu ocenu iz svakog predmeta?
- Da li su roditelji informisani o kriterijumima za prolaznu ocenu iz svakog predmeta?
- Prate li se postignuća učenika iz svih predmeta i da li se preduzimaju mere ukoliko postoje predmeti iz kojih su postignuća manja?

Najbolja prevencija neuspeha na nivou škole svakako je svakodnevno obezbeđivanje kvaliteta nastave za svakog učenika. Zato će u ovom odeljku biti predstavljen samo mali opseg karakteristika dobre redovne nastave, i to one koje su najvažnije za adekvatno organizovanu i efikasnu dopunsku nastavu. Istovremeno, to su karakteristike nastave sa kojima su škole veoma dobro upoznate te je dovoljno samo ih podsetiti da su one posebno relevantne sa stanovišta dopunske nastave.

Preventivne mere podrazumevaju nekoliko potkomponenti: program u više nivoa standarda, struktura časa, formativno ocenjivanje.

Program u više nivoa standarda

Diferencijacija nastave pre svega ima za cilj da se konstruktivno osmisli učenje na način koji odgovara određenom učeniku. To znači pružiti mu više od jedne prilike ili mogućnosti u skladu sa trenutnim znanjem i tempom kojim savlađuje gradivo. Osim prilagođavanja nastavnih metoda, prilagođavaju se i ciljevi nastave i to ponekad znači i razlaganje ishoda učenja u više nivoa standarda. Iako u Srbiji još nemamo usvojene posebne standarde za svaki predmet po svim razredima, nastavnici mogu sami da definišu nivoe standarda za one učenike kojima je potrebno da se ide postepeno, ali i za one koji mogu da savladaju kompleksnije gradivo za kraće vreme (Anderson, 2007; Ellis, Gable, Gregg & Rock, 2008).

Postoji razlika u tome kako učenici posmatraju cilj svog učenja i to može da bude značajno za njihov napredak. Učenici kojima je cilj samo znanje ili veština koju treba da steknu, mnogo više cene sam napredak i spremni su da ulože više truda. Nasuprot njima, učenici kojima je cilj uspeh/postignuće tretiraju svaku aktivnost kao priliku za takmičenje ili dokazivanje pre nego kao priliku da nešto nauče. Drugim rečima, više im je stalo kako se pozicioniraju u odnosu na druge učenike, želeći da budu bolji od njih i ne razmišljajući o sticanju znanja (Good & Brophy, 2008).

U australijskom kurikulumu svaka oblast je praćena Standardom postignuća. Standard postignuća se odnosi na kvalitet učenja (dubina razumevanja, stepen znanja i sofisticiranost veština) koji učenici demonstriraju u okviru određenog predmeta.

Nastavnici koriste Standarde postignuća kako bi otkrili sa kojim veštinama i znanjima učenici započinju učenje nove teme, a zatim i za odabir odgovarajućeg sadržaja koji će podučavati. Takođe ih koriste i na kraju perioda o kom izveštavaju, gledajući kroz prizmu kurikuluma, kako bi utvrdili šta je svaki učenik naučio. Australijski kurikulum je razvijen tako da je istovremeno i izazovan i ostvarljiv. Standardi postignuća za svaki predmet i uzrasnu grupu definišu visok nivo postignuća koji se od učenika očekuje.

Standardi postignuća su praćeni uzorcima učeničkih radova koji se koriste na nacionalnom nivou, a koji su prikupljeni od strane ACARA (Uprava australijskog kurikuluma, procene i izveštavanja - Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). Uzorci učeničkih radova pomažu nastavnicima da procenjuju napredak učenika u pravcu Standarda postignuća. Ovi uzorci su dostupni i roditeljima na internet stranici australijskog kurikuluma i predstavljaju vodič za pružanje podrške učenicima u učenju.

Izvor: http://www.adhs.act.edu.au/_data/assets/pdf_file/0010/265978/Australian_Curriculum_-_Assessment_Reporting_Information_for_Parents.pdf

Program koji sadrži različite nivoe standarda daje učenicima mogućnost da se fokusiraju na cilj učenja bez poređenja sa drugim učenicima. Oni na taj način mogu da imaju i kratkoročne i dugoročne ciljeve kontinuirano prateći svoj napredak. Takođe, na taj način se obezbeđuje da učenici budu motivisani za napredak, a ne obeshrabreni uvidom da ne mogu da postignu najviši nivo standarda.

- Prilikom definisanja standarda potrebno je služiti se postojećim nivoima standarda, usvojenim za osnovno i srednje obrazovanje.
- Na osnovu njih trebalo bi odrediti ciljeve učenja – najbolje u dogovoru sa učenicima, kako bi im bili prihvatljiviji i kako bi mogli da ih usvoje kao sopstvene ciljeve kojima teže.
- Trebalo bi da ciljevi budu smisleni i izazovni ali i dostizni kako bi učenik iskusio uspeh na svakom koraku uz svest da postoji i zona daljeg napretka.
- Da bi se smanjio pritisak i fokus na sam uspeh, ocenjivanje treba da bude diferencirano, a ne opšte i zasnovano na poređenju grupe.

Struktura časa

Struktura redovnog časa može imati različite oblike u zavisnosti od cilja časa, orijentacije nastave, karakteristike predmeta, umešnosti nastavnika i osobina učenika, a sam čas se može realizovati kroz različite nastavne metode od direktne instrukcije do složenih konstruktivistčkih metoda i kolaborativnog učenja. Ne ulazeći u ove detalje i ne evocirajući veliki broj stručnih dilema i rasprava, koje se mogu pokrenuti oko potrage za „najboljom“ strukturom časa, dajemo samo ček-listu pitanja koje bi struktura delotvornog časa morala obuhvatiti, odnosno na koje bi plan časa morao odgovoriti.

Predlog elemenata za ček-listu za strukturu časa oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluaciju ovog aspekta dopunske nastave.

Ciljevi i ishodi

- Ciljevi su jasno formulisani i upućuju na osnovne pojmove gradiva;
- Ishodi su u skladu sa ciljevima i jasno su operacionalizovani;
- Ishodi su realistični uzimajući u obzir predznanja, veštine i lične kompetencije učenika.

Sadržaj

- Odgovarajući broj novih koncepata koji se može obraditi za dato vreme;
- Sadržaj je povezan sa ciljevima, ishodima i aktivnostima.

Preduslovi za učenje

- Da li je sadržaj povezan sa predznanjima učenika i sa njihovim svakodnevnim iskustvima;
- Da li je osigurano da svi učenici mogu postići postavljene ciljeve;
- Predviđa primenu takvih tehnika i metoda koje aktiviraju učenike i koje su usklađene sa njihovim raznovrsnim stilovima učenja i drugim karakteristikama.

Organizacija nastave

- Planira različite vrste nastavnih metoda;
- Planira različite aktivnosti i pitanja koja angažuju učenike i ostavljaju dovoljno vremena za diskusiju i razmenu utisaka;
- Prilagođava sve karakteristike časa individualnim karakteristikama i potrebama učenika;
- Planira oblike nastave koji podstiču saradnju, inicijativu, otvorenost kod učenika;
- Planira oblike rada koji uključuju učenike - i njihovu participaciju i njihov izbor pristupa ili strategije;

- Planira motivisanje učenika kroz: uključivanje pažnje i ličnih interesovanja učenika; podsticanje radoznalosti, istrajnosti i stvaranje originalnih ideja i divergentnih pristupa problemu; planira pružanje individualizovanog podsticanja i pozitivne povratne informacije;
- Planira efikasno korišćenje nastavnog vremena;
- Stvara domaće zadatke koji traže ozbiljno bavljenje nekim problemom timski, projektni rad.

Materijali

- Predviđa korišćenje bogate palete materijala;
- Predviđa korišćenje različitih nastavnih sredstava, uključujući i informaciono-komunikacione tehnologije;
- Predviđa upotrebu različitih izvora znanja;
- Prilagođava materijale pojedinoj deci.

Evaluacija

- Planira formativno procenjivanje ishoda učenja;
- Stvara mogućnosti da učenici iskažu svoju povratnu informaciju;
- Planira načine čuvanja učeničkih produkata (npr. kao portfolio);
- Osigurava da nakon formativnog ocenjivanja sledi individualizacija ili diferencijacija.

Izvor: Buchberger, F. (2014). Materijal za obuku nastavnika - mentora u školama vežbaonicama. Projekat Razvionica

Pored ispunjenja karakteristika časa po gornjim kriterijumima, važnu preventivnu meru neuspeha predstavlja uključivanje individualnih obrazovnih planova dece koja pohađaju školu u plan svakog časa.

Formativno ocenjivanje

Formativno ocenjivanje uključuje sve prakse nastavnika u kojima se pruža takva povratna informacija učenicima o učenju koja će podstaći i podržati njihovo dalje učenje i napredovanje. (Baucal, 2012).

Zašto je formativno ocenjivanje važna preventivna mera školskog neuspeha? Ono mnogo pozitivnije utiče na učenikovo samopouzdanje i motivaciju od klasične ocene jer je fokusirano pre svega na rešavanje zadatka, a ne na poređenje među učenicima. Previše takmičarska atmosfera može da smanji unutrašnju motivaciju i da poveća anksioznost i nezadovoljstvo kod učenika. Učenici koji redovno dobijaju povratnu informaciju o svom napretku u odnosu na zadatke i ciljeve mogu mnogo realnije da sagledaju učenje i da se fokusiraju na dobre stvari koje im je doneo trud, pre nego na to da li je njihovo postignuće niže od postignuća ostalih u razredu (Dev, 1997).

Da bi se izbeglo poređenja sa drugima, potrebno je definisati na osnovu čega se može meriti napredak, odnosno ilj učenja i zadatak koji

će voditi ostvarivanju tog cilja. Trebalo bi definisati cilj učenja na osnovu kog se procenjuje napredak učenika i to zajedno sa učenicom. U skladu sa ciljem treba osmisлити i zadatak učenja. Vrlo je verovatno da učenik neće odmah prepoznati na koji način zadatak vodi njegovom napretku u učenju, ali kako bi učenici sami stekli dovoljno uvida u sopstvena postignuća i da bi mogli da razviju veštine samovrednovanja, potrebno im je mnogo više od uobičajene sumativne ocene. Idealno je da kroz razmenu, učenik i nastavnik razviju isti okvir u odnosu na koji procenjuju napredak i postignuće i da učeniku bude jasna veza između aktivnosti na času (zadatka) i ostvarenja ciljeva učenja. Time se ostvaruju tri preduslova da dođe do učenja (Sadler, 1989):

- učenik usvaja pojam cilja, definiše ga na isti način kao i nastavnik;
- može da poredi svoj trenutni nivo sa planiranim ciljem i
- angažuje se na adekvatan način u aktivnostima koje doprinose ostvarenju cilja.

