

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA

Jovana J. Škorić 2014/5031

**ORGANIZACIJE CIVILNOG
DRUŠTVA KAO PODRŠKA
OBRAZOVNOJ INKLUZIJU ROMSKE
DECE U AP VOJVODINI**

Doktorska disertacija

Beograd, 2019.

BELGRADE UNIVERSITY
FACULTY OF POLITICAL SCIENCES

Jovana Škorić 2014/5031

**CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS
AS THE SUPPORT TO INCLUSIVE
EDUCATION OF ROMA PUPILS IN
THE TERRITORY OF AP
VOJVODINA**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019.

Podaci o mentoru i članovima komisije

Mentor: Prof. dr Tamara Džamonja Ignjatović, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu

Član komisije: Prof. dr Miroslav Brkić, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu

Član komisije: Prof. dr Aleksandar Baucal, Filozofski Fakultet, Univerzitet u Beogradu

ORGANIZACIJE CIVILNOG DRUŠTVA KAO PODRŠKA OBRAZOVNOJ INKLUZIJI ROMSKE DECE U AP VOJVODINI

Rezime

Romi predstavljaju jednu od najsiromašnijih i najugroženijih grupa u Republici Srbiji sa akutnim socijalnim problemima i trpe posledice dugotrajnog i snažnog društvenog isključivanja, koje se odražava na njihovo zaposlenje, obrazovanje, korišćenje zdravstvenih i socijalnih usluga itd. Diskriminacija prema Romima predstavlja problem u svim aspektima društvenog života, a istraživanja u Republici Srbiji (Mitrović 2003; Raduški 2009, Cvejić 2014, MICS 2014) pokazuju da je ona vrlo visoka (i) u domenu obrazovanja. Ova konstatacija je posebno značajna za ovo istraživanje jer posredstvom sistematskih i ranih intervencija na smanjenju diskriminacije u oblasti obrazovanja, otvara se mogućnost za poboljšanjem kvaliteta života romske populacije u svim drugim domenima.

Iako ne postoje egzaktni podaci o tačnom broju romske dece u sistemu obrazovanja, pojedina istraživanja (UNICEF 2010, Baucal 2012; Cvejić 2014; MICS 2014) prikazuju i upozoravaju na njihov veoma nepovoljan položaj u Republici Srbiji. Obrazovna struktura romske populacije prikazuje ogromne razlike u odnosu na ostale stanovnike Srbije i potpuno drugačije karakteristike koje su uslovljene (pre svega) njihovom teškom socio-ekonomskom situacijom. Ta razlika se odražava na *manji obuhvat romske dece u sistemu obrazovanja, viši stepen osipanja iz sistema*

obrazovanja, niža školska postignuća (niži prosek ocena) u odnosu na opštu populaciju, veći broj opravdanih i neopravdanih časova, lošiji sociometrijski status u odeljenju itd., a sve ovo prati i suočavanje sa stereotipima i predrasudama koji su duboko ukorenjeni i percipiraju se kao činjenice.

S obzirom na pomenutu negativnu obrazovnu strukturu romske populacije, rad pretenduje da pruži dublji uvid u rad organizacija civilnog društva kao podrške romskoj deci ka socijalnom uključivanju u obrazovni sistem. Predmet istraživanja biće usmeren na analizu programa i aktivnosti organizacija civilnog društva (u daljem tekstu OCD) i na analiziranje i ispitivanje delotvornosti njihove podrške kada je u pitanju inkluzija romske dece u obrazovni sistem. Istraživanje će biti sprovedeno u četiri grada u AP Vojvodini: Novi Sad, Subotica, Sombor i Kikinda. Praćenje će obuhvatiti programe i aktivnosti koji su sprovedeni u školskoj 2017/2018 godini, a obuhvatiće OCD koje u svom statutu definišu ciljeve u vezi sa inkluzijom Roma u obrazovanju u pomenutim gradovima i pružaju programe i aktivnosti koje doprinose inkluziji romske dece u obrazovni sistem.

Naučni značaj ovog istraživanja ogleda se u sistematizovanju i produbljivanju saznanja o organizacijama civilnog društva i njihovim doprinosima, dometima, potencijalima i perspektivama u procesu inkluzije romske dece u obrazovni sistem. Produbljivanje naučnih saznanja o uticajima organizacija civilnog društva u ovom kontekstu svakako su bitni preduslovi za bolje razumevanje politike socijalnog uključivanja romske dece u sistem obrazovanja i unapređenje same inkluzivne prakse.

Društveni značaj ogleda se u:

- ukazivanju na doprinose OCD na obrazovnu inkluziju romske dece,
- pružanju potpunije slike o radu OCD u kontekstu socijalnog uključivanja,

- upoznavanju sa aktuelnim problemima romske populacije.

Pored toga, ovo istraživanje može da ponudi mogućnosti za razmatranje dugoročne i održive podrške u razvoju kapaciteta OCD i do efikasnijeg angažmana OCD u kontekstu socijalnog uključivanja romske dece u obrazovni sistem. U tom smislu, praktična korist bi mogla da bude integracija delotvornih programa i aktivnosti OCD u zvanične socijalne i/ili obrazovne politike i/ili mere.

Istraživanje se oslanja na kvalitativne i kvantitativne metode, a po svom karakteru je deskriptivno i ekplanatorno. Pored toga, rad se oslanja i na analizu sadržaja relevantnih javnih dokumenata, zakonskih regulativa i statističkih podataka.

Pomoću sociometrijske metode istražiće se aspekti socijalnih odnosa romske dece unutar odeljenja, odnosno njihov sociometrijski status u vršnjačkoj grupi kao osnov za procenu stepena uključenosti/isključenosti romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD u odnosu na decu iz opšte populacije i drugu romsku decu u sistemu obrazovanja.

U istraživanju je učestvovalo 179 romskih učenika, između 9 i 10 godina, od kojih su 76 korisnici programa i aktivnosti OCD i 103 učenika koji nisu korisnici programa i aktivnosti OCD. Od 179 romskih učenika 97 su devojčice, a 82 su dečaci. U programima i aktivnostima OCD uključeno je 40 devojčica i 36 dečaka, dok je van programa i aktivnosti OCD 57 devojčica i 46 dečaka. Uzorak predstavljaju romski učenici iz 8 osnovnih škola (četvrti razredi) sa visokim procentom romske dece u pomenutim gradovima (iz svakog grada po dve škole).

Pored toga, pomoću odgovarajućih intervjua (posredstvom unapred strukturiranog upitnika) ispitani su zastupnici OCD koje u svom statutu navode inkluziju Roma kao jedan od ciljeva. Ovi upitnici pretenduju da ispituju trenutno

stanje OCD (aktuelne programe i aktivnosti) i samoprocenu kapaciteta za rad sa romskom decom, kao i stepen saradnje sa osnovnim školama i drugim relevantnim akterima u ovom kontekstu. Nakon toga, intervjuisano je (posredstvom unapred strukturiranog upitnika) i 28 učitelja/ica iz pomenutih osnovnih škola, iz odabranih gradova sa teritorije AP Vojvodine. Konačno, posredstvom intervjua ispitano je i 24 romske porodice; 12 romskih porodica čija su deca uključena u programe i aktivnosti OCD i 12 romskih porodica čija deca nisu korisnici programa i aktivnosti OCD .

Analizirajući dobijene rezultate, odnosno programe i aktivnosti OCD, ali i saradnju i kooperaciju između OCD, škola i romskih roditelja utvrđeno je da OCD predstavljaju značajnu podršku romskoj deci u sistemu obrazovanja. Rad takođe ukazuje i na sukob odnosno diskrepanciju između potreba zajednice i raspoloživih resursa OCD na teritoriji AP Vojvodine. Nalazi istraživanja jasno sugerišu da se glavne barijere odnose na finansijsku nestabilnost i neodrživost OCD, nedostatak saradnje sa školama i na izostajanje adekvatne podrške grada i/ili države, odnosno čitave zajednice. Naime, uprkos nedostatku finansijskih i drugih resursa, ukoliko sagledamo nalaze istraživanja, odnosno objektivne pokazatelje prikupljene iz školskih dosijea moramo da priznamo pozitivan uticaj OCD i njihovu značajnu ulogu u kreiranju podrške romskim učenicima u obrazovnom sistemu.

Ključne reči: *OCD, podrška, romski učenici, socijalno uključivanje, obrazovna inkluzija.*

Broj upisa: 1126

Naučna oblast: političke nauke

Uža naučna oblast: socio-psihološka i socio-medicinska oblast

UDK broj: 364: 376 (=214.58)(497.113)(043.3)

316.722(=214.58)(497.113)(043.3)

CIVIL SOCIETY ORGANIZATIONS AS THE SUPPORT TO INCLUSIVE EDUCATION OF ROMA PUPILS IN THE TERRITORY OF AP VOJVODINA

Summary

The Roma people represent one of the poorest and the most vulnerable groups in Serbia with acute social problems and they suffer the consequences of long-lasting and strong social exclusion that reflects on their employment, education, use of health and social services, etc. Discrimination against Roma is a problem in all aspects of social life, and the research in the Republic of Serbia (e.g. Mitrović, 2003; Raduški, 2009; Baucal, 2012, Cvejić, 2014, MICS, 2014) point to high discrimination in the domain of education. This finding is especially important for this research, because through systematic and early intervention on reducing discrimination in the field of education, the opportunity occurs for improving the quality of life of the Roma population in all other domains. Although there is no precise data on the exact number of Roma children in the education system, some studies (UNICEF, 2010, Baucal, 2012; Cvejić, 2014; MICS, 2014) show and warn of their very unfavorable situation in the Republic of Serbia. The educational structure of the Roma population shows tremendous differences in relation to other Serbian residents and completely different characteristics that are caused (primarily) by their difficult socio-economic situation. This difference reflects on the smaller inclusion of Roma children in the education system, the higher level of dropout from the education system, lower school achievements (lower average grade)

compared to the general population, a higher number of excused and unexcused absences, poorer socio-metric status within the class, etc. all this is followed by confrontation with stereotypes and prejudices that are deeply rooted and often perceived as facts.

In view of the abovementioned negative educational structure of the Roma population, the dissertation seeks to provide a deeper insight into the work of civil society organizations in support of Roma children towards social inclusion in the education system. The research topic was focused on analyzing the programs and activities of civil society organizations (hereinafter referred to as CSOs) and analyzing and examining the effectiveness of their support when it comes to the inclusion of Roma children in the education system. The research was carried out in four cities in AP Vojvodina: Novi Sad, Subotica, Sombor and Kikinda, while monitoring will include programs and activities implemented in the school year 2017/2018 by CSOs that have the goals related to the inclusion of Roma defined in their Statute. The scientific significance of this research is reflected in the systematization and deepening of knowledge about civil society organizations and their contributions, ranges, potentials and perspectives in the process of inclusion of Roma children in the educational system. The proliferation of scientific knowledge about the impact of civil society organizations in this context is certainly a prerequisite for a better understanding of the policy of social inclusion of Roma children in the education system and the promotion of inclusive practice itself.

Social importance is reflected in:

- pointing out the contributions of CSOs to the educational inclusion of Roma children,

- providing a more complete picture of the work of CSOs in the context of social inclusion,

- gaining the insight into the current problems of the Roma population.

In addition, this research can offer opportunities to consider long-term and sustained support in developing CSO capacities and more effective engagement of CSOs in the context of social inclusion of Roma children in the education system. In that sense, the practical benefit could be the integration of effective CSO programs and activities into official social and/or educational policies and/or measures.

The research relies on qualitative and quantitative methods, and is descriptive and explanatory in its character. In addition, the work relies on analyzing the content of relevant public documents, legal regulations and statistical data.

Using the socio-metric method, the aspects of the social relations of Roma pupils within the class were investigated, i.e. their socio-metric status in the peer group as a basis for assessing the degree of involvement/exclusion of Roma children who are beneficiaries of CSO programs and activities in relation to children from the general population and other Roma children in the education system. The sample comprised of 179 Roma pupils aged 9 and 10, from 8 primary schools (fourth grades) with a high percentage of Roma children in these cities; of which 76 pupils were beneficiaries of programs and activities of CSOs (40 girls and 36 boys), and the remaining 103 were not included in these programs and activities (57 girls and 46 boys). Additionally, through appropriate interviews (through a pre-structured questionnaire), representatives of CSOs which in their Statute cite the inclusion of Roma as one of the goals were examined. These questionnaires tend to examine the current state of CSOs (current programs and activities) and the self-assessment of the capacity to work with Roma children, as well

as the degree of cooperation with primary schools and other relevant actors in this context. After that, 28 teachers from the mentioned schools, from selected cities from the territory of AP Vojvodina were interviewed (through a pre-structured questionnaire). Finally, through the interview, 24 Roma families will be examined; 12 Roma families whose children are involved in CSO programs and activities and 12 Roma families whose children are not beneficiaries of CSO programs and activities.