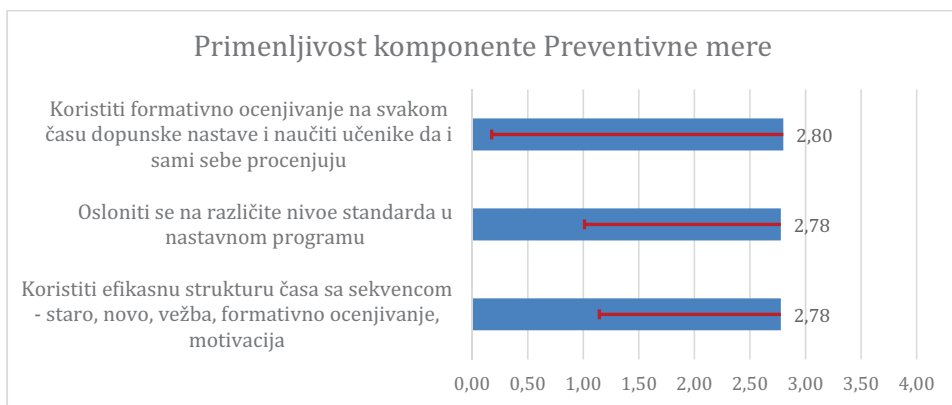
Prednost formativnog ocenjivanja obezbeđuje se i dobrom povratnom informacijom. Da bi formativno ocenjivanje imalo razvojnu svrhu i učenika osposobilo za samoregulisano učenje bitno je da poseduje sledeće principe:

- Pomaže da se razjasni tj. definiše šta je dobro postignuće (kroz ciljeve, standarde, kriterijume, itd). Dobro je da se pisana informacija upotpuni i usmenim objašnjenjem, a mogu se koristiti i ček-liste, tabele sa kriterijumima i drugi alati. Diskusija i refleksija, kao i uključivanje učenika u vrednovanje pomažu učeniku da stekne veštine samoregulacije.
- Daje učeniku priliku da sam procenjuje svoj rad ali i rad drugih učenika, identifikujući i snage i slabosti, a ne samo greške. Pre nego što pređe na sledeći zadatak, učenik će moći da razmotri korake i proceni da li napreduje u planiranom smeru.
- Neguje dijalog kao okosnicu učenja, kako između samih učenika tako i između nastavnika i učenika. Nastavnik može da nakon određenog vremena sa učenikom popriča o povratnoj informaciji koju je dobio i na taj način proveriti da li je učenik pravilno shvatio da bi mogao da upotrebi ono što je čuo u unapređenju svog rada. Jedna od opcija je i pružanje prilike učeniku da nakon povratne informacije ponovo uradi deo zadatka koji nije dobro savladao da bi se proverilo da li je dobro razumeo i da li mu je povratna informacija bila relevantna.
- Učenik gradi samopouzdanje i pozitivna uverenja o učenju jer postaje svestan kako svojih snaga tako i onoga što je dobro ura-

dio, a ne samo onoga što ne radi dobro, tako da može da oseti zadovoljstvo u malim uspesima.

- Pruža mogućnost da se smanji jaz između trenutnog i željenog postignuća definišući vrlo specifične aktivnosti i korake ka glavnom cilju.
- Nastavniku daje vrednu informaciju koja mu služi da prilagođava nastavu na osnovu razmene sa učenicima, boljeg razumevanja šta im je teško, a šta lako, šta im odgovara, a šta ne kada je reč o nastavnim metodama.

Grafikon 6 Primenljivost komponente Preventivne mere



Školama koje su učestvovalе u projektu postavljeno je isto pitanje i za gore navedene elemente. Odnosno, tražilo se njihovo mišljenje koliko su u školi lako primenjive preventivne mere u toku redovne nastave (škole su njihovu primenu procenile na skali od 1 od 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena, a na grafikonu su prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići) i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koja označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena). Škole smatraju da je sve elemente podjednako teško primenjivati u školi (Grafikon 6), ali je najmanje saglasnosti bilo u sferi primenljivosti formativnog ocenjivanja.

Škole iz projekta smatraju da su predložene mere mahom primenjive. Međutim, odstupanje od prosečnih odgovora škola su neobično velika, što ukazuje na veoma velike razlike među školama u pogledu karakteristika nastave i njenog kvaliteta kojim se prevenira potreba za dopunskom nastavom. Tako velike razlike među školama su po svemu sudeći posledica nedovoljno razvijene nacionalne politike u ovoj oblasti, koja ne daje dovoljno jasnu orijentaciju školama i ne sankcioniše velika odstupanja u negativnom pravcu. Puno primena ovih preventivnih mera i osiguranje veoma kvalitetne redovne nastave može smanjiti potrebu za dopunskom nastavom.

4.2.2. Komponenta 2: Učestala procena potreba

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluaciju ovog aspekta dopunske nastave.

- Da li u školi postoji praksa dijagnostičkog testiranja znanja svakih 4-6 nedelja?
- Da li se na osnovu dijagnostičkog testiranja identifikuju učenici pod rizikom od neuspeha?
- Da li se sa njima razgovora o uključivanju u dopunsku nastavu?
- Da li se prati njihov uspeh na sledećem dijagnostičkom testiranju?

Procenu toga koji učenici imaju potrebu za dopunskom nastavom i kada imaju tu potrebu nije dobro vršiti na osnovu već postignutog neuspeha. U tom slučaju, ovakav vid podrške učeniku u savladavanju gradiva nije delotvoran jer ostali učenici u odeljenju kreću u dalju obradu novog gradiva, koje, naravno, učenik o kome je reč neće moći da prati, i njegov neuspeh će nužno da raste. Neuporedivo je bolje koristiti dopunsku nastavu kao preventivu neuspeha i omogućiti da učenici, kod kojih je identifikovan izvestan rizik od neuspeha, kroz dopunsku nastavu dobiju na vreme ona znanja i veštine koja će sprečiti neuspeh i da se period zaostajanja u odnosu na tok redovne nastave maksimalno skрати. Takav preventivni pristup zahteva uvođenje mehanizma kojim se na vreme otkriva rizik od neuspeha, odnosno uvođenje učestale procene potreba za dopunskom nastavom, najčešće u vidu dijagnostičkog testiranja. Dijagnostičko testiranje (ili inicijalna procena) služi da bi nastavnici dobili informaciju o prethodnom znanju učenika, ali i o mogućim miskoncepcijama ili zabudama koje su učenici stvorili ili usvojili. Pošto se pojmovi razvijaju postepeno tokom učenja, dijagnostičko testiranje nam pokazuje da li su podređeni pojmovi i jednostavniji koncepti usvojeni i postoji li osnova za dalju nadgradnju znanja. Ali, kao što podbacivanje ne mora da bude vidljivo samo na nivou postignuća, za pravu procenu potreba nije dovoljno zadržati se samo na proceni znanja. Angažovanje učenika u školi manifestuje se i kroz ponašanje i emotivni doživljaj pa je neophodno i te dimenzije imati u vidu kada se analizira da li su učenici pod rizikom ili ne.

U najvećem broju slučajeva lako je uočiti da li su učenici:

- Uključeni u sve aspekte školskog života – akademske, socijalne i vannastavne aktivnosti;
- Osećaju pripadnost školi i imaju pozitivan stav prema školi;
- Lično su uključeni i osećaju da je učenje njihova lična stvar, a ne samo školski zatev.

U Holandiji Strategije kvaliteta i Akcioni planovi za poboljšanje postignuća učenika i škola uopšte posebno promovišu upotrebu formativnih metoda, kao dela sistema za praćenje učenika. Oni imaju za cilj da dijagnostikuju oblasti gde je potrebna podrška učeniku i tako pomognu školama da imaju bolje postignuće. Osim praćenja i vrednovanja u osnovnoj školi postoji i sistem namenjen učenicima tokom prve dve godine srednje škole koji, kao dodatnu namenu, treba da pomognu nastavnicima i učenicima u karijernom vođenju ali i da sa prati kvalitet obrazovanja na ovom nivou.

Sistem se sastoji od ulaznog testa, testa nakon prve i druge godine.

Svi testovi su razvijeni na tri nivoa postignuća i u formi pitanja sa višestrukim izborom. Predmeti koji se testiraju su: Holandski, Engleski, Matematika i Veštine učenja.

Izvor: OECD, 2012

Ova komponenta podrazumeva da sva deca učestalo prolaze procenu potreba za dopunskom nastavom i da funkcioniše sistem za ranu identifikaciju i reagovanje.

Procena potreba se radi za sve učenike

Sve dostupne informacije sa časa, testova, dnevnih aktivnosti, vannastavnih aktivnosti i eksternih testiranja bi trebalo da se koriste prilikom procene potreba, a ako to nije dovoljno mogu se sprovesti i namenska prikupljanja podataka ili periodični testovi znanja koji su spremljeni za odgovarajući predmet. Bitno je da sva deca redovno budu uključena u procenu potreba, pošto uvek može da se pojavi neka teškoća koja ranije nije postojala kako se gradivo usložnjava ili menja lična i porodična situacija deteta.

U Holandiji, CITO sistem za praćenje učenika u osnovnom obrazovanju sastoji se od baterije nacionalno standardizovanih testova koji služe za longitudinalnu procenu postignuća učenika, ali sadrži i sistem za manuelno ili automatsko registrovanje napretka učenika. Pokriva oblasti: jezik, aritmetika, orijentacija u svetu (geografija, istorija, biologija), socijalno-emocionalni razvoj, engleski jezik, nauka i tehnologija.

Na osnovu ovog testa izrađuju se sledeći izveštaji:

- Izveštaj o učeniku koji sadrži prikaz napretka kroz godine gde se podaci sa nacionalnih testiranja koriste kao referentne vrednosti. Učenici su podeljeni u pet referentnih grupa.

- Za učenike sa dodatnim obrazovnim potrebama pravi se poseban izveštaj koji pokazuje individualno postignuće ali i u odnosu na njihovu vršnjačku grupu.
- Grupna analiza koja daje podatke o svim učenicima u grupi kroz godine uz poseban skor svakog učenika u odnosu na grupu.

Ovi rezultati koriste se i za samovrednovanje škola kao i i za eksterno vrednovanje.

Izvor: OECD, 2012

Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje

Sistem za rano upozoravanje služi za praćenje ranih pokazatelja rizika od osipanja kao što su pad u postignuću, kontinuirano podbacivanje ili odsustvo sa nastave (apsentizam). Ovi sistemi zahtevaju pedantno vođenje dokumentacije i sisteme podataka kako bi učenici mogli da se prate na školskom, ali i nacionalnom nivou. Objedinjeni informacioni sistemi podataka u prosveti pomažu da se prati trend postignuća učenika i na osnovu toga moguće je planirati raspodele broja nastavnih sati za određene predmete. Tako je npr. Danska na osnovu praćenja postignuća proširila fond časova za one predmete gde je postignuće bilo slabije. Na taj način se na sistemskom nivou pruža podrška tamo gde su učenici slabiji, a škola ima dovoljno autonomije da tome priključi i svoje mere podrške.

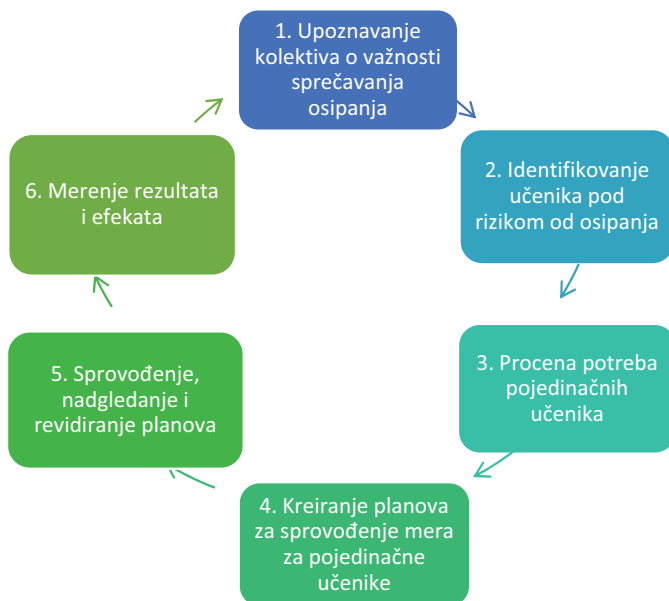
Škole u kojima postoje ovako razrađeni mehanizmi praćenja učenika obično imaju i sistem reagovanja, pa tako npr. kada učenik dođe do određenog broja izostanaka ili njegovo postignuće postane problematično, roditelji se obaveštavaju pismenim ili usmenim putem. Nakon toga najčešće slede sastanci tokom kojih se razmatraju uzroci i planira intervencija (European Commission, 2014).