Analyzing the obtained results, i.e. programs and activities of CSOs, as well as cooperation and cooperation between CSOs, schools, Roma parents and other relevant actors, it was established that CSOs provide significant support to Roma children in the education system. The work also points to a conflict or discrepancy between the needs of the community and the available resources of the CSOs in the territory of AP Vojvodina. That is, the research findings clearly suggest that the main barriers are financial instability and unsustainability, lack of cooperation with schools, and the lack of adequate support from the city and/or the state, or the entire community. Namely, despite the lack of financial and other resources, if we look at the findings of the survey, or objective indicators collected from school files, we must recognize the positive impact of CSOs and their significant role in creating support for Roma pupils in the education system.

Key words: *CSOs, support, Roma pupils, social inclusion, inclusive education.*

Number of enrollment: 1126

Field of study: political science

Major in: social-psychological and social-medical field

UDK number: 364: 376 (=214.58)(497.113)(043.3)

316.722(=214.58)(497.113)(043.3)

SADRŽAJ

1. UVOD	16
1.1. FORMULACIJA PROBLEMA ISTRAŽIVANJA	16
1.2. PREDMET ISTRAŽIVANJA	18
1.3. TEORIJSKI I POJMOVNI OKVIR ISTRAŽIVANJA	20
2. ISTORIJA ROMSKOG STANOVNIŠTVA I POLITIČKI, EKONOMSKI I SOCIJALNI ASPEKTI DEPRIVACIJE ROMSKE MANJINE	25
3. TEORIJSKI OKVIR ZA ANALIZU PROBLEMA SOCIJALNOG ISKLUČIVANJA ROMSKE DECE U SISTEMU OBRAZOVANJA	28
3.1. SOCIJALNO ISKLJUČIVANJE – UVODNA RAZMATRANJA	28
3.1.1. <i>Istorijska dimenzija i definisanje</i>	30
3.1.2. <i>Razgraničenje koncepata “socijalno isključivanje” i “siromaštvo”</i>	35
3.1.3. <i>Problem socijalnog isključivanja: različite perspektive posmatranja i pokušaji uključivanja</i>	40
3.2. ANALIZA PROBLEMA SOCIJALNOG ISKLJUČIVANJA ROMSKE DECE IZ SISTEMA OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRBIJI	48
4. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I ODRŽIVI RAZVOJ	58
4.1. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE: RAZVOJ I DEFINISANJE	58
4.2. ROMI, INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I POZITIVNE PROMENE– RAZLIČITI PROGRAMI I INICIJATIVE U REPUBLICI SRBIJI	65
4.3. ODRŽIVI RAZVOJ: KORENI I KONCEPTUALIZACIJA	71
4.4. VEZA IZMEĐU ODRŽIVOG RAZVOJA I (INKLUZIVNOG) OBRAZOVANJA	75
5. ENGESTROMOVA TEORIJA AKTIVNOSTI I KONCEPT EKSPANZIVNOG UČENJA KAO TEORIJSKI OKVIRI ZA POSMATRANJE PODRŠKE OCD U OBRAZOVNOJ INKLUZIJI ROMSKE DECE	83
5.1. ENGESTROMOVA TEORIJA AKTIVNOSTI: KORENI, MODELI I KONCEPTUALIZACIJA	83
5.2. ANALITIKA ENGESTROMOVE TEORIJE AKTIVNOSTI I EKSPANZIVNOG UČENJA U KONTEKSTU PODRŠKE OCD ROMSKOJ DECI U OBRAZOVNOM SISTEMU	92
5.3. EKSPANZIVNO UČENJE – OD INDIVIDUALNIH AKTIVNOSTI DO INOVATIVNIH PRAKSI? ...	100

5.4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	103
6. ULOGA I PERSPEKTIVA ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU I SOCIJALNOM UKLJUČIVANJU	105
6.1. KRATAK OSVRT NA ISTORIJU KONCEPTA CIVILNOG DRUŠTVA: NEO-LIBERALNA PLURALISTIČKA PARADIGMA I GRAMŠIJEVA PARADIGMA	105
6.2. ORGANIZACIJE CIVILNOG DRUŠTVA: SAVREMENA KONCEPTUALIZACIJA I PERSPEKTIVE	111
6.3. ORGANIZACIJE CIVILNOG DRUŠTVA I SOCIJALNO UKLJUČIVANJE: KA INKLUZIVNOM DRUŠTVU	116
6.4. ZNAČAJ ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA	120
6.5. ULOGA I DOMETI ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U EVROPSKIM ZEMLJAMA	122
6.6. ZNAČAJ I DOMETI ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U REPUBLICI SRBIJI	129
6.7. KRITIKE NA RAČUN (ORGANIZACIJA) CIVILNOG DRUŠTVA I NOVI IZAZOVI.....	138
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	141
7.1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA.....	141
7.1.1. <i>Opšti cilj istraživanja</i>	141
7.1.2. <i>Specifični ciljevi istraživanja</i>	141
7.2. HIPOTEZE	142
7.3. ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA	144
7.3.1. <i>Naučni značaj istraživanja</i>	144
7.3.2. <i>Društveni značaj istraživanja</i>	145
7.4. METODI ISTRAŽIVANJA	145
7.4.1. <i>Operacionalizacija varijabli</i>	146
7.4.2. <i>Metode prikupljanja podataka</i>	148
7.5. PROCEDURA I TOK ISTRAŽIVANJA	151
8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	153
8.1. ROMSKE PORODICE I INKLUZIJA U OBRAZOVNI SISTEM	155
8.1.1. <i>Romske porodice, sociodemografski podaci i mreže podrške</i>	155
8.1.2. <i>Izazovi i barijere sa kojima se suoću romska deca u sistemu obrazovanja</i>	159
8.1.4. PORODIČNI I DRUŠTVENI ODNOSI I ASPIRACIJE ZA DALJE ŠKOLOVANJE ROMSKE DECE.....	167
8.2. ORGANIZACIJE CIVILNOG DRUŠTVA KAO PODRŠKA ROMSKOJ DECI U SISTEMU OBRAZOVANJA	174
8.2.1. <i>Stanje i analiza rada OCD</i>	175

8.2.2. <i>OCD i samoprocena kapaciteta za rad sa romskom decom</i>	177
8.2.3. <i>Mreža saradnje između OCD i škola</i>	180
8.3. UČITELJI/CE I ROMSKA DECA U SISTEMU OBRAZOVANJA	181
8.3.2. <i>Učitelji/ce i odnosi prema romskoj deci</i>	188
8.4. ŠKOLSKI USPEH ROMSKE DECE (PROSEK OCENA), IZOSTAJANJE SA NASTAVE (OPRAVDANI I NEOPRAVDANI ČASOVI) I OSIPANJE IZ SISTEMA OBRAZOVANJA	189
8.5. DRUŠTVENA PRIHVAĆENOST I SOCIOMETRIJSKI POLOŽAJ ROMSKIH UČENIKA UNUTAR ODELJENJA	194
8.6. POREĐENJE PERSPEKTIVA/STAVOVA OCD, ŠKOLA I ROMSKIH RODITELJA	198
8.6.1. <i>Saradnja između OCD i škola</i>	198
8.6.2. <i>Poređenje stavova svih aktera koji su učestvovali u istraživanju</i>	201
9. DISKUSIJA	212
9.1. ROMSKE PORODICE I IZAZOVI I BARIJERE ROMSKE DECE U OBRAZOVNOM SISTEMU	212
9.2. ŠKOLSKA POSTIGNUĆA ROMSKE DECE (PROSECI OCENA), OPRAVDANI I NEOPRAVDANI ČASOVI I OSIPANJE IZ SISTEMA OBRAZOVANJA	216
9.3. ORGANIZACIJE CIVILNOG DRUŠTVA KAO ZNAČAJNA PODRŠKA INKLUZIJU ROMSKE DECE U OBRAZOVNI SISTEM?	222
9.4. ENGESTROMOVA TEORIJA AKTIVNOSTI I KONCEPT EKSPANZIVNOG UČENJA KAO TEORIJSKI OKVIR ZA DELOTVORNJE (PROGRAME I AKTIVNOSTI) OCD?	228
10. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE.....	235
10.1. MOGUĆNOSTI STVARANJA NOVIH PREDUSLOVA I PREPORUKE ZA KONCIPIRANJE SISTEMATIČNIJIH I EFIKASNIJIH OCD U KONTEKSTU EFIKASNIJIH POLITIKA UKLJUČIVANJA	237
10.2. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA	243
LITERATURA	245
TABELE I GRAFIKONI	266
PRILOZI	270
PRILOG 1.	270
PRILOG 2.	279
PRILOG 3.	285
PRILOG 4.	291

Lista skraćenica

OCD – organizacije civilnog društva

MICS – istraživanje višestrukih pokazatelja

PPP – predškolski pripremni program

ILO – međunarodna organizacija rada

UNDP – razvojni program ujedinenih nacija

UNICEF – međunarodni fond za decu i omladinu

UN – Ujedinjene nacije

UNESCO – organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu

OECD – organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj

TA – teorija aktivnosti

NVO – nevladine organizacije

1. UVOD

1.1. Formulacija problema istraživanja

Romska deca nemaju iste mogućnosti, odnosno jednake šanse za obrazovanje kao ostali članovi društva u Republici Srbiji. To dalje utiče i ograničava njihovo buduće aktivno učestvovanje u društvenom, ekonomskom i kulturno-političkom životu i izlaže ih eksploataciji, nezaposlenosti, siromaštvu i različitim vidovima diskriminacije.

Prema rezultatima MICS 5, situacija kada su u pitanju deca romske nacionalnosti koja pohađaju program obrazovanja u ranom detinjstvu (jaslice 0.5 do 3 godine, vrtići 3-6,5 godina i obavezni pripremni predškolski program PPP) je izrazito loša, a poražavajući je podatak da je samo 5,7% dece romske nacionalnosti u ovom sistemu. Takođe, rezultati MICS 5 ukazuju i da je tek 80% romske dece koja su upisala prvi razred pohađala i predškolski pripremni program (PPP) (dok je kod opšte populacije 98%). Naime, funkcija PPP jeste da decu pripremi za polazak u školu i za školsko učenje te romska deca koja nisu u ovom sistemu imaju znatno manje šanse za stimulaciju ranog razvoja što može kasnije negativno da se odrazi na uspeh u školi (MICS, 2014). Dodatna teškoća sa kojom se suočavaju romska deca jeste i (neopravdano) smeštanje u specijalne škole koje pohađaju učenici sa različitim smetnjama u razvoju. U tim školama romska deca dobijaju niži kvalitet obrazovanja što se ogleda i u nemogućnosti razvoja ključnih kompetencija koje su neophodne za socijalnu integraciju i socijalnu inkluziju, odnosno za život (Baucal, 2012). Pored toga,

celokupnu situaciju prati i veliko osipanje romskih učenika iz sistema obrazovanja. Raspoloživi podaci nam ukazuju na to da čak 70 do 80% romske dece prekinu osnovno školovanje u nekom momentu (UNDP, 2006).

Slično tome, UNICEF navodi sledeće podatke kada je u pitanju osnovno obrazovanje romske dece:

- od 70 do 90% romske dece su smeštena u specijalne škole što je često posledica neobjektivnih, neadekvatnih i nekompetentnih procedura ocenjivanja kao i nepoznavanja jezika opšte populacije od strane romskih učenika;

- od 70 do 90% romske dece se suočava sa barijerama kao što su birokratski propisi, latentni, manifestni ili institucionalizovani oblici diskriminacije i sl.;

- od 10 do 30% romske dece disproportionalno su upisana u osnovne škole koje pružaju niži kvalitet nastave u smislu osporavanja (i omalovažavanja) od strane nastavnika i vršnjaka, očekivanja su znatno niža, ignorišu se (nekad čak i podstiču) nedolasci romske dece, često nisu učesnici vannastavnih aktivnost, različitih radionica i sl.;

- od 50 do 70% romske dece zbog siromaštva nemaju dovoljno materijalnih sredstava što im onemogućava da poseduju obavezne udžbenike i druga neophodna sredstva za nastavu i učenje (Open Society Foundations, 2012).

U MICS 5 ističe se i da je 15% dece romske populacije u potpunosti van sistema osnovnog obrazovanja, dok je 64% romske dece van sistema srednjoškolskog obrazovanja (MICS, 2014: 192). Pored toga, poseban problem predstavlja i rano napuštanje školovanja od strane devojčica između 15. i 19. godina zbog udaje i zasnivanja porodice (čak 43%), dok je procenat kod devojčica istog uzrasta u opštoj populaciji samo 4%. Potrebno je skrenuti pažnju i na podatak da 81% dece i dalje

pohađa osnovnu školu u uzrastu od 13 godina kada bi trebalo da je završe (Open Society Foundations, 2012). Pored toga, polovina dece iz romske zajednice se upisuju u osnovnu školu sa jednom (ili više) godina zakašnjenja u odnosu na većinsku populaciju (Baucal, 2012). U relevantnoj literaturi zapaža se i da srednja škola predstavlja najviši domet školovanja Roma u Srbiji, jer ih na fakultetima ima manje od 1% i to se uglavnom radi o uspešno integrisanim romskim porodicama koje su dostigle viši društveno-ekonomski položaj (UNDP, 2006).

Naime, Baucal u svom istraživanju navodi sledeća zapažanja: osmoro od desetoro dece upiše osnovnu školu pri čemu treba da imamo u vidu da je značajan broj njih upisan u specijalne škole; od osmoro dece svega troje romske dece će završiti osnovnu školu, a jedno do dvoje dece će upisati srednju školu i to uglavnom trogodišnje programe srednjoškolskog obrazovanja koji ne omogućavaju visok stepen zaposlivosti i traženost na tržištu rada. Sve ovo implicira na to da obrazovni sistem u Republici Srbiji omogućava tek da svako deseto dete dobije šansu da uspe u obrazovnom sistemu, odnosno u životu (Baucal, 2012).

1.2. Predmet istraživanja

Kada se rezimiraju postojeći podaci o obuhvatu i napredovanju romske dece u sistemu obrazovanja, kao ključni problemi koji bi mogli da se izdvoje jesu sledeći: slab obuhvat romske dece u sistemu obrazovanja, niska školska postignuća, visoka stopa osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja, visok broj opravdanih i neopravdanih časova, smeštanje u specijalne škole i visoka stopa ponavljanja razreda.

U kontekstu gorepomenutih problema, težište ovog rada je na organizacijama civilnog društva (u daljem tekstu OCD), tačnije analiziraće se sadržaji programa i

aktivnosti OCD kao i njihova delotvornost u kontekstu podrške romskoj deci u obrazovnom sistemu u AP Vojvodini. Kada je Srbija i OCD u pitanju, rezultati istraživanja (Nikolin 2001; Balkan Civil Society Development Network, 2014) ukazuju na to da je ovaj sektor relativno mlad jer većina organizacija civilnog društva nastaje posle 2000. godine, dok je oko jedne četvrtine osnovano pre 1990. godine. Najveći deo njih primarno se bavi socijalnim uslugama, kulturom/medijom/rekreacijom i životnom sredinom i najviše su zastupljene na teritoriji Vojvodine. Važeći Zakon o socijalnoj zaštiti prepoznaje organizacije civilnog društva kao potencijalne pružaoce usluga što može da ima pozitivne efekte na njihov rad kao i održivost njihovih programa i aktivnosti.

Organizacije civilnog društva u cilju podrške inkluzivnog obrazovanja dece romskog porekla u AP Vojvodini prvenstveno se bave:

- upostavljanjem dijaloga sa romskom decom i njihovim porodicama,
 - promocijom pozitivnih stavova prema (obrazovnoj) inkluziji,
 - upostavljanjem i razvijanjem mreža podrške,
 - uključivanjem romske dece u kulturni život posredstvom afirmacije različitih interkulturalnih dijaloga,
 - razvijanjem strategija i akcionih planova u cilju obrazovne inkluzije,
 - organizacijom kurseva, seminara, radionica i treninga kako bi se obezbedila podrška roditeljima i učenicima romskog porekla,
 - psihosocijalnom podrškom romskoj deci i njihovim porodicama,
 - pripremama budućih učitelja, nastavnika i profesora za rad sa romskog decom
- itd.

Predmet istraživanja predstavlja analiza aktivnosti i programi organizacija civilnog društva i njihov uticaj na inkluziju romske dece u obrazovanje.

1.3. Teorijski i pojmovni okvir istraživanja

Engestromova teorija aktivnosti – predstavlja socio-kulturnu teoriju koja je evoluirala iz kulturno - istorijske perspektive u psihologiji čiji koreni pripadaju Vigotskom, a danas predstavlja novi okvir koji je usmeren na prevazilaženja dihotomija mikro-makro. Ovaj pristup razlikuje kratkoročne ciljeve usmerenih individualnih aktivnosti od trajnog, objektno orijentisanog sistema kolektivnih akcija. Drugim rečima, Engestrom pomera fokus sa individualnog (mikronivoa) na institucije (makronivo). Pored toga, ova teorija razmatra čitav sistem rada i/ili aktivnosti uključujući tu i timove, organizacije itd. preko jednog aktera ili korisnika i korisna je za razumevanje širokog spektra faktora koji zajedno mogu da utiču na neku pojavu. Naime, ukoliko uzmemo u obzir Engestromovu teoriju aktivnosti, polazimo od pretpostavke da uspeh pojedinca u nekoj aktivnosti (u ovom slučaju romske dece u školi) nije samo rezultat individualnih karakteristika nego i institucionalne i systemske podrške koja dolazi iz zajednice kojoj pripadaju. U skladu sa tim pretpostavkama, uspeh ili neuspeh u uključivanju u obrazovni sistem, nije *samo* uspeh ili neuspeh pojedinca nego pre svega prisustva/odsustva oslonaca i podrške šire zajednice (Engestrom 1998, 1999, 2008). U tom smislu, pristup koji je razvio Engestrom podrazumeva da se prakse koje remete funkcionisanje društva moraju menjati putem tzv. organizacionih artefakata (planova, sistemskih promena, strategija i sl.) i tu zajednica zauzima centralno mesto, te ćemo sa tog stanovišta posmatrati podršku OCD u procesu rešavanja ovako kompleksnog problema (Engestrom 1999).

Socijalno isključivanje je termin koji je u širokoj upotrebi u Evropi, a prvi put je upotrebljen u Francuskoj. On pokriva izuzetno širok spektar ekonomskih (ali) i socijalnih problema koji uključuje ekonomske, društvene, političke i kulturne aspekte deprivacije (Mathieson et al., 2008). Zvanična definicija EU koja je usvojena u zajedničkom izveštaju Komisije i Saveta o socijalnoj inkluziji iz 2004. godine glasi: “Socijalno isključivanje je proces u kojem se određeni pojedinci potiskuju na društvenu marginu i u kom se sprečava njihovo potpuno učestvovanje u društvu zbog njihovog siromaštva ili nedostatka osnovnih kompetencija i mogućnosti ili kao rezultat diskriminacije. Ovo ih udaljava od posla, prihoda i mogućnosti za obrazovanje, kao i od socijalnih mreža i mreža i aktivnosti u okviru zajednice. Oni imaju malo pristupa moći i organima odlučivanja i često se osećaju nemoćnim i nesposobnim da preuzmu kontrolu nad odlukama koje utiču na njihov svakodnevni život. Pored toga, bitno je istaći i da je EU definisala četiri dimenzije socijalne isključenosti: siromaštvo, zdravlje, zaposlenost (tržište rada) i obrazovanje” (European Commission, 2004: 2).

Socijalno uključivanje je termin koji je popularizovan kroz diskusije na Svetskom samitu za društveni razvoj 1995. godine, a zvanična definicija EU koja je usvojena u zajedničkom izveštaju Komisije i Saveta o socijalnoj inkluziji iz 2004. godine glasi “socijalno uključivanje je proces koji osigurava da oni koji su u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti dobiju priliku i resurse koji su im neophodni da u potpunosti učestvuju u ekonomskom, socijalnom i kulturnom životu i da uživaju životni standard i blagostanje koje se smatra normalnim u društvu u kojem žive. To osigurava da oni imaju veće učešće u donošenju odluka koje utiču na njihove živote i poboljšan pristup njihovim temeljnim pravima” (European Commission, 2004: 10).

Diskriminacija je pojam koji ukazuje na da to se određena individua ili grupa ljudi nejednako tretira u smislu razlikovanja, isključivanja ili dovođenja u povoljniji položaj u odnosu na ostale pojedince ili grupe (Program Ujedinjenih naroda za razvoj, 2006). Ona je u suprotnosti sa osnovnim principima ljudskih prava i tome da svi ljudi imaju jednaka osnovna prava bez obzira na nacionalnost, pol, starost, versko ili seksualno opredeljenje itd. **Anti-diskriminatorna praksa** odnosi se na sve prakse protiv diskriminacije i promovišu jednakost. Dakle, anti-diskriminatorne prakse imaju za cilj da se suprotstave negativnim efektima diskriminacije i bore se protiv svih njenih oblika (Program Ujedinjenih naroda za razvoj 2006).

Inkluzivno obrazovanje je ono koje poštuje različitost i vrednost svih članova društva podjednako, bez obzira na društvenu klasu, pol, nacionalnost ili seksualnu orijentaciju (Mittler, 2000). Najjednostavnije rečeno, inkluzija u obrazovanju predstavlja sredstva školskih sistema u pokušaju da se reše pitanja nejednakosti u društvu širenjem pristupa i učešća u obrazovanju. Može se reći da su inkluzivno razmišljanje i promocija inkluzivnog obrazovanja nastale kao deo dijaloga obrazovanja, politike i prakse čiji je cilj da obrazovanje postane pozitivno iskustvo za sve, gde jednakost i uvažavanje različitosti ne bi trebalo da budu samo ideali, nego da se sprovode u praksi. Ovaj sistem bi trebalo da omogući pristup obrazovanju i deci iz etničkih i jezičkih manjina, deci koja pate od ekstremnog siromaštva, deci ometenoj u razvoju itd, tako da on podrazumeva razvoj škola, nastavnika i zajednice u celini kako bi se uspešno podržali učenici u sticanju kvalitetnog obrazovanja radi celokupnog napretka društva i socijalnog razvoja. Inkluzija se u ovom kontekstu posmatra kao “proces rešavanja i reagovanja na različite potrebe sve dece i mladih kroz povećanje

učesća u učenju, kulturi i zajednici, kao i smanjenja i eliminisanja isključenosti u okviru obrazovanja (UNESCO, 2009: 8).

Održivi razvoj – Održivi razvoj može da se shvati prvenstveno kao proces (način rada koji uključuje vrednosti i principe) i/ili u smislu praktičnih ciljeva ili poželjnih rezultata. Najčešće njegove definicije impliciraju razvoj (zajednice) koji zadovoljava potrebe sadašnjice bez ugrožavanja sposobnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe. Odnosno, održivi razvoj pruža podlogu za sadašnje razmišljanje i praksu, zasnovanu na balansiranju ekonomskih i socijalnih potreba ljudi sa očuvanjem i poboljšanjem različitih resursa. Ono što je ključno kod ovog koncepta jeste da on zahteva saradnju i predstavlja izazov kako najbolje organizovati različite akcije kako bi zajedno postigli složene i povezane ciljeve (Nevin, 2008).

Sociometrijski status - Sociometrijski metod, po definiciji, meri (lat. *socius*) međuljudske veze i njen tvorac je američki psiholog Jakob L. Moren. Sociometrija, najkraće rečeno, predstavlja skup tehnika kojima se ispituju odnosi između pripadnika određene grupe (Moreno, 1953). U ovom istraživanju, od učenika je traženo da zapišu tri najbolja druga/drugarice na osnovu kojih su formirani sociogrami.

Organizacije civilnog društva – Uloga civilnog sektora u procesu socijalnog uključivanja je važna za ceo ciklus kreiranja javnih politika i predstavlja značajan faktor razvoja socijalnih politika. Civilni sektor se ponekad naziva i “treći” sektor i/ili dobrovoljni sektor i izuzetno je raznovrstan i kreće se u opsegu od malih lokalnih društava do velikih profesionalnih organizacija (Spiker, 2013). *Organizacije civilnog društva* (OCD) imaju prepoznatljivu ulogu u savremenim socijalnim režimima i postale su uticajni akter u nacionalnom razvoju (United Nations Development Programme, 2013). U najširem smislu OCD podrazumevaju nedržavne, neprofitne i dobrovoljne

organizacije i institucije koje manifestuju interese i volju građana (Division for Social Policy and Development, 2009). Ono što je bitno istaći u ovom kontekstu jeste da je veliki deo aktivnosti civilnog sektora profesionalan i odobren od strane javnih organa što znači da je problematika upravljanja slična javnim službama (Spiker, 2013).

Programi i aktivnosti organizacija civilnog društva - svi programi i aktivnosti socio-edukativnog karaktera tj. konkretne i planske radnje u socijalnom sektoru posredstvom kojih OCD pružaju podršku i pomoć romskim porodicama u cilju socijalne inkluzije u obrazovni sistem. Okvir unutar kog se posmatraju programi i aktivnosti jeste sistem socijalne zaštite koji se bavi sprečavanjem, upravljanjem i prevazilaženjem situacija koje negativno utiču na ljudsko blagostanje. U ovom radu, programi i aktivnosti posmatraće se u kontekstu sledećih kategorija:

- vaninstitucionalno obrazovanje romske dece (organizovanje kurseva, seminara, radionica i treninga kako bi se deci obezbedila dodatna podrška),
- savetovanje i psihosocijalna podrška porodicama,
- edukativno i socioekonomsko osnaživanje romskih roditelja,
- programi promocije interkulturnog dijaloga.