Kroz projekat „Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije“ razvijen je efikasan Sistem za ranu identifikaciju i reagovanje. Ovaj sistem ima za cilj sprečavanje osipanja. Sistem u sebi integriše Instrument za identifikaciju učenika pod rizikom od osipanja, koji najmanje jednom u tromesečju za svoje odeljenje popunjava svaki razredni starešina, a koji služi procenjivanju rizika pod kojim se učenici nalaze. Dakle, sistem predstavlja mehanizam kojim se najpre identifikuju učenici koji su u riziku od osipanja, a zatim se, u slučaju da rizik postoji, planira i pruža podrška u skladu sa njihovim individualnim potrebama. Primena ovih mera podrazumeva učešće celokupne škole, a ne izolovane grupe pojedinačnih nastavnika. Sistem se takođe koristi i kao mehanizam za praćenje, budući da se primenjuje redovno tokom školske godine, što omogućava sagledavanje promena u pogledu rizika

od osipanja u kontekstu tekućih školskih aktivnosti. Rezultati ovakvog praćenja stanja daju pouzdane informacije i smernice za korigovanje mera podrške koje se primenjuju na nivou škole. Sistem se može posmatrati i ciklično, odnosno kao niz koraka od kojih rezultati svakog koraka „hrane“ sprovođenje narednog koraka. Sistem pomaže školama tako što:

1. upoznaje ceo školski kolektiv sa važnošću sprečavanja osipanja;
2. identifikuje učenike pod rizikom;
3. omogućava procenu njihovih specifičnih potreba;
4. razvija mere prevencije i intervencije u skladu sa specifičnim potrebama učenika i upućuje učenike ka relevantnim profesionalcima i dostupnim uslugama kada god i gde god je to neophodno;
5. prati sprovođenje mera, menja ih i nadograđuje kada god je to potrebno;
6. meri efekte i rezultate intervencije i pruža smernice za buduće intervencije.

Prikaz 3 Ciklus uspostavljanja i sprovođenja Sistema za ranu identifikaciju i reagovanje (preuzeto iz Veselinović, Vušurović, Jovanović, Čekić-Marković, 2016)



4.2.3. Komponenta 3: Mere u okviru dopunske nastave

Kada su prethodno opisane komponente zadovoljene i elementi postavljeni, fokus možemo pomeriti na sam čas dopunske nastave. Sve što se odnosi na principe uspešnog podučavanja važi i ovde i mere koje su izlistane kao preventivne odnose se i na dopunsku nastavu. Međutim, specifičnost rada u okviru ovog oblika nastave nudi dodatne mogućnosti koje je važno strukturisano i pažljivo iskoristiti, kako bi ulaganje u dopunsku nastavu dalo efekte i na ceo sistem podrške. Pod merama u okviru dopunske nastave podrazumevamo podršku holističkom razvoju deteta, TOTE model, širok repertoar nastavnih metoda, lestvicu zadatka, individualizaciju i diferencijaciju.

Podrška holističkom razvoju deteta

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluaciju ovog aspekta dopunske nastave.

- Da li je dopunska nastava organizovana tako da podstiče motivaciju učenika na pozitivan način?
- Da li je dopunska nastava organizovana tako da svaki učenik doživi uspeh?
- Da li je dopunska nastava organizovana tako da se na njoj izgrađuje pozitivna slika o sebi?
- Da li dopunska nastava podržava autonomiju učenika?
- Da li plan časa uključuje planiranje motivacije, doživljaja uspeha, razvoja samoefikasnosti svakog učenika?

Skorašnja američka studija je pokazala kakve dugoročne efekte može imati podrška nastavnika u napredovanju učenika. Naime, učenici kojima predaju kvalitetni nastavnici, odnosno oni koji doprinose njihovom napredovanju, imaju veće šanse da upišu fakultete nakon srednje škole, imaju manje šanse za maloletničku trudnoću i imaju veće šanse za veće prihode kasnije u životu (Chetty, Friedman, & Rockoff, 2014).

Dopunska nastava pruža jedinstvenu mogućnost za bavljenje ne samo znanjem i akademskim napredovanjem učenika, već i podrškom i izgradnjom iz temelja motivacije učenika, njihove samoefikasnosti, pozitivne slike o sebi, autonomije i strategije učenja. Faktori školskog podbacivanja i osipanja po pravilu uključuju i ove komponente.

Istraživanja pokazuju da među ličnim osobinama najveći uticaj na podbacivanje i osipanje iz škole imaju nedovoljno razvijene socijalne veštine, niska motivacija, teškoće u učenju, spoljašnji lokus kontrole (svoje uspehe i neuspehe pripisuje drugim ljudima i okolnostima a ne kao svoju odgovornost), uzročna atribucija neuspeha, anksioznost, naučena

bespomoćnost, manjak radnih navika, nizak osećaj samoeфикаsnosti i nizak akademski self-koncept (slika o sebi). Ovi problemi mogu biti uzrok, ali i posledica drugih faktora, ali su svakako delatni jer se učenik bori sa njima kada nailazi na probleme u savladavanju gradiva ili na nepodržavajuću okolinu (European Commission, 2014; Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Krajnc & Kiribiš, 2009). Čak i daroviti učenici mogu da pokazuju znake podbacivanja usled nekog od ovih faktora kao i manjka samopouzdanja, manjka veština za timski rad ili nemanja poverenja u nastavnike i vršnjake (Altaras, 2006).

Kada je reč o uverenjima, brojna istraživanja su pokazala povezanost osećaja samoeфикаsnosti, self-koncepta (slike o sebi) i uspeha (npr. Pajares & Schunk, 2001). Međutim, važno je obratiti pažnju i na epistemološka uverenja učenika, budući da stoje u odnosu sa uspehom, kao i sa motivacijom za učenje i istrajnošću u učenju (Simić, Savanović, & Jokić, 2012).

Osim ličnih faktora, postoje i rizici koji proističu iz sadržaja gradiva i utiču na motivaciju učenika da uče i da se trude u školi. Ako učenici ne vide nikakvu relevantnost gradiva za svoj život, mnogo će manje biti spremni da ulože dodatni trud da ga savladaju (Parreira do Amaral, Walther, & Litau, 2013). Učenici koji doživljavaju frustraciju u školi biće češće buntovni i odbijaće prihvatanje autoriteta.

Sam nastavnik, bez podrške školskog tima u kojem je i školski psiholog, teško će moći da se nosi sa ovako složenim zahtevima. Dodatnu brigu predstavlja činjenica da inicijalno obrazovanje nastavnika i dalje ne uključuje dovoljno direktne i primenjive sadržaje i veštine za podršku nastavnika u motivisanju učenika. Jedno istraživanje na PISA uzorku otkrilo je da većina nastavnika u srednjim školama u Srbiji ne smatra da je motivisanje učenika za školu i učenje njihov zadatak, nego zadatak roditelja, a repertoar motivisanja se najčešće svodi na disciplinovanje (Kovač Cerović i Radišić, 2016).

Ipak, uz pomoć školskog tima, obuka, pa i ove knjige, zatim saradnje sa učenicima i nekoliko dobrih saveta, nastavnici mogu obogatiti dopunsku nastavu tako da ona odgovara na holistički shvaćene potrebe deteta.

Sledeći saveti mogu biti od koristi:

- Čak i ako se ne očekuje da nastavnik odmah postane majstor svih veština holističke podrške razvoju samopoštovanja, svesti o sebi, samoeфикаsnosti, motivisanosti itd. kod svojih učenika, važno je da bude svestan ovih potreba i da sa razumevanjem pristupi planiranju i pružanju podrške, što već predstavlja korak u pravcu bolje pripremljenosti. Svešću o ovome i obraća-

- njem pažnje, nastavnik će biti u poziciji da jednim delom od samih učenika sazna šta im odgovara i na koji način ih treba podržati i u vansaznajnim sferama.
- Nastavnik mora izbeći na času dopunske nastave bilo kakvu „grdnju“, prebacivanje ili kritiku osim one koja sadrži kvalitetnu povratnu informaciju učeniku u njegovom radu. Učenici koji se suočavaju sa negativnom reakcijom na svoj neuspeh, mnogo lakše razvijaju manjak samopouzdanja, uverenje u sopstvenu nesposobnost i stvaraju otpor prema učenju i trudu oko škole. Zdrava doza pohvale, mali uspesi i konkretna informacija o oblastima koje moraju da poprave i načinu kako to da urade imaće mnogo više efekta nego kazne i ljutnja.
 - Kako smo videli iz studija kod nas, učenici već unapred nemaju dobro mišljenje o dopunskoj nastavi, pa ne bi trebalo to mišljenje i održavati. Zajedničko osmišljavanje časova sa učenicima, izbor metoda rada uz konsultaciju sa njima, doprineće da učenici oseće da je to deo vremena posvećen njihovoj dobrobiti, a ne kazna. Permisivnost i prihvatanje preferencija učenika u pogledu načina odgovaranja, rada u paru ili maloj grupi će takođe doprineti njihovom osećanju sigurnosti i stvoriti dobar oslonac da se postepeno savladavaju novi izazovi.
 - Pažljiv odabir nagrada i motivatora za učenike je takođe veoma važan. Nisu ista sredstva jednako motivišuća za sve učenike. Ono što je važno jeste da nagrade i motivatori omogućavaju učenicima da se osećaju uspešnim, da vide kako su i zašto napredovali i da izgrade uverenja da su učenje i napredovanje svrhovite aktivnosti. Na taj način, učenici će izgraditi samopouzdanje i poverenje u sebe i svoje sposobnosti i biće motivisani da nastave sa učenjem. Svaki postupak i svaka komunikacija, verbalna i neverbalna, utiče na učenike. Ako znamo da iza njihovih loših ocena može da stoji i anksioznost, i nesigurnost, i umor, i mnogo drugih faktora, a ne samo odsustvo truda ili manjak sposobnosti, onda čas dopunske nastave treba i realizovati tako da učenik na njemu nađe svu onu podršku koju možda ne dobija redovno ili kod kuće.

Podrška samoregulaciji ili TOTE model

TOTE model je skraćenica za Test-Operate-Test-Exit, ciklus koji predstavlja jedan od korisnih okvira samoregulacije u učenju i nastavi (Schunk & Zimmerman, 2003). Reč je o, u osnovi, kibernetском modelu, koji je još 60-ih godina počeo da se koristi u društvenim naukama pa tako i u psihologiji (npr. Miller, Galanter & Pribram, 1960).

Model ima dve funkcije: "test" kojim se obezbeđuje monitoring, odnosno praćenje ishoda aktivnosti, i "operacije", odnosno planiranje i izvođenje same aktivnosti. Ove dve funkcije omogućavaju osobi da proceni svoje trenutno ponašanje u odnosu na cilj i da odluči da li će da nastavi sa akcijom ili da je napusti ako ne služi ostvarenju cilja. Koliko ćemo dobro proceniti korisnost ponašanja zavisi od toga koliko objektivno opažamo razliku između trenutnog napretka i cilja. Uspešna kontrola ponašanja zavisi od toga koliko odolevamo iskušenju da promenimo ponašanje bez osnova ili isto tako da ga se držimo (Barber, Munz, Bagsby & Grawitch, 2009).

Ciklus TOTE i njene dve suštinske funkcije predstavljaju kostur intervencije u dopunskoj nastavi, i uprkos tome što model može izgledati pojednostavljen, on omogućuje održavanje jasnog fokusa učenja i nastave, a i bogate varijacije oko osnovnog modela (npr. uputstva za dopunsku nastavu Obrazovnog biroa u Hongkongu² ga koriste uz detaljnu razradu intervencije na više međusobno povezanih faza). U situacijama nastave model koristi nastavnik zajedno sa učenicima, na taj način model pomaže nastavniku u regulaciji nastavnog procesa i sopstvenih aktivnosti u tom procesu, ali pomaže i razvoj samoregulacije kod učenika. Dijagnostički test (T), intervencija u okviru dopunske nastave (O), a potom ponovna provera znanja (T), čine ciklus koji rezultira odlukom o daljem toku aktivnosti (ponovo O ili E, odnosno izlazak iz ciklusa). Na primer, dijagnostičkim testom je utvrđen veliki raskorak između znanja učenika i očekivanog standarda.

Kroz dopunsku nastavu uvodi se intervencija, odnosno nova aktivnost (npr. učenik radi projekat koristeći informaciono komunikacione tehnologije umesto knjige). Nakon toga, ponovo se procenjuje gde je njegovo znanje u odnosu na standard. Ako smo postigli cilj, učenik i nastavnik „izlaze“ iz određene teme i bave se sledećom.

Osim za planiranje i realizaciju dopunske nastave, ovaj model možemo preneti i učenicima koji ga mogu koristiti pri svakodnevnom učenju. Npr. učenik čita tekst iz istorije i povremeno zastaje da sumira šta je pročitao. Ako se takav rezime poklapa sa rezimeom u udžbeniku ili sadrži sve informacije za koje je učenik procenio da su važne, on nastavlja sa tekстом, prelazeći na novi deo. Ako ne zadovoljava standard koji je postavio, vraća se na tekst i primenjuje neku korektivnu strategiju - npr. izvlači na papir ključne pojmove, koristi veštinu pamćenja da zapamti brojeve ili pročita ponovo sa više pažnje. Nakon toga, ponovo procenjuje svoj učinak u odnosu na standard koji je postavio sam sebi ili u odnosu na zadati standard.

Izvor: Pintrich, 2003

2 <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/special/resources/serc/irtp/book-3.html>

Isti model samoregulacije opisuje i ponašanje nastavnika i njegov proces odlučivanja o toku nastave. TOTE model koji reguliše nastavničko ponašanje je posebno relevantan i lako vidljiv u dopunskoj nastavi, gde nastavnik ima veću fleksibilnost u nalaženju načina rada, jasniji cilj da postigne uspeh sa učenicima koji su iz nekog razloga već doživeli neuspeh i neposredniji način da proverava da li se približavaju cilju.

Zbog velikog broja raznovrsnih faktora koji utiču na školski neuspeh, prirodna pozicija nastavnika u situaciji dopunske nastave je pozicija nastavnika istraživača sopstvene prakse. Istraživanje strategija učenja, procedure i kada i zašto je najbolje koju upotrebiti sastavni je deo rada u dopunskoj nastavi.

Tokom časa dopunske nastave moguće je na istim sadržajima primenjivati različite strategije sa učenicima dok se ne pronade ona koja ih dovodi do cilja.

Širok repertoar nastavnih metoda

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluaciju ovog aspekta dopunske nastave:

- Nastavnik uvek koristi različite aktivne metode?
- Nastavnik isprobava efikasnost različitih aktivnih metoda?
- Nastavnik koristi različite medije da bi se prilagodio stilu učenja dece (vizuelni, verbalni, kinestetički, socijalni, muzički itd)?
- Nastavnik kontekstualizuje zadatke u konkretnoj, svakodnevnoj realnosti?
- Nastavnik koristi kratke pomoćne igre za stvaranje timskog duha i jačanje koncentracije?
- Nastavnik pita učenike koji nastavni metodi su im omiljeni?
- Nastavnik nagrađuje napredak učenika različitim širokim repertoarom motivatora/nagrada?
- Nastavnik daje povratnu informaciju?

Da bi dopunska nastava bila efikasna, svakako mora koristiti drugačije metode nastave od redovne nastave i napraviti veliki pomak od klasične frontalne predavačke nastave ka onim metodama koje pomažu aktivnu konstrukciju znanja – kooperativnom, iskustvenom, problem-skom i projektnom učenju. Odabir nastavnih metoda i strategija, koji će se koristiti u toku dopunske nastave bi pre svega trebalo da se zasniva na individualnim planovima prevencije osipanja (individualnim obrazovnim planovima, pedagoškim profilima ili drugim znanjima o učeničkim potrebama), budući da dopunska nastava predstavlja dodatnu podršku koja treba da je „skrojena“ prema potrebama učenika koji je pohađaju.

Po potrebi, moguće je uključiti i obučene vršnjake za pružanje vršnjačke podrške tokom, ali i izvan dopunske nastave. Uspostavljanje dobrih vršnjačkih odnosa i razvijanje komunikacijskih i veština saradnje sa vršnjacima, dodatno pozitivno utiče na napredovanje učenika koji pohađaju dopunsku nastavu (Slavin, 1996). Ono što može biti izazov je balans između redovne nastave i metoda koje se koriste tokom dopunske. Dopunska nastava ne sme da bude prosto ponavljanje redovnog časa, ali aktivnosti moraju da budu komplementarne.

Istraživanje sprovedeno u okviru velikog finskog projekta kojim se evaluiira efektivnost obrazovanja nastavnika iznedrilo je vredne rezultate o praksi i preprekama aktivnom učenju. Evaluacija praksi i prepreka aktivnom učenju uključila je učenike, nastavnike, studente buduće nastavnike i edukatore nastavnika, i to kroz ankete, intervjuje i posmatranje koje se odvijalo u školama (Niemi, 2002). Ovde ćemo prikazati rezultate analize učeničkih i nastavničkih perspektiva.

Uopšteno govoreći, učenici imaju pozitivna iskustva sa projektnim radom, pisanjem eseja, planiranjem i izvođenjem dramskih skečeva, radionicama. Naročito ističu da im ovaj način rada pomaže u prepoznavanju sopstvenih „rupa“ u znanju. Kako bi dolaženje do ovih uvida uopšte bilo moguće, učenici ističu da nastavnik ne sme da prepusti odgovornost za efekte radionica učenicima. Nastavnik mora da bude dobar voditelj svih delova radionice i da učini da radionica bude izazovna i smislena za učenike, da bi se učenje dogodilo. U suprotnom, učenici vide nastavnika kao nezainteresovanog i neaktivnog nastavnika kome nije stalo da učenici uče, a radionica ostaje pasivna, površna i fokusira se na nebitne stvari. Takođe, odnosi među učenicima moraju da budu dobro poznati nastavniku kako bi se grupne aktivnosti adekvatno isplanirale i sprovele (pritisak vršnjaka je najčešće ometajući faktor za aktivno učešće učenika koji su stidljivi, imaju govornu manu, sporije izvršavaju zadatke od ostalih učenika itd).

Prema mišljenju učenika, neophodno je da nekoliko uslova bude ostvareno tokom sprovođenja radionice, kako bi ona bila u funkciji učenja. Pre svega, učenici su svesni da aktivno učenje ume da bude bučno i da učenici imaju mnogo pitanja, s toga im treba pomoć i mnoštvo informacija, da bi se proces učenja uspešno odvijao. Najkorisnije je kada nastavnici izlažu gradivo jednostavno i jasno, kada koriste mnogo primera i kada povezuju gradivo sa svakodnevnim iskustvom. Budući da su aktivnosti koje podrazumevaju metode aktivnog učenja neretko izazovne i nove za učenike, učenici se često osećaju kao „početnici“ i nisu uvek sigurni da li su razumeli suštinu i prepoznali ono što je ključno u materijalu koji se koristi za učenje. Urpavo zbog toga, učenicima je neophodna velika podrške i ohrabrenja tokom učenja, povratna informacija i naročito pozitivan podstrek za nastavak učenja. Ovo istraživanje je još pokaza-

lo da je učenicima veoma važno i podstičuće kada vide da se nastavnici interesuju za njihova iskustva i pitanja, naročito učenicima srednjih škola. Nastavnici bi trebalo da budu zainteresovani za učenicka prethodna školska iskustva (i dobra i loša), da diskutuju sa učenicima o tome i da služe kao model za saradnju među učenicima – ukoliko se iskustvo saradnje sa nastavnikom pokaže kao dobro, učenici će i među sobom lakše sarađivati.

Primeri kooperativnog učenja koje nastavnici izdvajaju su:

„Promisli/upari/podeli“ traži od učenika da samostalno promisle o zadatoj temi, zatim se učenici dele u parove, zajedno diskutuju i promišljaju o temi, a zatim dele informacije do kojih su zajedno došli ostatku odeljenja. Ova tehnika je korisna jer objedinjuje kognitivne i socijalne aspekte učenja, promovišući razvoj mišljenja i konstrukciju znanja.

Aronsonova „Slagalice“ podrazumeva najpre podelu materijala na određeni broj delova, od kojih svaki biva obrađen u jednoj grupi (ekspertske grupe). Ekspertske grupe se nazivaju ovim imenom jer imaju zadatak da se upoznaju sa određenom oblašću ili temom, za koju će na kraju ovog grupnog rada postati „eksperti“. Zatim se ekspertske grupe rastavljaju i po jedan predstavnik svake ekspertske grupe postaje član radne grupe. Radne grupe nose ovakav naziv jer imaju funkciju obavljanja određenog zadatka, za šta je potrebno iskoristiti raznovrsna znanja stečena u različitim ekspertskim grupama. Radnih grupa ima onoliko koliko je članova bilo unutar jedne ekspertske grupe. Sada svaka radna grupa ima po jednog predstavnika svake od ekspertskih grupa. Zadatak radnih grupa jeste da sastave znanja ekspertskih grupa, poput slagalice, u jednu celinu, kako bi dovršili radni zadatak.

Izvori: Aronson, 2010; McTighe & Lyman, 1988; Niemi, 2002

U istom istraživanju (Niemi, 2002) saznalo se i o različitim strategijama poučavanja iz perspektive nastavnika. Korišćenje vizuelnog materijala (slike, crteži, grafikoni, dijagrami, video snimci, poster, samolepljivi papirići raznih oblika itd) pokazalo se naročito korisnim u radu sa učenicima kojima jezik instrukcije nije maternji, budući da vizuelni materijal najčešće može da se razume bez upotrebe jezika. Vizuelni materijali su takođe veoma korisni kada se uče novi koncepti, a korišćenjem vizuelnog materijala, kojim je moguće manipulirati, angažuje se više čula odjednom što pomaže da učenje bude što smislenije. Vizuelni materijali su se pokazali korisnima i u radu sa učenicima kojima „ne leži“ auditivno učenje, jer im pomaže u izražavanju misli i znanja neverbalnim putem.

Vršnjačka podrška, iz ugla nastavnika koji su učestvovali u ovom finskom istraživanju, pokazala se veoma korisna u kulturološki heterogenim odeljenjima, naročito kada dva učenika različitog porekla rade zajedno, od kojih je jedan akademski uspješniji od drugog i pruža drugom učeniku podršku, a kulture iz kojih učenici dolaze dele vrednosti kao što su saradnja i podrška. Vršnjačka podrška se može sprovesti u bilo kom aspektu poučavanja, na primer izvođenje eksperimenata, pregledanje i izvršavanje (domaćih i školskih) zadataka, uvežbavanje novih veština, rešavanje problema, prikupljanje informacija itd. Međutim, neophodno je voditi računa da vršnjačka podrška ne postane isključivo druženje (kada se učenje zanemaruje) i da se ne pozivaju uvek isti učenici da pružaju podršku. Korisno je promisliti o pravilima koja je neophodno poštovati prilikom pružanja vršnjačke podrške.

Pored raznovrsnih metoda poučavanja, važno je pomenuti i alternativne načine ocenjivanja. Prema istraživanju iz 2007. godine (Allison & Rehm, 2007), nastavnici smatraju da se primenom različitih načina ocenjivanja, učenicima pruža više prilika da demonstriraju svoje razumevanje gradiva i svoje znanje i samim tim da postignu uspeh. Više različitih načina ocenjivanja se koristi da bi se izašlo u susret različitim stilovima učenja, iskustvima učenika itd. Nastavnici ne preporučuju da svako ocenjivanje podrazumeva procenu jezičkih veština, jer nekim učenicima to može predstavljati prepreku (naročito onima kojima jezik instrukcije nije maternji). Različiti načini ocenjivanja mogu biti projekti, izložbe i izlaganja, dnevници, demonstracije, posmatranje, grafički prikazi, video snimci, multimedijalni formati, portfolija itd.

Dobro osmišljen i uređen prostor (Blackmore, Bateman, Loughlin, O-Mara, & Aranda, 2011; Barret, Zhang, Davies, & Barret, 2015) u kom se održava dopunska nastava, može da podstiče učenje i motivaciju, a takođe i da olakša nastavniku primenu širokog repertoara nastavnih metoda. Dobro uređen prostor, kako kod dopunske tako i kod redovne nastave, pomaže održavanju pažnje i zainteresovanosti za učenje. Takođe, pomaže postizanje ciljeva poučavanja. Prostor u kom se održava dopunska nastava ne bi smeo da bude loš, rezervni prostor u školi. On bi trebalo da omogućava najrazličitije aktivnosti. Na primer, raspored stolova i stolica treba da bude fleksibilan i prilagodljiv kako bi omogućio sve od rada u paru, preko rada u trijadama i manjim grupama, do diskusija u velikoj grupi gde su učenici okrenuti jedni prema drugima (sedenje u krugu). Takođe, prostor treba da bude prijatan i udoban – može se urediti tako da podstiče različita učenička interesovanja – kutak za igru (u mlađim razredima), kutak sa radnim materijalom (bojicama, markerima, samolepljivim šarenim papirićima), muzički kutak (odakle bi se puštala muzika tokom ili nakon rada na dopunskoj nastavi); i da bude podržavajući

za učenike – na zidovima, tabli ili drugom prikladnom mestu su izloženi rezultati rada na dopunskoj nastavi koji predstavljaju napredak učenika ili neka druga vrsta priznanja učeničkog truda i napretka

U dopunskoj nastavi se mogu lako i uspešno koristiti raznovrsna prilagođavanja koja su razvijena u okviru inkluzivnog obrazovanja. Jedan od takvih vodiča kroz podrške koja je razvijena i uspešno se koristi kod nas data je u prilogu 1. Ona obuhvata prilagođavanje metoda, materijala i udžbenika, u okviru čega daje ideje o načinima dobre organizacije nastave, ocenjivanja, podrške ponašanja itd, prilagođavanje prostora, prilagođavanje sadržaja i listu dodatnih korisnih vrsta podrške.