2. ISTORIJA ROMSKOG STANOVNIŠTVA I POLITIČKI, EKONOMSKI I SOCIJALNI ASPEKTI DEPRIVACIJE ROMSKE MANJINE

Termin “Romi” obuhvata različite grupe ljude koji pripadaju i nomadskim i ne-nomadskim zajednicama. Prvobitno se verovalo da su Romi došli iz Egipta, međutim ukoliko se uzmu u obzir relevantni istorijski podaci i pravi preci Roma, oni su bili grupa ljudi koja je migrirala u talasima iz severne Indije kao pleme nomadskih muzičara i zabavljača, a našli su svoj put u Evropu između IX i XIV veka, uglavnom kao robovi (Ringold, Orenstein and Wilkens, 2005). Pored jedne nekontroverzne činjenice, odnosno da su Romi došli iz Indije, ostatak romske rane istorije je prilično kontroverzan.

Za razliku od nekih drugih grupa, oni nemaju svoju domovinu i žive u skoro svim zemljama Evrope i centralne Azije. Romi predstavljaju izuzetno raznoliku manjinu i obuhvataju više povezanih podgrupa sa složenim, fleksibilnim i višeslojnim identitetima. Ove romske grupe razlikuju se u odnosu na jezik, veroispovest, nacionalnost, istoriju i kulturu, ali dele zajednički etnicitet. Danas, oni predstavljaju najveću manjinsku grupu u Istočnoj Evropi (Gheorghe, 1991; Agnus, 1992; European Commission, 2012) i jednu od najvećih i najugroženijih manjinskih grupa u čitavoj Evropi i njihov broj kreće se između 10 i 12 miliona. Prema rezultatima *Popisa stanovništva, domaćinstva i stanova* iz 2011. godine u Republici Srbiji živi 147.604 Roma, što čini 2.05% celokupnog stanovništva (RSZ, 2011). Ovi podaci jesu zvanični,

ali potrebno je imati u vidu da oni fluktuiraju iz različitih razloga (npr. Romi koji nisu registrovani, Romi koji se ne izjašnjavaju kao Romi, raseljeni Roma sa Kosova, povratnici itd.). Upravo zbog toga, broj Roma u Srbiji se prema nezvaničnim podacima kreće između 450 i 500 hiljada, a prema mišljenjima pojedinih romskih lidera broj Roma u Srbiji doseže i milion (Open Society Institute, 2007; vidi i Baucał, 2012). U Vojvodini, prema zvaničnim podacima, živi 29 057 Roma i oni čine 1.43% stanovništva (RSZ, 2011) Dakle, na samom početku potrebno je naglasiti da je precizna i pouzdana demografska slika o položaju Roma prilično parcijalna i ozbiljno ugrožena zbog nedostatka preciznih i relevantnih podataka. Neki od ovih problema proističu iz stigme koja je povezana sa romskim identitetom, ali i oprez mnogih Roma da se identifikuju kao takvi zbog različitih razloga. Pored toga, analiza situacije je otežana i iz razloga što se različite studije zasnivaju na opisnim izveštajima, a ne na uporedivim statističkim pokazateljima. S obzirom na prethodno navedeno, može da se zaključi da su plodna istraživanja na ovom području zasigurno potrebna kako naučnoj zajednici, tako i samom društvu.

Ono što nije sporno jeste da Romi trpe posledice trajnog i snažnog društvenog isključivanja koje se odražava na njihovo zaposlenje, obrazovanje, korišćenje zdravstvenih i socijalnih usluga itd. Siromaštvo i loš standard života utiču na njihov niži životni vek (10 do 15 godina niži od evropskog proseka) i višu stopu mortaliteta dece u odnosu na ostatak populacije (čak za 41%). Pored toga, često je njihovo mesto stanovanja u izolovanim ruralnim područjima ili kampovima (tzv. romskim getoima) na periferijama grada što dodatno pogoršava ovo stanje. Takođe, stereotipi i predrasude prema Romima su toliko duboko ukorenjeni u evropskoj (ali i srpskoj kulturi), da se često ne percipiraju kao takvi i prihvaćeni su kao činjenice (vidi i Škorić, Kišjuhas,

Škorić, 2014). Naime, stereotipne slike koriste se, bilo svesno ili ne, da se inspirišu, a zatim i opravdaju negativni stavovi i negativni oblici ponašanja prema romskoj manjini (Minority Rights Group International, 1995).

Romska manjina često nema moć, stalno se bore za jednakost, dok sa druge strane pokušavaju da održe vlastitu kulturu (Catto, 2012). Otežavajuću okolnost predstavlja i to što postojeći mehanizmi za prava manjina često imaju tendenciju da se usredsrede na relativno velike, i što je možda još važnije; kohezivne “nacionalne” manjine koji su državljani jedne države, što može da rezultira isključivanjem Roma koji nemaju koherentan identitet, ili transnacionalnu zajednicu (vidi i Uzunova, 2010). Ova slika romske manjine jeste rezultat više različitih faktora, pored siromaštva i socijalnog isključivanja, predrasude, stereotipi, rasizmi i diskriminacije dodatno pojačavaju njihovu (već duboko narušenu) egzistenciju.

3. TEORIJSKI OKVIR ZA ANALIZU PROBLEMA SOCIJALNOG ISKLJUČIVANJA ROMSKE DECE U SISTEMU OBRAZOVANJA

3.1. Socijalno isključivanje – uvodna razmatranja¹

Socijalno isključivanje predstavlja koncept koji je u novije vreme postao veoma popularan, u smislu da mu se posvećuje sve više pažnje u raznim društvenim naukama. U drugoj polovini devedestih godina, pažnja je počela da se fokusira na bliže definisanje i specifikaciju ovog koncepta. U tom smislu, moglo bi se reći da on pokriva izuzetno širok spektar ekonomskih (ali) i socijalnih problema koji uključuje ekonomske, društvene, političke i kulturne aspekte deprivacije (Mathieson et al., 2008). Socijalno isključivanje je tesno povezana sa dobro afirmisanim pojmovima siromaštva i oskudice, ali ima korene i u daleko starijim idejama, tako da ga je potrebno staviti u daleko širi kontekst proučavanja kako bi se obuhvatio u celosti (Sen, 2000). Uprkos različitim debatama o značenju socijalnog isključivanja i njegovim indikatorima do danas nije obezbeđen konsenzus o naučnoj konceptualizaciji istog.

Procene različitih definisanja socijalnog isključivanja prikazuju da su najsnažnije definicije indirektna, te se javlja potreba za direktnijim i specifičnijim definisanjem. Mnogi autori su se bavili proučavanjem ovog pojma (npr. Silver, 1994; Saith, 2007; Fischer, 2011) sa ciljem pokušaja poboljšanja uključivanja u društvo, ali njegova višeznačnost, a često i kontradiktornost, često ga pretvaraju u suštinski sporan i

¹ Rad "Socijalna isključenost kao socijalni problem" nastao je u okviru izrade doktorske disertacije, a objavljen je 2015. godine u zborniku Socijalni problemi krivice. Novi Sad: CEIR i Filozofski fakultet, str. 171-190.

kontroverzan koncept sa neizbežno mnogo rasprava i debata. Kontroverznost ovog koncepta može da se poveže i sa razlikama između francuske i englesko-američke naučne tradicije. Francuska škola građena je na Dirkegovim teorijama (Durkheim, 1972) o socijalnoj koheziji i solidarnosti, važnosti kolektivnih vrednosti i normi, kao i na pitanju o riziku od društvenog otuđenja (anomije). Glavne teorije u englesko-američkoj tradiciji tiču se socijalne nejednakosti i relativnog lišavanja slobode koja se odnosi na nejednak pristup prihodima, osnovnim dobrima, javnim uslugama, građanskom pravu itd. te one predstavljaju polaznu tačku za istraživanja koja se tiču socijalnog isključivanja (Jehoel-Gijsberg and Vrooman, 2007).

Socijalno isključivanje predstavlja ključni problem za kreatore socijalnih politika, ali i za istraživače i stručnjake u toj oblasti (i šire), a pre svega zbog izazova kako socijalno isključene uključiti u društvo zarad ostvarenja što bolje društvene kohezije. Rasprava o tome šta socijalno isključivanje zapravo znači jeste započeta od strane istraživača koji su se bavili problemom siromaštva. Shodno tome, kao termin smatra se da je pre nastao od kreatora socijalnih politika nego u okviru akademskih krugova. S obzirom na to, potrebno je naglasiti da njegova složenost i relativnost kao koncepta, osetljivost na kontekst i vreme, jasno stavljaju do znanja da ga je izuzetno teško naučno izmeriti (Pantazis, Gordon and Levitas, 2006). Ova konstatacija svakako da ne znači da je socijalno isključivanje nemerljivo jer npr. u okviru *Indeksa ljudskog razvoja* (HDI) centralna tema jeste merenje multidimenzionalnih aspekata socijalnog isključivanja (Izveštaj o humanom razvoju, 2013). Dakle, operacionalizacija ovog fenomena u smeru dobijanja preciznijih podataka predstavlja izazov za naučnike, te se indikatori i dimenzije socijalnog isključivanja u sve većoj meri istražuju i dopunjuju. Ono što nije sporno kada je o socijalnom isključivanju reč, jeste da je u literaturi

uglavnom reč o dva centralna pitanja – jedno je epistemološke prirode, dok se drugo odnosi na praktične razloge. Epistemološko pitanje na koja se ukazuje jeste kako poboljšati razumevanje različitih fenomena koji doprinose deprivacijama, dok se praktični razlozi fokusiraju na praktične implikacije tog razumevanja (Sen, 2000).

3.1.1. Istorijska dimenzija i definisanje

Termin “socijalno isključivanje” prvi je popularizovao Rene Lenoar 1974. godine u Francuskoj, upotrebivši ga da označi “hendikepirane osobe”, “mentalno obolele osobe”, kao i osobe koje su “društveno neprilagođene”. On danas ima daleko šire značenje i postao je jedna od najvažnijih tema u društvenim naukama.

Lenoar ističe da su socijalno isključeni oni koji ne mogu efektivno da učestvuju u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i koji su zbog nekih karakteristika otuđeni i udaljeni od ostatka društva. Dakle, suština je u usredsređivanju na odnos između pojedinaca i društva, kao i na dinamiku tog odnosa (Evans et al, n.d.). Definicija socijalnog isključivanja koju je Evropska Unija prihvatila kao relevantnu glasi:

Socijalno isključivanje je proces u kome su određeni pojedinci ili grupe gurnuti na margine društva i sprečeni da u njemu u potpunosti učestvuju zbog svog siromaštva, nedostatka osnovnih kompetencija ili kao rezultat diskriminacije. Ovo ih udaljava od posla, prihoda i obrazovnih mogućnosti, kao i od društvenih mreža i aktivnosti u okviru zajednice. Oni imaju malo pristupa vlastima i organima odlučivanja i na taj način se često osećaju nemoćnim i nesposobnim da preuzmu kontrolu nad odlukama koje utiču na njihov svakodnevni život (European Commission, 2010: 2).

U početku se socijalno isključivanje uglavnom odnosilo na prostornu isključenost, tako da je fokus socijalne politike bio na onima koji žive u ugroženim sredinama u kojima se nalaze siromašni sa neadekvatnim socijalnim uslugama, koji

imaju slab politički glas i najčešće nemaju posao, a jasno je da sve ovo dovodi do marginalizacije u društvu (Silver, 1994). Zato se može reći da socijalno isključivanje u najopštijem smislu podrazumeva nedostatak ili uskraćivanje pristupa resursima, pravima, robi i uslugama, kao i nemogućnost učestvovanja u normalnim odnosima i aktivnostima koje su dostupne većini u društvu, a to utiče na kvalitet života pojedinca i na pomenutu koheziju društva u celini (Levitas et al., 2007). Sve ovo implicira da je ona višedimenzionalna, odnosno da obuhvata društvene, političke, kulturne i ekonomske dimenzije, ali i da je dinamična, u smislu da utiče na ljude na različite načine. Isključivanje je u stvari povezano sa ograničenjima u upotrebi različitih vrsta resursa (ekonomskih, kulturnih, socijalnih ili strukturnih) koji potom izazivaju lišavanje različitih oblika kapitala (finansijski, socijalni, kulturni itd.). Frensis (Francis, 2000) locira snagu socijalnog isključivanja u njenom pokušaju da “uhvati” rasprostranjeni karakter svih oblika isključivanja, posebno obraćajući pažnju na institucionalne i kulturne aspekte deprivacija.

Ipak, uprkos širokom dijapazonu tumačenja ovog pojma moguće je reći da je ono društveno konstruisano i da podrazumeva ograničavanje pristupa mogućnostima koje su bitne za funkcionisanje čoveka i društveno blagostanje uopšte (Evans et al, n.d.). Sen jednostavno definiše socijalno isključivanje kao nemogućnost učestovanja u društvu, kao i nepriznavanje od strane društva, iz čega sledi da je ono rezultat društvenih interakcija koje proizvode nejednaki odnosi moći koji mogu da proizvedu slom u odnosima između ljudi i društva (Sen, 2000). Taj slom zatim može da se ispolji u vidu nedostatka socijalne participacije, socijalne zaštite, socijalne integracije, moći, ali i nepristupačnosti zdravstvenoj zaštiti, obrazovanju, kulturi, kao i različita ograničenja u korišćenju društvenih vrednosti i dobara (Silver, 1994).