Lestvica zadataka, individualizacija i diferencijacija

Predlog elemenata za ček-listu oko kojih se mogu rađati nove ideje za unapređenje i/ili evaluaciju ovog aspekta dopunske nastave:

- Ima li nastavnik uvek na raspolaganju lestvicu zadataka različite težine?
- Koristi li ih primereno situaciji?
- Da li je dopunska nastava uvek individualizovana ili diferencirana?

Kvalitetna dopunska nastava uvek sadrži novine u pristupu gradivu i u procesu učenja u odnosu na redovan čas. Funkcija dopunske nastave nije obezbeđivanje dodatnog vremena učeniku na istoj materiji na isti način. Iako je dodatno vreme za obradu jedinice ili teme za koju nije bilo dovoljno vremena korisno za učenika, ono nije dovoljno da bi stvarno došlo do konstrukcije znanja i unapređenja strategija učenja.

Pored pružanja podrške za emocionalni i socijalni aspekt razvoja tokom dopunske nastave, koji je opisan u odeljku o holističkoj podršci, dopunska nastava ima jedan veoma jasan i veoma analitičan cilj, a to je otklanjanje teškoće u razumevanju gradiva. Uspešno otklanjanje prepreka u učenju će uticati na doživljaj uspeha u rešavanju zadataka kod učenika i dovesti i do izgradnje njegovog samopouzdanja. Sve to iziskuje odlično strukturisane zadatke koji će pomoći učeniku da se bavi baš onim aspektima zadatka koje je propustio, koje nije dovoljno razumeo, ili za koje se pretpostavlja da će im stvarati teškoće.

„Arhitektura nedovoljnog znanja“ je različita kod različitih učenika i da bi nastavnik mogao da mu priđe, potrebne su mu alatke za efikasnu individualizaciju i diferencijaciju nastave, u kojoj će učenici u malim grupama ili samostalno, iskazivati baš ono što mu je najpotrebnije za dalje napredovanje u znanju i za razumevanje.

Da bi se individualizacija i diferencijacija lako organizovala i nastavniku bilo omogućeno da istovremeno radi sa grupom čiji članovi

rade različite individualne ili različite grupne zadatke, nastavnici moraju imati unapred pripremljene zadatke iz istog gradiva koji su različiti po težini i po angažovanim saznavnim procesima. Takve zadatke će nastavnik plasirati tokom dopunske nastave za potrebe formativnog ocenjivanja, ili za potrebe individualizovanog ili diferenciranog rada sa učenicima. Stvaranje dobro dizajniranih lestvica zadataka po težini nije jednostavan posao. Blum-Anderson taksonomija obrazovnih ciljeva može biti od pomoći (Krathwohl, 2002):

Tabela 2 Blum-Anderson taksonomija obrazovnih ciljeva za kognitivni domen

	Kognitivni procesi					
Dimenzije znanja	Zapamtiti	Razumeti	Primeniti	Analizirati	Evaluirati	Kreirati
Činjenično						
Konceptualno						
Proceduralno						
Metakognitivno						

Korišćenjem Blum-Andersen taksonomije moguće je teže zadatke raščlaniti tako da budu svedeni na niz osnovnih zadataka. Ovaj niz jednostavnijih zadataka prema učenika za teže zadatke koji zahtevaju složenije kognitivne procese. Jednostavniji zadaci mogu da budu korisni i za procenu pripremljenosti učenika i razumevanja, identifikaciju snaga i slabosti ili sumiranje i ponavljanje gradiva. Zadaci na naprednijim nivoima treba da ohrabre učenike za kritičko mišljenje, rešavanje problema, podstaknu diskusiju i inspirišu ih na samostalno istraživanje tj. pronalaženje informacija.

Primeri pitanja koja se mogu iskoristiti pri konstruisanju zadataka i dizajniranju aktivnosti i materijala (Krathwohl, 2002) ukoliko se proverava:

- *Pamćenje*: navedi, nabroji, definiši, kaži, izdvoji, opiši, identifikuj, pokaži, označi, citiraj, spoji, imenuj, ko, kada, gde, itd;
- *Razumevanje*: klasifikuj, preobrazi u drugi oblik, razmotri, proceni, objasni, generalizuj, daj primer, pronadi smisao, parafriziraj, objasni svojim rečima, rezimiraj, interpretiraj, uporedi, predvidi, poveži, pronadi razlike;
- *Primeni*: primeni, demonstriraj, izračunaj, ilustruj, pokaži, reši, ispita, modifikuj, poveži, promeni, klasifikuj, izvedi eksperiment, otkrij, napravi, konstruiši, operacionalizuj, iskoristi, proceni, grafički i šematski prikaži;

- *Analiza*: razloži, poveži, prikaži dijagramom, odvoji, napravi razliku i uporedi, izvuci glavni fokus, ilustruj, prikaži ograničenja, istakni bitno, napravi prioritete, prepoznavaj, odvoji, kategorizuj, klasifikuj, objasni, uredi, selektuj, izvedi dokaze i zaključke;
- *Evaluacija*: pohvali, iskritikuj, uporedi, kontrastiraj, podrži zaključak dodatnim argumentima, odluči na osnovu podataka, daj preporuke, prosudi, zagovaraj, odbrani, proceni logičku konzistentnost pisanog materijala, proceni adekvatnost zaključaka u odnosu na njihovu zasnovanost na podacima, proceni vrednost korišćenjem internih/eksternih kriterijuma izuzetnosti itd;
- *Kreaciju* (odnosno sintezu prema originalnoj Blumovoj taksonomiji): kombinuj, adaptiraj, predvidi, kategorizuj, uporedi, integriši, modifikuj, pronadi, dizajniraj, napravi, preuredi, podeli, izrazi, formuliši, inkorporiraj, pokreni, interveniši, napravi model, napravi plan, strukturiši, izmeni, pripremi, generalizuj.

Važno je napomenuti da ova taksonomija ni u kom slučaju ne sme da se koristi tako da se zahtevi za slabije učenike svedu na jednostavnije zadatke, dok složeniji zadaci ostanu rezervisani za bolje učenike. Upravo suprotno, i slabiji i bolji učenici moraju proći kroz sve procese i sve dimenzije, taksonomija. pak. treba da pomogne nastavniku da organizuje i strukturiše gradivo tako da u slučaju neuspeha prvo “spusti” zahteve dok ne dođe do tog nivoa složenosti koji učenik lako rešava, a potom ciljano i korak po korak ponovo “podiže” zahteve dok ne stigne do naj-složenijih u vezi sa delom gradiva koji se obrađuje.

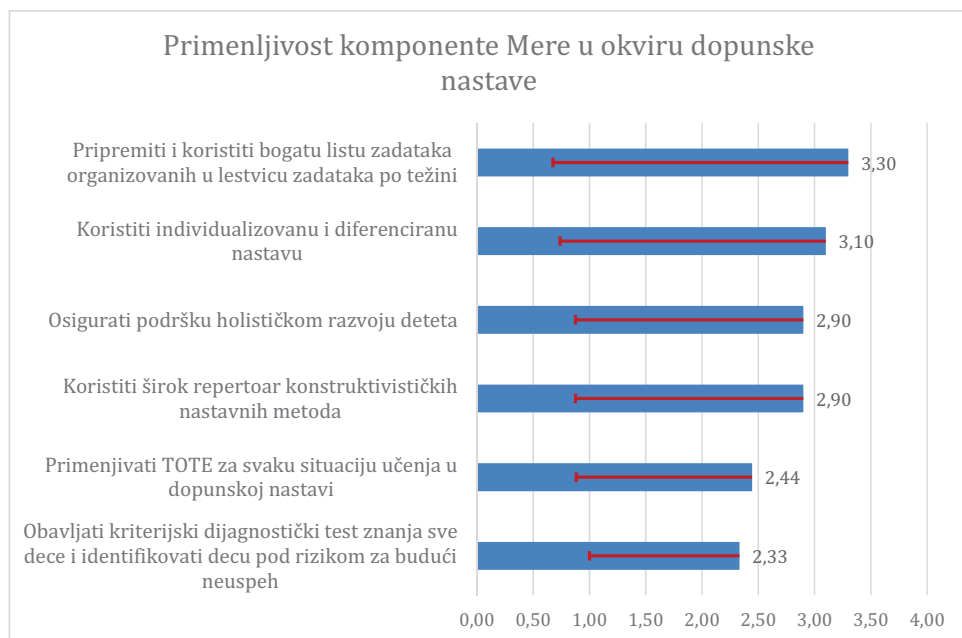
Pored precizno individualizovanih zadataka, dobri efekti se mogu postići i sa nešto jednostavnijim postupkom, kroz kombinovanje dva tipa zadataka. Tako možemo kombinovati:

- zadatke osnovnog nivoa koje mogu sa uspehom da reše i savladaju svi učenici za kratko vreme bez obzira na polaznu osnovu i koji im dozvoljavaju da se osećaju uspešnim;
- razvojni zadaci koji zahtevaju više napora, ali razvijaju neke veštine neophodne za akademski uspeh i vode do pravog učenja i razumevanja.

Oba tipa zadataka treba da se nađu u programu učenika na svakom nivou, jer su i najboljim učenicima potrebni osnovni zadaci kroz koje će ovladati bazičnim pojmovima i onim lošijim treba davati razvojne zadatke kako bi se ojačale njihove akademske veštine.

Školama koje su učestvovalе u projektu postavljeno je pitanje o lakoći implementacije i ovih elemenata. Odnosno, tražilo se njihovo mišljenje o tome koliko su u školi lako primenjivi elementi pobrojani u Grafikonu 7.

*Grafikon 7 Primenljivost komponente
Mere u okviru dopunske nastave*



Škole su primenu procenile na skali od 1 od 4, gde 1 znači veoma teška primena, a 4 veoma laka primena. Na grafikonu su prikazane prosečne ocene za potkomponente (plavi stubići), kao i prosečna odstupanja od ove ocene (crvena linija), koja označavaju stepen saglasnosti škola u davanju procena.

Škole u projektu procenjuju primenljivost ove liste inovacija u okviru dopunske nastave raznoliko. Kao najlakše primenjive procenjene su priprema i korišćenje lestvice zadataka i individualizovana i diferencirana nastava. Ohrabruje što su ove predložene inovacije dopunske nastave, pa čak i podrška holističkom razvoju deteta procenjene najpozitivnije, što govori o korisnosti dosadašnjeg usavršavanja i iskustava. Ipak, velika odstupanja u odgovorima upravo na ove stavke ukazuju da je izvesna podrška u ovim domenima i dalje potrebna za jedan broj škola. Takođe, školama će biti potrebna pomoć i podrška da uspostave sisteme koji pomažu da se procene znanja učenika i faktora rizika obave stručno, kao i da se tako dobijeni podaci koriste za dizajniranje obrazovne intervencije u okviru dopunske nastave uz ciklično praćenje efekata.

4.3. Zaključak – Polje 3: Mikrosistem interakcije između učenika i nastavnika u okviru dopunske nastave

Kao što smo najavili, detaljan opis interakcije između učenika i nastavnika u situacijama dopunske nastave i analiza toka delotvorne interakcije neće biti sadržan u ovoj knjizi. Takav opis obuhvatio bi sve što se može znati iz psihologije učenja i nastave, savremene pedagogije, psihologije nastavnika, analize pedagoškog diskursa, analize interakcije u Zoni narednog razvoja, i verovatno još mnoge lateralne ali bitne teme. I mi, kao i mnogi drugi autori, ovog puta ostavljamo ovaj najosetljiviji i najfiniji predmet istraživanja u „crnoj kutiji“, o kojoj saznajemo samo posredno, preko učeničkih postignuća, stavova i dobrobiti i preko svih podrški datih školi i nastavnicima da utiču na ovako široko shvaćeno postignuće učenika.