Sait (Saith, 2007) isključivanje definiše u odnosu na državno blagostanje i zaposlenost, ali insistira na tome da ono takođe može da se zasniva i na idejama mogućnosti, tako da se posmatra i kao proces koji dovodi do stanja u kojem pojedinci i grupe teže da ostvare maksimum svojih mogućnosti. Takođe, socijalno isključivanje je moguće okarakterisati i kao proces socijalne izolacije (Silver, 1994), ali i kao “relativno labav skup ideja koje percipiraju svet u specifičnim okolnostima, pre nego koncept sa teorijskom koherentnošću koji nadilazi nacionalne i političke okvire” (Saraceno, 2001: 9). Neki autori (npr. Steinert and Pilgram, 2003) smatraju da se socijalno isključivanje može shvatiti kao kontinuirano i postepeno isključivanje iz punog učešća u socijalnim aktivnostima, tako da u tom smislu nešto suprotno od socijalnog isključivanja nisu ni integracija, ni inkluzija, nego je to učešće (odnosno participacija). U multikulturalnim i multietničkim društvima, u kojima postoji mnoštvo vrednosti, stavova i uverenja, ne postoji nužno konsenzus o tome šta i koliko ljudi treba da imaju, o tome kako treba da žive ili šta treba da rade, ali je jasno da bi svi trebalo da imaju osnovno pravo na učešće u različitim segmentima života. Etkinson i Davudi (Atkinson and Davoudi, 2000) naglasak stavljaju na pitanje društvene solidarnosti kao sredstva za razumevanje socijalnog isključivanja, jer se prema njihovom mišljenju solidarnost manifestuje kao praktična posledica jakih društvenih vrednosti. Suprotno tome, socijalno isključivanje se reflektuje u lomljenju tih jakih društvenih veza i u marginalizaciji pojedinaca i/ili grupa u odnosu na društvo u celini – oni koji su socijalno isključeni jesu oni čije su društvene veze oštećene.

Čak i kada je socijalno isključivanje definisano u globalnim okvirima, istraživanje teži da bude više sektorsko, fokusirano na specifične populacije

identifikovane kao izložene riziku od isključivanja. Pojedinci ili grupe ljudi koji su potencijalno izloženi riziku od isključivanja su:

Dugoročno nezaposleni, zaposleni u nesigurnim i nestručnim poslovima, posebno stariji radnici ili oni koji su nezaštićeni propisima o radu, slabo plaćeni i siromašni, nekvalifikovani, nepismeni, oni koji su napustili školovanje, mentalno i fizičko hendikepirani, zavisnici, delinkventi, beskućnici, zatvorenici i osobe sa kriminalnim dosijeima, samohrani roditelji, seksualno i fizički zlostavljana deca, deca koja su odrasla u problematičnim domaćinstvima, deca radnici, stranci, izbeglice, emigranti, rasne, verske i etničke manjine, obespravljani, korisnici socijalne pomoći, stanovnici obodnih delova grada ili stanovnici čije je naselje na lošem glasu, zatim oni sa nivoom potrošnje ispod izdržavanja (gladni, bez krova nad glavom), kao i oni čija potrošnja ili druge prakse (droga ili alkohol, delinkvencija itd.) su stigmatizovani ili označeni kao devijantni, zatim socijalno izolovani bez prijatelja ili porodice (Silver, 1994: 548-549).

Socijalno isključivanje takođe može da zavisi i od ideje o tome šta se smatra normalnim (ili “normalnim”), dakle može da bude uslovljeno nacionalnim, ali i socio-kulturnim kontekstom. U mnogim zemljama u razvoju ljudi ne uživaju prihvatljiv standard življenja, tako da definisati “normalno” ne može da bude jednostavan zadatak i upravo iz tog razloga je teško *objektivno* odrediti ko je u stvari socijalno isključen (Silver, 1994). Na primer, ukoliko osoba ima mnogo poslovnih kontakata, ali živi sama i ide sama u setnju, bioskop ili kupovinu, da li je ta osoba socijalno isključena? Koja je relevantna mera količine i kvaliteta kontakata i koje dimenzije inkluzije utvrđuju da li je osoba isključena ili uključena? Kako možemo da objasnimo subjektivne aspekte socijalnog isključivanja, s obzirom na to kakve su razlike u percepciji pojedinaca u vezi sa njihovim statusom (Mathieson et al., 2008)? Iako se većina naučnika slaže oko toga da je socijalno isključivanje multidimenzionalno, nema konsenzusa oko toga koje su

njegove najvažnije dimenzije, što se moglo videti na primerima raznih definicija i objašnjenja.

Socijalno isključivanje u jednoj oblasti (često) ima posledice i na drugim životnim poljima (npr. postoji povezanost između nezaposlenosti i uslova stanovanja, siromaštva i obrazovanja i sl.) i stoga je važno prepoznati sveobuhvatnost ideje socijalnog isključivanja i njegovog domašaja. Međutim, potrebno je obratiti pažnju i na to da se ovaj koncept ne koristi neselektivno, zato što nije svaka vrsta lišavanja socijalno isključivanje. Na primer, Sen (Sen, 2000) predlaže da bi bilo korisno ispitati ideju o socijalnom isključivanju koristeći Aristotelov pristup koji jeste veoma širok, ali je, čini se, koristan. Ideja viđenja siromaštva u smislu lošeg življenja nije nova i Aristotelovo objašnjenje bogatstva ljudskog života eksplicitno je povezano sa potrebom da se prvo utvrde funkcije čoveka, što je praćeno istraživanjem života u smislu aktivnosti. Iz ovakve perspektive osiromašen život jeste onaj u kojem nema slobode da se preduzmu važne aktivnosti koje su značajne za čoveka i društvo uopšte. Socijalno isključivanje takođe može da se konceptualizuje i u smislu veberovskog koncepta statusnih grupa i socijalnog zatvaranja, jer je to proces koji predstavlja opadanje učešća, pristupa, ali i solidarnosti na osnovu dostignutog nivoa moći. Prema Veberovoj teoriji, društveni status predstavlja evaluacije koje ljudi vrše jedni prema drugima (znači zavisno je od društvenog konteksta), a statusnu grupu čine pojedinci koji imaju sličan prestiž. Prestiž i status su zasnovani na sudovima koje donose (drugi) pojedinci na osnovu porekla, karaktera, statusa u zajednici itd.(Veber, 1947). Ipak, posmatranje socijalnog isključivanja kao pokušaja jedne grupe da obezbedi za sebe privilegovan položaj na uštrb druge grupe samo je jedna od interpretacija i spekulacija ovog problema.

Na društvenom nivou, socijalno isključivanje odražava neadekvatnu socijalnu koheziju ili integraciju, a na individualnom nivou odnosi se na nesposobnost učešća u normativno očekivanim društvenim aktivnostima i u izgradnji zdravih društvenih odnosa. Ono može da potiče i od geografske izolacije – npr. stambena područja na rubovima urbanog razvoja sa lošim saobraćajnim linijama i komunikacionim objektima. Ruralna izolacija je takođe uobičajena, posebno ukoliko porodica nema automobil(e), a oblast nema pristup trgovačkim objektima, bibliotekama, sportskim centrima itd. Nezaposlenost i siromaštvo roditelja takođe mogu da budu faktori koji utiču na socijalno isključivanje detata; loše zdravlje u neadekvatnim uslovima življenja dovodi do teškoća u učenju, ograničava emocionalni razvoj, slabi mentalno zdravlje, povećava kriminal itd.

Iz svega navedenog jasno je da se socijalno isključivanje ne može definisati samo preko siromaštva i da je ona zapravo “skraćena” za ono što može da se desi ljudima kada pate od kombinacije problema kao što su nezaposlenost, niski prihodi, loše obrazovno postignuće, loši uslovi stanovanja, visoka stopa kriminala, raspad porodice itd. Ovo je prilično fleksibilna definicija jer su navedeni problemi samo neki od primera i moguće je dodati još neke vidove isključivanja, ali suština ostaje nepromenjena, a to je da je najvažnija karakteristika socijalnog isključivanja povezanost i isprepletenost mnogih društvenih problema koji u međudejstvu proizvode takozvani začarani krug (Mathieson et al., 2008).

3.1.2. Razgraničenje koncepta “socijalno isključivanje” i “siromaštvo”

Često se termin “socijalno isključivanje” preklapa sa terminom “siromaštvo”, ali veliki broj naučnika (npr. Silver, 1994; Duffy, 1995; Fisher, 2011) smatra da socijalno isključivanje ide korak dalje od siromaštva i vide ova dva koncepta kao različita. Shodno tome, ciljevi različitih (socijalnih) politika pomerili su se od borbe protiv

siromaštva na smanjenje socijalnog isključivanja koje obuhvata šire područje deprivacije. Ovo dovodi i do upotrebe dva različita koncepta u literaturi i istraživanjima, mada se često neopravdano koriste kao sinonimi.

Fišer u svom radu (Fisher, 2011) predlaže re-konceptualizaciju socijalnog isključivanja, jer bi ono trebalo da obuhvata procese koji se dešavaju širom vertikalne strukture društvene hijerarhije, a ne samo u donjim slojevima, tako da i bogati članovi društva mogu da budu socijalno isključeni. Ovo implicira tezu da je socijalno isključivanje moguće posmatrati kao dopunu siromaštvu, ali nikako kao njegov sinonim – npr. imigranti mogu da budu isključeni iz glasanja i različitih aktivnosti lokalne zajednice, ali mogu da imaju prihode iznad granica siromaštva. Isto tako, oni koji imaju veoma niska primanja mogu da budu veoma dobro integrisani u svoje lokalne zajednice i da uživaju zadovoljavajući standard življenja (Devicienti and Poggi, 2007). Naime, iako siromaštvo može da dovede do socijalnog isključivanja, ono nije striktno (samo) pitanje nedovoljnih materijalnih resursa. Odnosno, siromaštvo se uglavnom analizira na nivou pojedinca ili domaćinstva, dok sa druge strane, socijalno isključivanje potiče od nedostataka socijalnih mreža osobe, socijalne infrastrukture, ili drugim rečima od različitih egzogenih faktora (Jehoel-Gijsberg and Vrooman, 2007).

Dafi (Duffy, 1995) tvrdi da je za socijalno isključivanje karakteristična dihotomija “biti unutra ili napolju”, a ne “gore ili dole”. Postoji nekoliko socioloških studija koje su se bavile društvenim i političkim dimenzijama socijalnog isključivanja. Na primer, Gordon i saradnici (Gordon et al., 2000) su sproveli istraživanje u kojem su razmotrili četiri aspekta isključenja iz društvenih odnosa: društvo, socijalnu izolaciju, društvenu podršku i građansku participaciju. Ovo istraživanje je prikazalo da su raspodela prihoda i nezaposlenost slabo povezani sa društvenošću i učešćem u

zajednici, dok neka druga (npr. Gallie and Paugam's, 2000) sugerišu da materijalno lišavanje može čak dovesti do pozitivnih efekata kada su u pitanju društveni odnosi.

Potrebno je naglasiti i da socijalno isključivanje i socijalno uključivanje nisu antonimi, jer kao što je rečeno, pojedinci mogu da budu isključeni u pojedinim dimenzijama života, dok mogu da budu uključeni u neke druge dimenzije. Dobar primer kako bi se ilustrovala ova sociološka ambivalentnost jeste stranac, koji je istovremeno i uključen i isključen iz zajednice. U pitanju je jedan od Zimelovih društvenih tipova, odnosno opštih obeležja karaktera, za koje je smatrao da su zasnovani na društvenim formama i da zavise od socijalne interakcije. S tim u vezi, za analizu stranca je veoma bitan pojam distance, jer njegova socijalna pozicija uključuje sintezu vezanosti i otuđenosti – stranac je neko ko može biti lociran unutar socijalnog okruženja u bilo kom trenutku, jer je istovremeno i udaljen od nas i blizak nama, kao što je i deo grupe i izvan nje. Dakle, pošto nije u potpunosti vezan za grupu pripadnici njegove grupe vide ga i kao bliskog i kao udaljenog (Simmel, 1908/2009).

Termin “socijalnog isključivanja” je danas toliko rasprostranjen da se koristi za pokrivanje svega onoga što se odnosi na nepovoljne životne okolnosti koje dovode do marginalizacije, deprivacije i/ili socijalne izolacije. Ono što nije sporno jeste da je ono višedimenzionalno, dinamično, relaciono, aktivno i zavisno od konteksta. Pomenuto je da se ovo stanje promatra u uskoj vezi sa ekstremnim siromaštvom, ali s obzirom na njegovu definiciju jasno je da ne može da postoji jedan set indikatora socijalnog isključivanja koji bi se koristio u svim državama (Mathieson et al., 2008). Neki od indikatora koje Silver prikazuje kao relevantne jesu finansijski, ljudski i socijalni kapital (Silver, 1994). Dok Šućur (Šućur, 2004) navodi sledeće indikatore; dugotrajna

nezaposlenost, neadekvatan životni standard, osećaj nesigurnosti, bez bliskih prijatelja, osećaj usamljenosti itd.

Bergman (Berghman, 1995) tvrdi da je siromaštvo uglavnom jednodimenzionalno, u smislu nedostatka finansijskih ili materijalnih resursa, dok se socijalno isključivanje manifestuje deficitom u nekoliko dimenzija – npr. u obrazovanju, zdravstvenoj nezi, zaposlenju, socijalnoj zaštiti itd. Stoga je evidentno da socijalno isključivanje nije samo masovno neispunjenje ekonomskih ljudskih prava, kao što su pravo na životni standard koji obezbeđuje zdravlje i blagostanje, uključujući hranu, odeću, stan itd. nego takođe može značajno da doprinese nepotpunosti građanskih i političkih ljudskih prava u vezi sa demokratskom državnom upravom i vladavinom prava (Pogge, 2002). Zato može da se zaključi da je veoma tanka crta distinkcije između socijalnog isključivanja i irelevantnosti, marginalnosti, autsajdera, zatvaranja, lišavanja, nemaštine itd. (Silver, 1994). Naravno, ove stavke variraju u zavisnosti od različitih autora i njihovih teorijskih perspektiva, međutim moglo bi se reći da bi se veliki broj autora poput (Silver, 1994; Duffy, 1995; Fisher, 2011) složio sa ovom konceptualizacijom ističući sveobuhvatnost, multidimenzionalnost, dinamičnost kao specifična obeležja koncepta socijalnog isključivanja.

Kao što je prikazano, socijalno isključivanje u odnosu na siromaštvo koje više opisuje stanje, podrazumeva *dinamičnost*, proces, tj. uvek ukazuje na nepovoljan položaj pojedinca u odnosu na okolinu. Drugim rečima, ona govori o neučestvovanju u društvenim aktivnostima, nedostatku društvenih veza i moći, kao i uopšte o dezorganizaciji koja marginalizuje pojedinca ili neku društvenu grupu (Barnes, 2002). Sa druge strane postoje, ali u manjem broju, autori (npr. Howarth et al., 1998) koji tvrde da nema jasne definicije koja bi objasnila razliku između socijalnog isključivanja i

siromaštva, tvrdeći da su i siromaštvo i socijalno isključivanje zainteresovani za iste probleme, a to je nemogućnost življenja na način koji se u izvesnom smislu smatra društveno prihvatljivim i pretenduju da opišu socijalno isključivanje kao način razumevanja modernog siromaštva, tako da naglašavaju da među njima nema bitne razlike.

Kao još jedan koncept koji je usko povezan sa socijalnim isključivanjem jeste i *marginalizacija*. Ona je metafora koja se odnosi na procese kojima su pojedinci ili grupe “gurnuti” na ivice društva, a smatra se da je ovaj koncept nastao sa Robertom Parkom i “marginalnim čovekom”, kako bi se označili manjinski etnički imigranti u pretežno beloj anglosaksonskoj protestantskoj američkoj državi (Park, 1928). On je pisao o migracijama kao važnim istorijskim silama koje su neophodne za kulturni napredak, a jedna od njihovih najvažnijih posledica jeste stvaranje situacija u kojima ista individua ispoljava težnju da živi u dve različite društvene grupe. Tako nastaje nestabilni karakter koji je tipičan za marginalnog čoveka, a koji je najčešće “mešane krvi”, a te osobe najčešće žive u dva sveta i u oba se osećaju kao (Zimelovi) stranci (Simmel, 1908/2009).

Marginalnost se danas često proširuje i označava grupe koje se razlikuju na različite načine od dominantni(ji)h grupa i njihovih kultura. Centralno pitanje jeste ko “drži” vlast koja uspostavlja politiku, jer je evidentna nemogućnost pristupa koja je kreirana da stvori emocionalne, strukturne i društvene barijere koje nameću specifične i ograničene uloge onima koji su marginalizovani. Postoje dve vrste marginalizovanosti: izrečena marginalnost i marginalnost po izboru. Moćne grupe koriste niz pravnih, ekonomskih i političkih mera pomoću kojih guraju manje moćne grupe na ivicu društva i pokušavaju da ih iskoriste na tržištu rada, ali i na druge načine (Deniss, 2005). Ovaj

primer može da se vidi u SAD, ali i širom Afrike, Evrope, Azije i Južne Amerike, gde obično brojčano jača grupa marginalizuje brojčano slabiju populaciju (Dennis, 1994). Drugi tip, marginalnost po izboru, predstavlja marginalizovanost određenih grupa po njihovom izboru, najčešće iz verskih, umetničkih i/ili naučnih razloga. Slično Parkovom “marginalom čoveku”, a blisko povezana sa idejom socijalnog isključivanja, jeste i ideja Patriše Hil Kolins o autsajderu, koja je veoma brzo postala klasik, pre svega u feminističkim teorijama (Collins, 1990). Outsajder je prvobitno korišćen da opiše položaj individua koje se nalaze u graničnom prostoru između dve grupe, dakle nije član nijedne (kao i Parkov marginalni čovek, ali i Zimelov stranac). Zbog nezadovoljstva ovim terminom i zbog sličnosti sa sociološkim “marginalnim čovekom” Kolins ga modifikuje kako bi opisala društvene lokacije ili granične prostore okupirane od strane grupa sa nejednakom distribucijom moći. U potrazi za socijalnom pravdom autsajder opisuje ne samo poziciju u članstvu nego i odnos znanje/moć.

3.1.3. Problem socijalnog isključivanja: različite perspektive posmatranja i pokušaji uključivanja

Neki od aspekata koji su potrebni kako bi osoba osećala da je socijalno uključena jesu relativno siguran radni odnos, zarada, obrazovanje, zadovoljavajući kulturni i socijalni kapital, državljanstvo i pravna jednakost, učestvovanje u demokratskim procesima, porodica i društvenost, humanost, poštovanje itd. (Silver, 1994). U tom smislu,

[s]ocijalna dimenzija se sastoji od proksimalnih odnosa podrške i solidarnosti (npr. prijateljstvo, srodstvo, porodica, klan, komšiluk, zajednica, društveni pokreti itd.) koji generišu osećaj pripadnosti u društvenim sistemima. Zatim, politička dimenzija, koja se sastoji od dinamike moći u odnosima koji proizvode nejednake obrasce formalnog

prava, kao i ostvarivanje prava na usluge kao što su obrazovanje, zdravstvo, transport, socijalna zaštita itd. Kulturna dimenzija se sastoji od različitih vrednosti, normi i načina života koji su prihvaćeni i poštovani. Jedna krajnost ove dimenzije jeste prihvaćenost, dok su na drugoj strani ekstremne situacije stigme i diskriminacije. Zatim, ekonomska dimenzija se sastoji od pristupa i distribucije materijalnih sredstava potrebnih za održavanje života (npr. prihodi, zapošljavanja, stanovanje itd.) (Mathieson et al., 2008: 37).

Sen (Sen, 2010) pravi razliku između aktivnog i pasivnog isključivanja. “Kada lišavanje dolazi kroz društvene procese u kojima ne postoji namerni pokušaj da se isključuje, tada se isključivanje može posmatrati kao pasivno. Dok je aktivno socijalno isključivanje namerno lišavanje u različitim oblastima, npr. ako se imigrantima ili izbeglicama onemogućí politički status” (Sen, 2000 :15). Pored toga, u literaturi se javljaju i različiti stepeni socijalnog isključivanja. Duboko socijalno isključivanje (Miliband, 2006) se odnosi na isključivanje iz više od jednog domena života, što dovodi do teških negativnih posledica i uopšte narušavanja kvaliteta života. Ono takođe može da se sagleda i iz makrosociološkog ili mikrosociološkog ugla. Makrosociološki posmatrano, isključivanje je posledica kosmopolitizma i globalizacije, a uzroci isključivanja su globalni problemi, tržište rada i tehnološka modernizacija. Mikrosociološki posmatrano, isključivanje je posledica koja je proizašla iz socijalne izolacije - kada se osoba isključuje sa posla ili/i drugih društvenih odnosa (Morris, Barnes and Mason, 2009).

Silver (Silver, 1994) tvrdi da je socijalno isključivanje višeznačno i da zato zahteva široku semantičku definiciju, tako da identifikuje tri paradigme u kojima su prikazana različita značenja i upotreba termina. Od Kuna pozajmljuje definiciju paradigme kao konstelacije uverenja, vrednosti, tehnika itd. koje dele članovi jedne zajednice (Kuhn,

1996) i tvrdi da svaka paradigma pripisuje socijalno isključivanje različitim uzrocima, a kroz paradigmu solidarnosti, specijalizacije i kroz monopolsku paradigmu prikazuje ekonomsko, društveno, političko i kulturno isključivanje. “Paradigma solidarnosti vidi isključivanje kao slom društvenih veza između pojedinca i društva koje je kulturno i moralno, a ne samo ekonomsko. Naime, isključivanje je po sredi ukoliko je narušena društvena solidarnost” (Silver, 1994: 542).

Paradigma specijalizacije smatra da je isključivanje oblik diskriminacije, a koreni socijalnog isključivanja mogu se naći u neizvršenim pravima i u tržišnim nedostacima. Ona naglašava pojedinačne i mikrosociološke uzroke socijalnog isključivanja i vidi je kao posledicu specijalizacije: socijalne diferencijacije i ekonomske podele rada; naime ono jeste posledica neadekvatnog razdvajanja društvenih sfera (Silver, 1994).

Monopolska paradigma isključivanje vidi kao posledicu formiranja monopolskih grupa koje ograničavaju pristup resursima autsajderima. Ona društveni poredak vidi kao skup hijerarhijskih odnosa moći i tu socijalno isključivanje proizilazi iz uzajamnog dejstva klasa, statusa i moći i služi političkom interesu uključenih, odnosno pre svega moćnih. Ova paradigma veberovski (a manje marksovski) društveni poredak vidi kao prinudan, nametnut kroz skup hijerarhijskih odnosa moći (Silver, 1994). Ove paradigme su, naravno, u veberovskom smislu idealni tipovi (Weber, 1904/1930), jer u stvarnosti različita društva i kulture definišu “pripadnosti” na svoje načine.

Zbog brojnih kontroverzi koje okružuju problem socijalnog isključivanja postoje i mnoge kritike ove ideje. Centralna među njima jeste argument da ona odvrća pažnju od socijalne nejednakosti i klasnog sukoba, dok drugi kritičari ističu nedostatak teorije zbog nemogućnosti uočavanja uzroka i posledica socijalnog isključivanja, ali i zbog

različitog tumačenja ovog pojma u odnosu na kulturni kontekst (Miliband, 2006). Ovaj koncept novijeg je porekla i to je jedan od razloga zbog čega nije u potpunosti empirijski potkrepljen, jer neki relevantni indikatori za njegovu merljivost još uvek nedostaju, a nije redak slučaj ni da se ovi indikatori preklapaju sa pokazateljima siromaštva (Levitas, 2000). Današnja empirijska istraživanja u sklopu EU usmerena su uglavnom na tržište rada (Šućur, 2004), međutim pitanje jeste da li tržište rada direktno utiče na socijalnu integraciju? Ukoliko i utiče, da li integracija u tržište rada uvek donosi pozitivne efekte?

Kako bi se umanjile ili bar ublažile posledice socijalnog isključivanja, postoji težnja ka socijalnoj inkluziji koja jeste centralna politička i kulturna zabrinutost, a njeni počeci se mogu pratiti do osamnaestog veka i prosvetiteljstva koje je naglašavalo solidarnost i ideju države kao otelotvorene volje naroda (Mathieson et al., 2008). Termin “socijalna inkluzija” je popularizovan kroz diskusije na Svetskom samitu za društveni razvoj 1995. godine. Definicija koju je usvojila Evropska Unija kao relevantnu je sledeća:

Socijalno uključivanje je proces koji osigurava da oni koji su u riziku od siromaštva i socijalnog isključivanja dobiju priliku i resurse neophodne da učestvuju u potpunosti u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i da uživaju životni standard i blagostanje koje se smatra prihvatljivim u društvu u kojem žive. To osigurava da oni imaju veće učešće u donošenju odluka koje utiču na njihove živote, ali i poboljšan pristup njihovim osnovnim pravima (European Commission, 2008: 5).

Dakle, može da se zaključi da je u pitanju proces koji omogućava da pojedinci i grupe koji žive u riziku od siromaštva i socijalnog isključivanja dobiju priliku, ali i

sredstva koja bi im omogućila da što više učestvuju u ekonomskom i kulturnom, odnosno društvenom životu.

Kada je o socijalnoj integraciji reč, takođe je bitno pomenuti klasičnog sociologa Emila Dirkema. On je o solidarnosti, odnosno o integraciji, pisao pre svega u *Podeli društvenog rada* (Dirkem, 1972) i suština ovog problema za njega jeste kako su pojedinci primorani da se osećaju delom nekog šireg društvenog kolektiva, kako se njihove želje ograničavaju na način koji im omogućava da učestvuju u kolektivu i kako se aktivnosti pojedinaca (ali i drugih socijalnih jedinica) međusobno koordiniraju i usklađuju. On je uočio dva načina socijalne integracije koji imaju međusobno različitu socijalnu morfologiju, različite simboličke sisteme i različit odnos između socijalnih i simboličkih struktura.