Postoji još jedan, važniji, razlog za zadržavanje metafore crne kutije u ovom trenutku. Ova knjiga ima tek nagovešten, ali ipak vidljiv i jasan cilj: ona je motivisana time da pokrene prvenstveno nastavnike i škole, ali i istraživače, stručne službe, roditelje, timove, aktive, pa i nastavničke fakultete, čak i medije da pomognu reorganizaciju dopunske nastave u našim školama. Duboko smo uvereni da je to vredan pokušaj koji može uroditi plodom. U takvom kontekstu detaljno opisivanje interakcije nastavnika i učenika u mikrosistemu mogao bi čak da postane kontraproduktivno: moglo bi da zaustavi pružanje široke podrške, pozivajući se na to da je to ipak zadatak nastavnika, a ne i svih drugih, a mogao bi delom i da blokira kreativnost traganja za dobrim rešenjima samih nastavnika – njihova uloga bi se mogla vratiti u pasivniju poziciju “primenjivača” ideja pročitanih u ovoj knjizi.

Međutim, rizikovaćemo da iskoraknemo i ponudimo nekoliko pitanja koja nastavnicima i svima drugima mogu biti korisne vodilje u snalaženju i kroz ovu komponentu.

Dragi nastavnici, predstavnici i direktori škola, timovi, stručne službe, nemojte zboraviti na dopunsku nastavu nakon jedne ili dve intervencije. S pravom i sa osećanjem dobro obavljenog posla možete stati tek kada se uverite da su sve komponente spoljašnje mreže podrške, uključujući one koje potiču izvan škole, postale delotvorne. Kada vidite da se aktivni nastavnici i direktora ozbiljno angažuju da nađu najbolje modalitete kako da se stvori i podrži entuzijazam za sprovođenje moderne i inovativne dopunske nastave. Kada dobijate odlične priručnike, idete na veoma korisne obuke, uključite se u veliku mrežu kolega sa kojima zajednički istražujete iskustva u i oko dopunske nastave, identifikujete i primenjujete modele dobre prakse i o svemu tome nalazite traga i u

medijima. Kada vidite da ste zajedno sa školom uspeli da obezbedite dobro mesto za održavanje dopunske nastave i našli pogodno vreme (ne samo za vas nego i za decu pogodno vreme)– Kada primetite da su roditelji dobro informisani, uključeni, rado daju povratne informacije o tome kako vide dopunsku nastavu kroz oči i iskustva svog deteta, pružaju mu istinsku podršku da se uključi, a i od vas traže sugestije kako da podrže učenje kod svog deteta. Kada primetite da je dopunska nastava postala deo školskog razvojnog „paketa“, postala vidljiva tema unutar kolektiva i na sastancima, kada osetite da postoji timski rad oko toga i ne morate sve sami da smislite i iznesete. Kada dopunska nastava postane deo samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja, kada postane važan deo razvojnog plana škole i kada se raspiše konkurs za nagradu koja je vezana za delotvornu dopunsku nastavu. Kada ste se uverili da su preventivne mere u toku redovne nastave osigurane, školski programi daju oslonac za diversifikaciju i standarde na različitim nivoima. Kada većina vaših kolega, a i vi sami možete osigurati bogatu strukturu časa koja podržava ne samo sticanje znanja već i motivacije i samopoštovanja, kada formativno ocenjivanje postane svakodnevica i kada je i sama dopunska nastava obogaćena tako da se pruži holistička podrška detetu, da se u njoj koristi TOTE model, da ste sa svojim kolegama izradili dobro postavljenu lestvicu zadataka po težini, svi zajedno ste u velikoj meri proširili repertoar nastavnih metoda, lako i uspešno koristite individualizaciju i diferencijaciju unutar dopunske nastave. Nadamo se da uvođenje svih ovih elemenata podrške dopunskoj nastavi i učenju u toku dopunske nastave nije pitanje godina već samo nekoliko meseci i mnogo dobre volje.

Dragi istraživači, svaki korak ovog razvojnog puta je zanimljiva tačka za buduća istraživanja. Arhitektura modela dopunske nastave koja je izložena u ovoj knjizi oslanja se na veliki broj istraživanja i analiza politika u drugim zemljama, međutim, sistemstsko praćenje je kod nas tek započeto. Uzorak od deset škola daje samo rezultate koji mogu biti možda indikativni, ali su veoma daleko od potvrde efikasnosti modela ili bilo kog njenog dela, pa čak i od sistematične procene potreba za podrškom školama kojim bi se omogućilo uspešna realizacija dopunske nastave. Istraživanja se mogu fokusirati na procenu mogućnosti, postojanje ili nedostatak pojedinih preduslova, ili na percepciju pojedinih ili svih aktera pojedinih ili svih komponenti modela. Međutim, mnogo zanimljivije i mnogo korisnije bi bilo praćenje napretka u složenim koracima realizacije novog modela dopunske nastave, identifikovanje komponenti koje se lakše i koje se teže primenjuju, uslova pod kojima se to dešava, i načina na koji “nova alatka” menja staru praksu. Nadamo se da mnogi istraživači obrazovanja neće odoleti ovom izazovu i istraživačkim mogućnostima koje uvođenje ove inovacije pruža.

Dragi nastavnici koji sprovodite dopunsku nastavu u školama koje su započele inoviranje svoje prakse (ali i u onima koje još nisu), ostaje još nekoliko zadataka koji u velikoj meri zavise od vas i na koje vas molimo da obratite posebnu pažnju. Izdvajamo nekoliko najbitnijih:

Važno je da posebno i kontinuirano proveravate da li ste osigurali da vaši učenici na dopunskoj nastavi dožive uspeh, svaki put kada se sretnete, da li su počeli da izgrađuju uverenje da mogu da rešavaju sve teže zadatke, da li su stekli poverenje u vas, u grupu i u školu uopšte, koji je njihov lični kontekst učenja i da li ste ikada razgovarali o tome sa njim-njom, i svakako, šta možete zajednički učiniti da znanje, koje se stvara pred vama, dobije jasan smisao i ulogu u budućnosti vaših učenika.

Takođe, važno je da kontinuirano proveravate da li održavate visoka očekivanja prema vašim učenicima i da li oni to znaju, da li ste uvereni da su oni motivisani i da li ih stimulišete i podržavate u tome da razviju unutrašnju motivaciju prema saznavanju i budu radoznali u traganju za problemima, da li im pokazujete da ste uvereni u njihov uspeh, pokazujete li autentičnu brigu i, svakako, da li koristite vašu kreativnost u školi i tokom dopunske nastave.

Splet zajedničkog rada škola, nastavnika, istraživača i svih ostalih zainteresovanih strana, verujemo, lako će pokrenuti, održati i dalje razvijati ovu posebno osetljivu i veoma bitnu obrazovnu inovaciju.

Prilog 1

Vrste podrški u obrazovanju

IZVOR: Snježana Miše (PDP – Professional Development Project, Ministarstvo prosvete, 2009)

Prilagođavanje metoda, materijala i učila				
Predavanje – uvođenje nove lekcije	Davanje zadataka	Provera znanja	Organizacija učenja	Ponašanje
– obezbediti vizuelna pomagala, velika slova, filmove, šeme, grafičke prikaze – predavati na način koji angažuje više čula (vizuelno, auditorno, kinestetičko), uz korišćenje adekvatnog materijala za učenje (pr. slike, posteri, šareni papir, plastelin, drveni predmeti isl) – dozvoliti učeniku da snimi lekcije kako bi ih pregledao kasnije – ponoviti uputstva učeniku pošto su data odeljenju, zatim tražiti od njega ili nje da ih ponove i objasne uputstva nastavniku	– dati dodatno vreme za završavanje zadataka – pojednostaviti složena uputstva – smanjiti nivo teksta u zadacima – tražiti manje tačnih odgovora za završavanje (kvalitet naspram kvantiteta) – skratiti zadatke, podelom rada na manje delove – dozvoliti kompjuterski odštampane zadatke koje pripremi učenik ili koje je diktitrao učenik, a pripremio neko drugi – koristiti kontrolne liste, šeme, kartice za podsećanje itd.	– dozvoliti kontrolne vežbe/ testove sa otvorenim knjigama – dati usmene testove – dati testove koji se rade kod kuće – koristiti objektivnija pitanja (npr. manje odgovora koji traže duža pisanja) – praviti česte kratke kvizove, ne duge testove – dati dodatno vreme za test – pročitati učeniku pitanja iz testa – pisati odgovore na pitanja iz testa umesto učenika – izbegavati pritisak na učenika u smislu vremena ili konkurencije – dodatna prilagođavanja	– obezbediti pomoć oko organizacije učenja – odrediti jedan sistem za povezivanje beleški i zadataka – pripremiti unapred raspored učenja/zadataka sa učenikom – omogućiti učeniku da drži knjige u školi i ima dodatni komplet kod kuće – napraviti sistem nagrađivanja za završavanje rada u školi i domaćih zadataka – slati kući dnevne/nedeljne izveštaje o napredovanju dodatna prilagođavanja (pr. odrediti jednog drugog dobrovoljca koji će pomagati oko domaćih zadataka)	– pojednostaviti pravila u učionici tako da su jasna i dostupna za podsećanje – koristiti merače vremena za olakšavanje završavanja zadataka – odrediti prelazna / slobodna vremena (npr. odmori, prelaz sa časa na čas, vreme za ručak) – pohvaliti određena ponašanja – koristiti strategije za samokontrolu – dati posebne privilegije / pozitivne podsticaje; ubrzati njihovu primenu – “mudro iskoristiti” negativne posledice – dozvoliti kratke odmore između zadataka

- napisati ključne stavke na tabli i/ili dati adekvatan pregled lekcije sa glavnim pojmovima - tražiti od učenika da pismeno ili usmeno da pregled ključnih stavki - pored usmenih dati i pismena uputstva, kako bi dete moglo da ih ponovo pogleda kasnije - dati primer kako bi se pomoglo učenicima, postaviti primer tako da mogu često da ga pogledaju - koristiti podvlačenje, isticanje za nalaženje glavnih ideja/detalja u tekstu - podeliti duža predavanja na kraće delove - dodatna prilagođavanja (pr: podeliti učenike u parove da kontrolišu rad jedni drugih, obezbediti učenika koji pomaže u učenju i sl)	- smanjiti zadate domaće zadatke, posebno zadatke koji zahtevaju mnogo čitanja - dozvoliti štampana umesto pisanih slova u izradi zadataka - pratiti zadatke kojima učenik sam odredi svoju dinamiku (dnevna, nedeljna, dvonedeljna) - organizovati da ode kući sa jasnim, konciznim uputstvima za izradu domaćih zadataka - priznati i nagraditi usmeno učešće učenika na času - dodatna prilagođavanja (pr: obezbediti obuku iz veština učenja /strategija za učenje	Postupci, metode i tehnike praćenja i ocenjivanja - usmeno ispitivanje; - pismeno ispitivanje – nizovi zadataka objektivnog tipa, testovi, školski i domaći - pismeni zadaci; - posmatranje; - ček-liste; - razgovor; debata; - ocenjivanje grupnog rada; debate koje vode učenici; - analiza grešaka; - vršnjačko ocenjivanje; - samooocenjivanje, - analiza početnog stanja, portfolio; - različite vrste demonstracija znanja, veština, umenja; - projekti; - ocenjivanje praktičnog rada; - ocenjivanje grafičkih rešenja; - ocenjivanje prezentacija	- smestiti učenika blizu nastavnika - smestiti učenika blizu pozitivnog uzora - stajati blizu učenika prilikom davanja uputstava ili predavanja lekcija - izbegavati stimulacije koje odvlače pažnju (npr: rashladni sistem, oblasti gustog saobraćaja) - organizovati više radnih grupa u prostoriji - dodatna prilagođavanja	- podsećati učenika da ne prekida rad na zadatku (različitim neverbalnim signalima) - oceniti tačne odgovore učenika, ne njegove greške - sprovesti sistem upravljanja ponašanjem u učionici - omogućiti dozvoljeno kretanje, vreme kada učenik nije na svom mestu (npr: poslati ga da izvrši neki nalog) - ignorisati neodgovarajuće ponašanje koje nije drastično van granica dozvoljenog u učionici - napraviti ugovor sa učenicom (i po potrebi sa odeljenjem) - sprovesti razumne procedure / pauze - dodatna prilagođavanja
---	---	---	---	--

Prilagođavanje prostora i uslova u kojima se učenje odvija	Specifični aranžman i raspored aktivnosti	Izmjena sadržaja učenja i standarda postignuća	Ostale mere podrške
Otklanjanje fizičkih barijera i postavljanje oznaka - postavljanje rampe - postavljanje ili ugradnja dizala i liftova - adaptacija toaleta - adaptacija vrata i ulaza - pristupačnost klupe, table i ostale školske opreme - postavljanje rukohvata na ulazima i po hodnicima - označavanje ivica stepenika i hodnika (žuta ili reljefna traka) - postavljanje vizuelnih orijentira i oznaka - svetlosna oznaka za školsko zvono - dodatna prilagođavanja	- mogućnost dopunske nastave za pojedinačne oblasti ili predmete - mogućnost dodatne nastave ili korišćenja produženog boravka (pr: mentorski rad, konsultacije i sl) - organizovanje nastave u okviru istog sprata (tj. lako dostupnih učionica) - mogućnost učenja kod kuće ili putem interneta - mogućnost prilagođenog dnevnog, nedelnog ili mesečnog rasporeda aktivnosti - osmišljavanje asistivne tehnologije u saradnji sa stručnjacima i roditeljima (pr: pravljenje vizuelnog/slikovnog rasporeda časova i aktivnosti, - dodatna prilagođavanja (pr: korišćenje brajevog pisma ili laptopa na času, upotreba gestovnog jezika i sl)	Smanjivanje sadržaja za određenu oblast, predmet ili grupe predmeta - smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru jedne ili više oblasti iz jednog predmeta - smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru jednog predmeta - smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru grupe predmeta - smanjuje se sadržaj i zahtevi u okviru većine ili svih predmeta	Mere podrške koje obezbeđuju drugi (institucije sistema, lokalna zajednica, donatori, roditelji i sl) na zahtev škole - materijalna, zdravstvena pomoć - asistivne tehnologije - druge mere

Literatura

- Allison, B. N., & Rehm, M. L. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12–18.
- Altaras, A. (2006). *Giftedness and Underachievement*. Belgrade: Institute of Psychology, University of Belgrade
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54.
- Arguelles, M., Hughes, M., & Schumm. (2000). Co-Teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48, 50–51.
- Arnold, D.H., Fisher, P.H., Doctoroff, G.L., & Dobbs, J. (2002). Accelerating math development in Head Start classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 92, 762–770.
- Aronson, E. (2010). *Cooperation in the classroom: The jigsaw method*. Pinter & Martin Limited.
- Baucal, A. (2012). Socio-economic status and its impact on educational achievements: direct and indirect impact. *Applied Psychology*, 5(1), 5–24.
- Baucal, I., Jokić, T., & Kovač-Cerović, T. (2014). Literature Review of Research into Inclusive Education in Serbia in the Period 2008 to 2013. In SIP-RU & UNICEF (Ed.), *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia*, 116–159.
- Barber, L. K., Munz, D. C., Bagsby, P. G., Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250–253.
- Barrett, P. S., Zhang, Y., Davies, F., & Barrett, L. C. (2015). *Clever classrooms: Summary report of the HEAD project*. University of Salford.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53–61.
- Bolam, R., & Weindling, D. (2006). *Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development* (Final report). London: General Teaching Council for England.
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J., & Aranda, G. (2011). *Research into the Connection between Built Learning Spaces and Student Outcomes: Literature Review*. State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Development

- Bošnjak, K., Stantić, S., Dulić, S., Mikula, A. (2016). *Kako unaprediti podršku učenicima iz izdvojenih odeljenja u seoskim sredinama*. U Jovanović, V., Grahovac, M. (Ur.). *Nastavnici refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 27–38.
- Bottge, B. A., Rueda, E., Serlin, R. C., Hung, Y-H., & Kwon, J. M. (2007). Shrinking achievement differences with anchored math problems: Challenges and possibilities. *Journal of Special Education*, 41(1), 31–49.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Buchberger, F., & Satzke, K. (1980). *Förderunterricht: Grundlagen – Verfahren – Ergebnisse*. Wien: Jugend und Volk Verlagsgesellschaft
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and teacher education*, 19(5), 499–514.
- Callahan, K., Rademacher J. A., & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial & Special Education*, 19(3), 131–141.
- Campbel, C. (2011). *How to involve hard-to-reach parents: encouraging meaningful parental involvement with schools*. Nottingham: National College of School Leadership
- Carlsmith, L. & Railsback, J. (2001). *The Power of Public Relations in Schools*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory
- Chapman, C. & Muijs, D. (2014) Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3), 351–393.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *The American Economic Review*, 104(9), 2633–2679.
- COFACE (2013). *Cooperation between parents and schools in preventing early school leaving*, Seminar report, Brussels, 9 December
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D., & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London, UK: EPPI-Centre.
- Corter, C., & Pelletier, J. (2004). The rise and stall of parent and community involvement in schools. *Orbit*, 34(3), 5–20.
- Crow, G., & Pounder, D. G. (1997). Faculty teams: Work group enhancement as a teacher involvement strategy. Paper presented at a meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- CUREE (2008). *Qualitative study of school-level strategies for teachers' CPD*. London: General Teaching Council for England

- Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high performing elementary school systems use data to improve instruction for elementary school students*. Los Angeles: USC Center on Educational Governance
- Daiute, C., Ataman, A., & Kovács-Cerović, T. (2015). Minority educators discuss a public story that challenges social inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 109–125.
- Dembo, M. H. (2004). Don't lose sight of the student. *Principal Leadership*, 4(8), 37–42.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher? *Remedial and Special Education*, 18(1), 12–19.
- Duncombe, R., Armour, K. M., & Fraser, S.E. (2004, September). Primary school teachers and the National PE-CPD programme for England. Presentation given to the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, UK
- Earl, L., & Katz, S. (2005). Painting a Data-Rich Picture. *Principal Leadership*, 5(5), 16–20.
- Eivers, E., Ryer, E., & Brinkley, A. (2000). *Characteristics of Early School Leavers : Results of the Research Strand of the 8 to 15 Year Old Early School Leavers Initiative* (p. 193).
- Ellis, E., Gable, R. A., Gregg, M., & Rock, M. L. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31–47.
- Empson, S. B. (2003). *Low-performing students and teaching fractions for understanding: An interactional analysis*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(4), 305–343
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Estyn (2009). *Good practice in parental involvement in primary schools*. Cardiff: Estyn
- European Commission (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2013a). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*
- European Commission (2013b). *Study on educational support for newly arrived migrant children, DG EAC*
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013a). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013b). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016* (Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016). Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Fagan, T. K. & Wise, P. S. (2007). *School Psychology: Past, Present and Future(3rd Edition)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Feldman, J., & Tung, R. (2001). Using Data-Based Inquiry and Decision Making To Improve Instruction. *ERS Spectrum*, 19(3), 10–19.
- Flecha, R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kiribiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? Znanstveno poročilo [Ko je uspešan u slovenač-kaj školi? Istraživački izveštaj]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Freytag, C. E. (2001). *Teacher-Parent Communication: Starting the Year off Right*, Paper presented at the Biennial Meeting of the Kappa Delta Pi International Honor Society in Education (43rd, Orlando, FL, November 8–10, 2001).
- Fullan, M. (1993). *Change forces – Probing the depths of educational reform*. London: Palmer.
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877–896.
- Gošnjic, A., Aleksić Čučak, M., Negovanović Obradović, M., Obradović, M. (2016). *Tranzicija učenika koji nastavu prate po individualnom obrazovnom planu iz osnovnog u srednje obrazovanje*. U Jovanović, V., Grahovac, M. (Ur.). *Nastavnici refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 85–96.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education.
- Glomb, N., & West, R. P. (1990). Teaching behaviorally disordered adolescents to use self-management skills for improving the completeness, accuracy, and neatness of creative writing homework assignments. *Behavioral Disorders*, 233–242.
- Gray, J., & Wilcox, B. (1995). *Good school and bad school: Evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Greene, M (2001). Reflection on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th Edition). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Haahr, J. H. (2005). *Explaining Student Performance Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Århus: Danish Technological Institute.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261–270.
- Hearvey-Beavis, O. (2003). Performance-Based Rewards for Teachers: A Literature Review. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Hay McBer (2000). *Research into Teacher Effectiveness: a model of teacher effectiveness*. London: Department for Education and Employment
- Hill N. E. & Craft, S. A. (2003) Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*. 96:74–83
- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandals, L. (2012). *The growth of academy chains: implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College of School Leadership (NCSL).
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC.: National Committee for citizens in Education
- Hoad, K-A., Munro, J., Pearn, C., Rowe, K. S., & Rowe, K. J. (2005). *Working Out What Works (WOWW) Training and Resource Manual: A teacher professional development program designed to support teachers to improve literacy and numeracy outcomes for students with learning difficulties in Years 4, 5 and 6*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education, Science and Training; and Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Horgan, G. (2009). 'That child is smart because he's rich': the impact of poverty on young children's experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 13(4), 359–376.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867.
- Houtenville, A. J and Conway, K.S. (2008) Parental Effort, School Resources, and Student Achievement *J. Human Resources Spring* vol. 43 no. 2 437–453
- Institut za psihologiju (2015). *Izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji* (Projektni izveštaj). Beograd: Fondacija za otvoreno društvo, SIPRU, & UNICEF

- Institut za psihologiju i UNICEF, (2014). *Identifikacija i analiza školskih, individualnih i socijalnih faktora povezanih sa odustajanjem u osnovnim i srednjim školama i identifikacija inovativnih pristupa prevenciji osipanja na nivou škola i lokalne zajednice*; izveštaj za UNICEF kancelariju u Beogradu.
- Jokić, T., Kovač Cerović, T., Pavlović Babić, D. (2016). Multiperspektivni pristup u praćenju inkluzivnosti obrazovanja. U Pavlović Babić, D., Jovanović, O. (Ur.) *Dijalozi u obrazovanju*. Beograd: Društvo istraživača u obrazovanju u Srbiji, 2016. 53–60
- Jokić, T. i Petrović, D. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioici uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji, U Petrović, D. & Jokić, T. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike, str. 128–154.
- Jovanović, V., Čekić Marković, J., Veselinović, Ž., Vušurović, A., i Jokić, T. (2016). *Kako do škole društvene brige – studija o efektima mera prevencije i intervencije za sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Jovanović, V. i Grahovac, M. (Ur.) (2016). *Nastavnici refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112(4), 496–520.
- Kierner, K., Groschner, A., Kunter, M., & Seidel, T. (in press). Instructional and motivational classroom discourse and their relationship with teacher autonomy and competence support – findings from teacher professional development. *European Journal of Psychology of Education*
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*, 59(8), 61–63.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23–36.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212–218.
- Kovacs Cerović, T., Jokić, T., Jovanović, V. (2014). *National level of inclusive education monitoring*. In SIPRU & UNICEF (Ed.), *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia* (47–70).
- Kovač Cerović, T., i Lukšić – Orlandić, T. (2016). *Prevencija segregacije, razvoj inkluzivnih upisnih politika i desegregacija škola i odeljenja, međunarodna iskustva i unapređenje prakse u Srbiji*. Beograd: kancelarija Poverenika za ravnopravnost
- Kovač Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje: razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.