S jedne strane nalazi se mehanička solidarnost koja naglašava tradicionalnu koordinaciju elemenata kroz zajedničke vrednosti i uverenja. Njenu morfologiju ili strukturu čine međusobno nezavisne srodničke jedinice koje organizuju relativno mali broj ljudi i ovi pojedinci dele snažnu posvećenost kolektivnoj svesti. Svaka srodnička jedinica je međusobno slična i samostalno ostvaruje potrebe svojih članova, dok su individualna sloboda, izbor i autonomija na nižem nivou u društvima mehaničke solidarnosti. Sa druge strane postoji i organska solidarnost koja integraciju ostvaruje kroz međuzavisnost, uglavnom se odnosi na podelu radu i neophodnu saradnju između članova društva i karakteristična je za društva sa većim populacijama, organizovanih putem specijalizovanih uloga u mnogim različitim strukturnim jedinicama (Dirkem, 1972).

Slično tome, integracija se nalazi i u središtu Parsonsove četiri paradigme, a on pod njom podrazumeva potrebu za koordinacijom, prilagođavanjem i regulacijom

odnosa među raznim akterima ili jedinicama unutar sistema, sprečavajući međusobno mešanje, kako bi sistem i dalje funkcionisao (Parsons, 1951). Na osnovu svega navedenog može da se zaključi da u konceptu socijalnog isključivanja može vrlo lako da se prepozna i funkcionalistička teorija, jer se kao rešenje ovog problema pominje široko rasprostranjeno usvajanje zajedničkih normi koje bi stvorile red i stabilnost u društvu, što je u interesu i pojedinaca i društva uopšte.

Bergman (Berghman, 1995) razlikuje četiri vrste integracije i participacije:

- 1) građansku integraciju u vezi sa demokratskim i pravnim sistemom (npr. pravni status i tretman dece, stranci ili deca ometena u razvoju),
- 2) ekonomsku integraciju koja se odnosi na zapošljavanje,
- 3) socijalnu integraciju koja se odnosi na uključivanje u javnu mrežu,
- 4) kao i porodica i integracija u zajednici ili socijalni kapital.

Kada je u pitanju problem socijalnog isključivanja bitno je skrenuti pažnju na već pomenute socijalne mreže i socijalni kapital. Socijalne mreže su sastavljene od skupa aktera i veza koje među njima postoje, a to može da bude i struktura odnosa koja povezuje društvene aktere. Analiza sa ovog stanovišta ukazuje na to da su akteri i njihove akcije međuzavisne, da su relacione veze između aktera kanali za transfer resursa (Wasserman and Faust, 1994), a o resursima posebno govore teorije o socijalnom kapitalu koji predstavlja očekivanu dobit ili korist ostvarenu putem društvenih veza, kontakata i kooperacije između pojedinaca i grupa.

Postoje različite definicije ovog koncepta, a njima je (uglavnom) zajednička ideja prema kojoj društvene veze i društvene mreže imaju određenu vrednost koja može uticati na produktivnost pojedinaca i grupa. Kolman jedan od najcitiranijih autora koji je raspravljao o ovom pojmu i on ga definiše kao “skup resursa koji su sastavni deo

porodičnih odnosa i društvene organizacije zajednice, a koji su korisni za kognitivni ili društveni razvoj deteta ili mlade osobe” (Coleman, 1988). Pored Kolmana, ključni autori koji su se bavili ovim konceptom jesu Putnam i Bourdieu. Putnam smatra da njega čine društveni odnosi koji doprinose kooperaciji i koordinaciji celog društva, dakle “socijalni kapital čine veze među pojedincima – društvene mreže i norme uzajamnosti i poverenja koje iz njih nastaju” (Putnam, 2000: 19). On takođe ističe da socijalni kapital poboljšava organizaciju društva preko realizacije (podržavanja ili olakšavanja) koordiniranih angažmana i participacija. Bourdieu je ovaj koncept razvio 1970-ih i početkom 1980-ih godina i povezo ga je sa svojim idejama o klasi. Iz njegove perspektive, socijalni kapital postaje resurs u društvenim borbama koje se dešavaju u različitim društvenim oblastima, dakle eksplicitno ga povezuje sa društvenim konfliktima i nejednakom raspodelom moći (Bourdieu, 1986).

U ovom delu rada ukazano je na višeznačnost definicija socijalnog isključivanja, ali i na izvesnost da postoji konsenzus o važnosti značaja ovog problema i pokušaju pronalaženja rešenja. Ovaj koncept je postao važan, a može da se zaključi i da se njegova istraživačka baza brzo širi, jer složenost ovakvog problema stimuliše i postavlja niz izazova za buduća istraživanja. Obimne političke inicijative i diskusije o socijalnom isključivanju pojačavaju interese za ova istraživanja jer ujedno predstavljaju i ključne teme trajnih problema praktičara u okviru socijalne politike i socijalnog rada. Svako ozbiljno istraživanje socijalnog isključivanja trebalo bi da usmeri pažnju na isključivanje “od koga” i “kako”, kao i na isključivanje “iz čega” i “zašto”. Dakle, prvo moraju da se odrede procesi, institucije i grupe koje izazivaju isključivanje (drugih) ljudi.

Međunarodne institucije i organizacije poput Ujedinjenih nacija i Svetske banke, ali i organizacija u okviru UN poput ILO (*Međunarodna organizacija rada - International Labour Organization*), UNDP (*Razvojni program Ujedinjenih Nacija - United Nations Development Programme*), UNICEF (*Međunarodni fond za decu i omladinu - United Nations International Children's Emergency Fund*) i ostale transnacionalne mreže društvenih i dobrovoljnih organizacija (posredno ili neposredno) teže da utiču na redukciju socijalnog isključivanja, ali i na smanjenje nejednakosti. Sve ove organizacije prepoznaju socijalno isključivanje kao važan problem i upućuju na efektivnost koordinisanih i koherentnih razvojnih politika utemeljenih na aktivnom učešću lokalnih i nacionalnih tela i ljudi (European Commission, 2008, 2010).

Dolazimo se do zaključka da bi zadatak države trebalo da bude da se socijalno isključenima omogući jednak pristup osnovnim mogućnostima kao što su stanovanje, učestovanje u zajednici i u javnom životu, uživanje društvenog poštovanja, ali i obrazovanje, zdravstvo, socijalne usluge itd. Jedan od načina da se poboljša stanje ove grupe ljudi jeste da se definišu specifična prava i mogućnosti koja su neophodna kako bi socijalno isključeni bili u ravnopravnim odnosima sa ostalim članovima društva (Evans et. al, n.d.). Dakle, socijalna politika bi trebalo da promovise norme solidarnosti i reciprociteta, kao i prakse zasnovane na univerzalnim pravima, ali i da obezbedi pravilnu (pre)raspodelu resursa. Nove socijalne politike dodeljuju ključnu ulogu civilnom društvu jer je mobilizacija i podrška individualnim i grupnim inicijativama od ključnog značaja za jačanje društvenih veza između pojedinca i društva. Razvoj svih društvenih slojeva trebalo bi da bude dugoročna strateška politika koja bi omogućila ravnopravnije i pravednije društvo, a ovaj zadatak nije lak jer to podrazumeva da svaka država treba da analizira svoju istoriju i probleme kao i da razvije sopstvena rešenja.

Ipak, to ne znači da sve ovo nije izvodljivo i da ne treba raditi na tome da se socijalni isključivanje u budućnosti svede na minimum. U narednom delu poglavlja analiziraće se problem socijalnog isključivanja romske dece iz sistema obrazovanja, odnosno prikazaće se obrazovni trendovi u Srbiji kada su u pitanju deca romske nacionalnosti.

3.2. Analiza problema socijalnog isključivanja romske dece iz sistema obrazovanja u Republici Srbiji

Diskriminacija prema Romima predstavlja problem u svim aspektima društvenog života, a istraživanja u Srbiji (Mitrović, 2003; Raduški, 2009, Đorđević, 2010; Baucal, 2012; Cvejić, 2014, MICS, 2014 itd.) pokazuju da je ona vrlo visoka i u domenu obrazovanja. Naime, kulturni i društveno-ekonomski kontekst Roma se u različitim delovima Srbije razlikuju (u većoj ili manjoj meri), međutim školovanje romske dece svugde predstavlja veliki problem: ograničen pristup školovanju, nesigurnost, osipanje iz sistema obrazovanja, neredovnost u pohađanju nastave (visok broj opravdanih i neopravdanih časova), loš sociometrijski status u odeljenju, marginalizacija, diskriminacija i loš školski uspeh, samo su neki od problema sa kojima se suočavaju romska deca (vidi i Baucal, 2012). Može da se zaključi da je izrazito loša obrazovna struktura Roma jedan je od najvažnijih uzroka i (posledica) njihove neintegrisanosti u društvo, a ujedno utiče na održavanje i produblivanje socioekonomskog i kulturnog jaza između romskog i ostalog stanovništva. Ova konstatacija je posebno značajna za ovo istraživanje jer posredstvom sistematskih i ranih intervencija na smanjenju diskriminacije u oblasti obrazovanja, otvara se mogućnost za poboljšanjem kvaliteta života romske populacije u svim drugim domenima.

Obrazovanje ima ključnu ulogu u socijalnom razvoju, kao i u rešavanju višestrukih deprivacija koje se preklapaju i međusobno ojačavaju (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Naime, visoko kvalitetno, inkluzivno i redovno obrazovanje podjednako je važno za pun razvoj deteta, kao i za ukupan socijalni razvoj jednog društva. Obrazovanje omogućava deci i mladim ljudima neophodne veštine za ulazak na tržište rada i doprinosi opštoj koheziji društva (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Pored toga, ono se smatra početnom tačkom u procesu prekidanja kruga siromaštva. Autori poput Raduškog tvrde da je višegodišnja marginalizacija, segregacija i diskriminacija uslovlila izuzetno težak položaj romske populacije i osnovne uslove za poboljšanje socioekonomskog i kulturnog statusa Roma, odnosno društvenosocijalnu pokretljivost i integrisanost u društvo vidi u obrazovanju (Raduški, 2009). Slično tome, Đorđević tvrdi da nema sumnje da dok države prihvataju manjinske zajednice isključivo u formalno-pravnom okviru uključivanje će postojati samo na papiru, dok za je za stvarno uključivanje potreban veliki napor i kontinuirana borba sa duboko ukorenjenim mehanizmima diskriminacije i segregacije (Đorđević, 2010). Pored toga, uključivanje i aktivna participacija samih romskih porodica i čitave zajednice jeste suštinski preuslov za stvarno uključivanje romske dece u sistem obrazovanja. Nada Raduški, takođe posmatra obrazovanje kao ključ za socijalnu i društvenu integraciju Roma u društveni život, te ističe da je nužno razumeti da nije problem samo u romskoj zajednici nego u celom društvu. Shodno tome, iznosi zaključak da je potrebno zameniti model asimilacije modelom kulturnog pluralizma kako bi Romi mogli da očuvaju vlastiti nacionalni identitet (Raduški, 2004). Slično tome, pojedina istraživanja (npr. Minority Rights Group International, 1995) navode da asimilacione politike nisu dovele do integracije, kao ni do adaptacije i harmonične koegzistencije

romske manjine i opšte poluacije, nego do ugrožavanja nacionalne slobodne romske manjine, kao i do kolektivnih diskriminacija, tenzija i otvorenih konflikata.

S obzirom na siromaštvo i generalno nizak nivo obrazovanja romske populacije, često se smatra da je romska manjina zarobljena u tzv. zamku zavisnosti čime su postali zavisni od socijalnih transfera što ih gura još dublje u siromaštvo i marginalizaciju (Todorović, 2007). Pod ovim se podrazumeva mišljenje da je romski narod u jednom zatvorenom krugu socijalnih transfera i socijalne pomoći i bez pomoći zajednice/društva izlazak iz ove zamke je veoma težak. S obzirom na gorepomenutu korelaciju obrazovanja i siromaštva, Todorović posmatra škole kao mikrokosmos društva, tj. kao jedino rešenje za sveobuhvatne probleme romske manjine. Gaj (Guy, 2001) slično Raduškom i/ili Todoroviću tvrdi da je obrazovanje jedini način da izađu iz ove zamke, a naglašava da u teoriji socijalnog kapitala postoji pozitivna korelacija između obrazovanja pojedinca i dobrobiti države. Sarvar i saradnici tvrde da se veza između siromaštva i obrazovanja može sagledati na dva načina. Kao prvo, ulaganje u obrazovanje povećava veštine i produktivnost siromašnih domaćinstava (u smislu povećanja nivoa prihoda kao i sveukupnog životnog standarda). Drugo, siromaštvo predstavlja veliku prepreku u obrazovnom napredovanju (manji obuhvat siromašne dece je u sistemu obrazovanja, ukoliko i pohađaju škole nemaju dovoljno finansijskih resursa potrebnih za praćenje nastave, osećaju društveni pritisak i omalovažavanje od strane druge dece itd.). Sve ovo implicira tezu da su obrazovanje i siromaštvo obrnuto povezani – što je veći stepen obrazovanja stanovništva, manji će biti broj siromašnih i obrnuto. *Svetska Banka* iznosi tvrdnje da su javne potrošnje za obrazovanje često nejednake, a siromašni, jezičke i etničke manjinske grupe, izbeglice i sl. jesu grupe ljudi koje nisu u mogućnosti da se obrazuju iz različitih razloga (nemogućnost plaćanja,

nedostatak obrazovnih institucija u delu grada u kom žive, neinformisanost itd.) (World Bank, 1995). Pored gorepomenutog izlaska iz začaranog kruga siromaštva i socijalnih transfera, obrazovanje ima i unutrašnju vrednost: sprečava gubitak ljudskog talenta, povezuje se sa boljim socijalnim veštinama, većom fleksibilnošću i prilagodljivošću dinamičnom svetu i sl. (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014).