- Kovač Cerović, T., Pavlović, Babić, D., Jokić, T., Jovanović, O., Jovanović, V. (2016). *First Comprehensive Monitoring of Inclusive Education in Serbia: Selected Findings*. In: Gutvajn, N., Vujačić, M. (Eds.) *Challenges and perspectives of inclusive education*. Belgrade: Institute for Educational Research
- Kovacs Cerović, T., Pavlović-Babić, D., Jovanović, O. (2014). Foundations for Creation of the Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia. In SIPRU & UNICEF (Ed.), *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia* (12–40).
- Kovač Cerović, T., Radišić, J., & Stanković, D. (2015). Bridging the Gap between Teachers' Initial Education and Induction through Student Teachers' School Practice: Case Study of Serbia. *Croatian Journal of Education*, 17, 43–70.
- Kovač-Cerović, T. Vizek-Vidović, V. Powell, S. (2012) Upravljanje školom i socijalna inkluzija: uključenost roditelja. Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope, Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies
- Kovács Cerović, T., Vizek Vidović, V., & Powell, S. (2010). *Parent participation in the life of the school in South East Europe*. Ljubljana: Center for Education Policy Studies, Faculty of Education.
- Kovacs-Cerović, T. & Radišić, J. (2015). Sprema motivacije i postignuća učenika: doprinos PISA 2009. U Radišić, J. & Buđevac, N. (Ur.). *Nove politike u obrazovanju zasnovane na sekundarnim analizama istraživačkih nalaza*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoj, 164–158.
- Lauer, P. A., Akiba, M., Wilkerson, S. B., Apthorp, H. S., Snow, D., & Martin-Glenn, M. L. (2006). Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students. *Review of educational research*, 76(2), 275–313.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.
- Levin, H. M., & Calcagno, J. C. (2008). Remediation in the Community College. *Community College Review*, 53 (3), 181–207
- Ljusberg, A. L. (2009). *Pupils in remedial classes. (Doktorska disertacija)*. Preuzeto sa <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A200409&dswid=-6154>
- Ljusberg, A. L. (2011). Children's views on attending a remedial class. *Child Care Health*; 37 (3), 440–5
- Lucić Bulović, J., Nikolić, S., Jurošević, D., Đorđević, O. (2016). *Prelazak sa razredne na predmetnu nastavu i učenici kojima je potrebna dodatna podrška*. U Jovanović, V., Grahovac, M. (Ur.). *Nastavnici refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 39–51;

- Maag, J. W., Reid, R., & DiGangi, S. A. (1993). Differential effects of self-monitoring attention, accuracy, and productivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(3), 329–344.
- MacBeatch, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Education International Research Institute & University of Cambridge
- Makopoulou, K., & Armour, K. M. (2006, September). Evaluating the National PE-CPD programme in England: Evidence from schools and teachers. In *British Educational Research Association Conference, University of Warwick, England* (pp. 6–9). McLaughlin, T. F., Krappman, V. F., & Welsh, J. M. (1985). The effects of self-recording for on-task behavior of behaviorally disordered special education students. *Remedial and Special Education*, 6(4), 42–45.
- McLinden, M.T., McCall, S., Hinton, D. and Weston, A. (2006.) Developing online problem-based resources for the professional development of teachers of children with visual impairment. *Open Learning* 21(3), 237–251.
- McNicholl, J., & Noone, M. (2007). *Teaching and learning at A level within a modular context: A collaborative project with biology teachers*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 5–8, at the Institute of Education, University of London, UK.
- McTighe, J., & Lyman, F. T. (1988). Cueing thinking in the classroom: The promise of theory-embedded tools. *Educational Leadership*, 45(7), 18–24.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Miller, D., & Glover, D (2007). Into the unknown: The professional development induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard technology. *Learning, Media and Technology* 32(3), 319–31.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. London: Springer;
- NCTL (2014). *The governance of federations*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership
- Muskens, G. (2009). *Inclusion and Education in European Countries*. DOCA Bureaus, Lepelstraat
- Mušicki, M., Samardžić, M., Samardžić, D., Ristić, A. (2016). *Karakteristike, stavovi i potreba učenika povratnika po sporazumu o readmisiji u obrazovni sistem*. U Jovanović, V., Grahovac, M. (Ur.). *Nastavnici refleksivni istraživači inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 75–84;
- Ndebele, C (2014). Teacher Perceptions on the Effectiveness of an English Remedial Teaching Programme in Primary Schools in Zimbabwe: Towards an Alternative to the Deficit Model, *Int J Edu Sci*, 6(3): 497–508

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199–218.
- Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18(7), 763–780.
- Oblinger, D. G. (2006). Space as a change agent. In D. G. Oblinger (Ed.), *Learning spaces*. Boulder, CO & WashingtonDC: EDUCAUSE. Preuzeto sa www.educause.edu/LearningSpaces/10569
- O' Connor, M. C. (2002). „Can any fraction be turned into a decimal?“ A case study of a mathematical group discussion. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 143–185.
- Odden, A. & Kelley, C. (2002). Paying teachers for what they know and do: New and smarter compensation strategies to improve schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?* Paris: OECD
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD.
- OECD (2011). *Against the Odds*. Paris: OECD
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional Development by teachers in England, *Curriculum Journal*, 21: 4, 453 — 471
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239–266.
- Park, V., & Datnow, A. (2008). Collaborative assistance in a highly prescribed school reform model: The case of success for all. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 400–422.
- Parreira do Amaral, M., Walther, A., & Litau, J. (2013). *Governance of educational Trajectories in Europe Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective (Project Final Report)*, University of Frankfurt.
- Pedder, D. (2006). Organizational conditions that foster successful classroom promotion of Learning How to Learn. *Research papers in education*, 21(02), 171–200.
- Pedder, D., James, M., & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research papers in Education*, 20(3), 209–243.
- Petrović, D., Jokić, T., Gošović, R., i Čekić Marković, J. (2016). Zaključci i preporuke. U Petrović, D., Jokić, T. (Ur.). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike, 157–164
- Petrović, D., Jokić, T., & Leutwyler, B. (in press). Motivational Aspects of Teachers' Intercultural Competence: Development and Psychometric

- Evaluation of New Scales for the Assessment of Motivational Orientation. *Psihologija*
- Piersel, W. C. (1985). Self-observation and completion of school assignments: The influence of a physical recording device and expectancy characteristics. *Psychology in the Schools*, 22(3), 331–336.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. New York, NY: Wiley, 103–122
- Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers & teaching*. Dordrecht: Kluwer, 1223–1296
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007): *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*. New York: Springer.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Rajović, V., Jokić, T., Baucal, I. (2014). Overview of Education Quality Monitoring Frameworks in Australia (State of Victoria), New Zealand, the Netherlands, Scotland and Wales. In SIPRU & UNICEF (Ed.), *Monitoring Framework for Inclusive Education in Serbia* (160–189).
- Reid, R., & Harris, K. R. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional Children*, 60, 29–40.
- Rhode, G., Morgan, D. P., & Young, K. R. (1983). Generalization and Maintenance of Treatment Gains of Behaviorally Handicapped Students from Resource Rooms to Regular Classrooms Using Self-Evaluation Procedures. *Journal of applied behavior analysis*, 16(2), 171–188.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In Wentzel, K., Wigfield, A., & Miele, D. (Eds.), *Handbook of motivation at school*. Routledge, 381–410.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119–144.
- Salend, S. J., & Gajria, M. (1995). Increasing the homework completion rates of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 16(5), 271–278.
- Santiago, P. (2002). Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. Paris: *OECD*
- Schacter, J. & Thum, Y. M. (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), 411–430.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, 26(3), 482–496.

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In Reynolds, W.M., Miller, G. E., & Weiner, I.B. *Handbook of psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 59–78.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Simić, N. & Krstić, K. (2014). *School characteristics related to primary and secondary school dropout in Serbia*; saopštenje na međunarodnom skupu The European Conference on Educational Research: The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe; Porto, Portugal, 2–5 September 2014.
- Simić, N. M., Savanović, L., & Jokić, T. (2012). Relationship between epistemological beliefs and motivational orientation among high school students. *Psihologija*, 45(4), 251–465.
- Simpson, R. L. (1988). Needs of parents and families whose children have learning and behavior problems. *Behavioral Disorders*, 14, 40–47.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43–69.
- Smith, D. J., Nelson, J. R., Young, K. R., & West, R. P. (1992). The effect of a self-management procedure on the classroom and academic behavior of students with mild handicaps. *School Psychology Review*, 21, 59–72.
- Stanković, D., Radišić, J., Buđevac, N., Jošić, S., Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao reflektivni praktičar: Priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). *How curriculum influences student learning*. In F. K. Lester (Ed.) *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, Charlotte, NC: Information Age, 319–369.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership. Executive summary* (Teaching schools R&D network national themes project 2012–14)
- Stopić, R. (2015). *Dopunska nastava podržana didaktičkim medijima*. Užice: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju Užice
- Strom, D., Kemeny, V., Lehrer, R., & Forman, E. (2001). Visualizing the emergent structure of children's mathematical argument. *Cognitive Science*, 25, 733–773
- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison Project school. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277–293.
- Symeou, L. & E., & Michaelides, M. (2012). I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents: An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65.
- Swartz, K. (2003). *Working Together: A Collaborative Model for the Delivery of Special Services in General Classrooms*. Preuzeto sa <http://www.stanswartz.com/collaboration.html>

- Šefer, J. (2015). Motivisanost nastavnika osnovne škole za promene u nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 285–299.
- Tedlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press
- Tymms, P. B., Fitz-Gibbon, C. T., McCabe, J. J. C., & Hazelwood, R. D. (1990). The effect of a national initiative on exam results. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 281–298.
- Traag, T., & van der Velden, R. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands –The Role of Student, Family and School Factors for Early School Leaving in Lower Secondary Education*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Varlas, L. (2009). Highly effective teachers: Defining, rewarding, supporting, and expanding their roles. *Info Brief*, 15(3).
- Veselinović, Ž., Vušurović, A., Jovanović, V., Čekić-Marković, J. (2016). *Sprečavanje osipanja učenika iz obrazovnog sistema: Priručnik za škole*. Beograd: Centar za obrazovne politike
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662.
- Wayman, J. C. (2005). Involving teachers in data-driven decision making: Using computer data systems to support teacher inquiry and reflection. *Journal of education for students placed at risk*, 10(3), 295–308.
- Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Data use for school improvement: School practices and research perspectives. *American Journal of Education*, 112(4), 463–468.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1) pp. 93–112.;
- Wilde, J. (2005). 'Doing the undoable'. *Professional development in schools in Special Measures. NCSL work in progress*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Woods, C., Armstrong, P., & Pearson, D. (2013). Perfect Partners or Uneasy Bedfellows? Competing understandings of the place of business management within contemporary education partnerships. *Educational Leadership and Management*, 41 (6) pp. 751–67
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (3), 239–259.
- Woods, C., Armstrong, P., Bragg, D., Collins, A., Pearson, D. (2010). *School Business Manager Demonstration Project Evaluation Study Final Report*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Yang, D. C. (2006). Developing number sense through real-life situations in school of Taiwan. *Teaching Children Mathematics*, 13(2), 104–110.

- Yang, D. C., & Li, F. M. (2008). An investigation of 3rd grade Taiwanese students' performance in number sense. *Educational Studies*, 34(5), 443–455.
- Yang, D. C., & Wu, W. R. (2010). The study of number sense realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379–392.
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548.

CIP – Каталогизација у публикацији –
Народна библиотека Србије, Београд

371.398

КОВАЧ Церовић, Тинде, 1954–

Kako do kvalitetne dopunske nastave : oslonci za
unapređenje i primeri dobre prakse / Tinde Kovač Cerović, Ivana
Cenerić i Tijana Jokić. – Beograd : Centar za obrazovne politike, 2017
(Beograd : Dosije studio). – 107 str. : graf. prikazi ; 24 cm

“Publikacija je nastala u okviru projekta Sprečavanje osipanja
učenika iz obrazovnog sistema Republike Srbije, koji je realizovao
Centar za obrazovne politike u partnerstvu sa UNICEF-om ...”-->
prelim. str. – Tiraž 100. – Napomene i bibliogrfske refernce uz tekst.
- Bibliografija: str. 95–107.

ISBN 978-86-87753-19-8

1. Ценерић, Ивана, 1986– [аутор] 2. Јокић, Тијана, 1987– [аутор]

а) Допунска настава – Педагошка истраживања – Србија

COBISS.SR-ID 230222604

Uz finansijsku podršku:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