Naime, uključivanje Roma u obrazovni sistem i obezbeđivanje kontinuiteta školovanja predstavlja prvi korak ka smanjenju socijalnog isključivanja i unapređivanju sistema obrazovanja, ali i celokupnog socijalnog razvoja. Ovo uključivanje zavisi od velikog broja faktora, a pre svega ih je potrebno tražiti u samim karakteristikama zemalja u kojima Romi žive, dok neki proizilaze iz otvorenosti ili zatvorenosti većinskog dela populacije.

Iako ne postoje egzaktni podaci o broju Roma u u sistemu obrazovanja, potrebno je skrenuti pažnju na zvanične obrazovne trendove, odnosno obrazovnu strukturu romske dece u Srbiji. Sledeća istraživanja navode poražavajuće činjenice: "Samo oko 2% dece odgovarajućeg uzrasta nalazi se u sistemu predškolskog vaspitanja, a manje od 40% uključeno je u osnovno obrazovanje. Između 70 i 90% romske dece koja se upiše u osnovnu školu u nekom momentu se ispisuje iz iste" (Monitoring report, 2007: 11). Istraživanje u Srbiji, *MICS 5*, ističe i da je 15% dece romske populacije u potpunosti van sistema osnovnog obrazovanja, dok je 64% romske dece van sistema srednjoškolskog obrazovanja (MICS, 2014: 192). Slični podaci evidentirani su i 2005. godine u *Izveštaju o realizaciji Milenijumskih ciljeva razvoja u Srbiji*, gde se navode da 63% Roma nema završenu osnovnu školu, 27% romske populacije završilo je osnovnu školu, dok je 8% romske populacije završilo srednju školu. Višu školu ili fakultet je završilo manje od 1%

Roma (Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji, 2006, vidi i Baucal, 2012).

Prema zvaničnim rezultatima *MICS 5*, situacija kada su u pitanju deca romske nacionalnosti koja pohađaju program obrazovanja u ranom detinjstvu (jaslice 0.5 do 3 godine, vrtići 3-6,5 godina i obavezni pripremni predškolski program PPP) je izrazito loša, a poražavajući je podatak da je samo 5,7% dece romske nacionalnosti u ovom sistemu (*MICS*, 2014). Takođe, rezultati *MICS 5*, ukazuju i na to da je tek 80% romske dece koja su upisala prvi razred osnovne škole pohađala i predškolski pripremni program (PPP) (dok je kod opšte populacije 98%). Naime, funkcija PPP jeste da decu pripremi za polazak u školu i za školsko učenje te romska deca koja nisu u ovom sistemu imaju znatno manje šanse za stimulaciju ranog razvoja što može kasnije negativno da se odrazi na uspeh u školi. Takođe, istraživanje *Agencije Evropske unije za fundamentalna prava* smatra da izostanje PPP predstavlja glavnu determinantu preuranjenog osipanja iz sistema obrazovanja (European Union Agency for Fundamental Rights, 2014). Što implicira tezu da deca sa predškolskim iskustvom imaju veće šanse da ostanu u školi i uspešno završe obavezno osnovno obrazovanje. Između ostalog, Romi ne uspevaju da upišu decu u predškolske ustanove zbog toga što se prednost pri upisivanju daje deci iz porodica u kojima je makar jedan roditelja zvanično zaposlen, a takvih je jako malo među romskom populacijom u Srbiji (Praxis, 2011). Osim toga, školska postignuća romske dece znatno su niža u odnosu na opštu populaciju, a videli smo da relevantna istraživanja prikazuju da deca iz romske zajednice ne dobijaju iste šanse za razvoj i učenje kao druga deca. Čak i ako jesu u sistemu obrazovanja, školski uspeh, posebno u pogledu postizanja funkcionalne

pismenosti, nije kompatibilan sa količinom vremena provedenog u školi (Minority Rights Group International, 1995).

Dodatna teškoća sa kojom se suočavaju romska deca jeste i (neopravdano) smeštanje u specijalne škole koje pohađaju učenici sa smetnjama u razvoju (čak 10 do 30% romske dece disproportionalno su upisana u specijalne škole). U tim školama romska deca dobijaju niži kvalitet obrazovanja što povlači sa sobom i nemogućnost razvoja ključnih kompetencija koje su neophodne za socijalnu integraciju, tržište rada, odnosno buduće zapošljavanje (Baucal, 2012). Naime, nije neuobičajena slika da se veruje da romska deca "imaju smetnje u razvoju" i/ili da imaju urođene poremećaje poput disleksije, disgrafije i sl. Upis u specijalne škole utvđuje se različitim testovima koji su na jeziku opšte populacije pa ih romska deca često ne govore ili ne razumeju u dovoljnoj meri, te iz ovog može da se zaključi da su oni često kulturno i jezički pristrasni (vidi i Hongzhi, Wing and Boyle, 2014). Iako sistemska segregacija kao obrazovna politika više ne postoji, često se segregacija odvija i u samim školama na različite načine: romska deca sede u poslednjim klupama, izolovana su od druge dece, u odvojenim su učionicama, ne obraća se pažnja na njih i sl.

Nije ohrabrujući podatak da se roditelji romske dece često slože sa upisom u ove specijalne škole iz veoma različitih razloga. Jedan deo roditelja često smatra da nema alternativu niti drugo rešenje, dok se u nekim zemljama u specijalnim školama obezbeđuju i subvencije za hranu, školski i edukativni materijal, prevoz pa čak nekada i stan, te nije čudno što se romski roditelji opredeljuju za ovakav izbor. S obzirom na prethodno navedeno, evidentno je da je reintegracija romske dece u redovan školski sistem izuzetno teška. Sam obrazovni sistem u stvari održava ciklus siromaštva i

socijalnog isključivanja, a veoma mali procenat ove dece upiše srednju školu ili fakultet i mahom su osuđeni na manualne i teške fizičke poslove (Rona and Lee, 2001).

Pored toga, poseban problem predstavlja i rano napuštanje školovanja od strane devojčica između 15. i 19. godina zbog udaje i zasnivanja porodice (čak 43%), dok je procenat kod devojčica iste dobi u opštoj populaciji svega 4%. Potrebno je skrenuti pažnju i na podatak da 81% dece i dalje pohađa osnovnu školu u uzrastu od 13 godina kada bi trebalo da je završe (Open Society Foundations, 2012). Takođe, polovina dece iz romske zajednice se upisuje u osnovnu školu sa jednom godinom zakašnjenja u odnosu na većinsku populaciju (Baucal, 2012). Nerazumevanje romske populacije od strane roditelja ne-roma takođe predstavljaju veliki problem i prepreku ka obrazovnoj inkluziji. Izjave poput “Romi su prljavi i glupi”, “Romima nije mesto u našoj školi” ili “moje dete ne sme da se druži sa prljavim ciganima” nažalost predstavljaju sliku današnjice u našoj zemlji (Raduški, 2009).

Baucal u svom istraživanju sumira sledeća zapažanja; osmoro od desetoro dece upiše osnovnu školu pri čemu treba da imamo u vidu da je značajan broj njih upisan u specijalne škole. Dalje, od osmoro dece svega troje će završiti osnovnu školu, a jedno do dvoje dece će upisati srednju školu i to uglavnom trogodišnje programe srednjoškolskog obrazovanja koji ne omogućavaju visok stepen zapošljavanja. Sve ovo implicira na to da obrazovni sistem u Srbiji omogućava tek da svako deseto dete dobije šansu da uspe u životu (Baucal, 2012). Ovakva slika nije kompatibilna sa *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* u Republici Srbiji gde (prema članu 3) “svako lice ima pravo na obrazovanje i vaspitanje” (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, član 3). Pored toga, narušeni su i osnovni ciljevi obrazovanja i vaspitanja (član 8) kao što su npr.: razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne,

jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti; pun intelektualni, emocionalni, socijalni, moralni i fizički razvoj svakog deteta, učenika i odraslog, u skladu sa njegovim uzrastom, razvojnim potrebama i interesovanjima; obezbeđivanje podsticajnog i bezbednog okruženja za celoviti razvoj deteta, učenika i odraslog, razvijanje nenasilnog ponašanja i upostavljanje nulte tolerancije prema nasilju; razvijanje osećanja solidarnosti, razumevanja i konstruktivne saradnje sa drugima i negovanje drugarstva i prijateljstva, kao i mnogi drugi.

Dakle, kada se rezimiraju postojeći podaci o obuhvatu i napredovanju romske dece u sistemu obrazovanja, kao ključni problemi koji bi mogli da se izdvoje jesu sledeći: slab obuhvat romske dece u sistemu obrazovanja, niska školska postignuća, velika stopa osipanja romskih učenika, smeštanje u specijalne škole i visoka stopa ponavljanja razreda.

Svi ovi podaci su krajnje poražavajući ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da deca i mladi predstavljaju gotovo polovinu romske populacije. Nije sporno da se ovakav obrazovna struktura romske populacije negativno reflektuje i na sve ostale oblasti njihovih života, te bez ikakvih dilema može da se tvrdi da je potrebna i/ili neophodna rekonstrukcija obrazovnih institucija, ali i znatno veća podrška same zajednice. Uzunova naglašava da “socijalno uključivanje (romskih manjina) nije realan cilj, osim ako ne postoji opšta tendencija da se donesu sistemske promene u sadašnjem sistemu” (European Commission, 2008 prema Uzunova, 2010: 319). Dosadašnja istraživanja aktuelnih politika i strategija, kada je u pitanju socijalna inkluzija Roma govore o tome da se na njih nedovoljno obraća pažnja i da strukturne i društvene barijere i dalje isključuju Rome iz sistema obrazovanja, ali i iz drugih oblasti. Pojedina istraživanja (npr. Praxis 2011; European Report Development, 2013) prikazuju da se nedovoljno

pažnje posvetilo sistematskom pristupu u identifikaciji i rešavanju specifičnih obrazovnih problema dece romske nacionalnosti, a još manje je taj pristup bio zasnovan na interakciji i saradnji između obrazovnih ustanova i zajednice (vidi i Škorić, 2017). Sve navedeno signalizira potrebu za holističkim pristupom kada je u pitanju istraživanje ovog problema i za ogromnom podrškom samo zajednice kroz različite programe koji bi trebalo da promovišu osnovna ljudska prava, kao i uvažavanje kulturnog diverziteta. Dakle, pristup istraživanju ovog problema bi trebalo da bude višedimenzionalan, sveobuhvatan i koordiniran i na nacionalnom i na lokalnom nivou - potrebno je da integriše i širok raspon drugih oblasti, a ne samo oblast obrazovanja. Integracija i inkluzija se ne mogu posmatrati izolovano, već je potrebno postaviti je u mnogo širi kontekst socijalnog uključivanja.

Često čujemo aktore iz viših krugova društva kako polazna tačka i temelj za promene mora proizaći iz povećanog osećaja odgovornosti među samim Romima, dok sa druge strane lideri romskog civilnog društva očekuju hitnu akciju (i reakciju) od strane javnih vlasti. Zapravo, neophodna su nam oba; potrebno je povećati akciju javnih vlasti i čitave zajednice, ali i povećati građansku odgovornost među samim Romima (vidi Uzunova, 2010). Povećanje građanske odgovornosti romskog naroda moguće je samo ukoliko dobiju priliku, odnosno da bi postali produktivni članovi društva i stekli poverenje ne-romske populacije potreban je veliki i kontinuirani napor kako romskog naroda, tako i čitave zajednice. Naime, ukoliko uzmemo u obzir prethodno prikazanu situaciju i stanje u kom se nalaze pripadnici romske populacije i konstantno povećanje socijalnih i drugih problema – dolazimo do zaključka da je pomoć i podrška zajednice neophodna. Kada je zajednica u pitanju, među prvim inicijatorima za uključivanje romske manjine jesu organizacije civilnog društva, mahom romske nevladine

organizacije čiji će se značaj u ovom kontekstu razmotriti u nekom od narednih poglavlja.

4. INKLUZIVNO OBRAZOVANJE I ODRŽIVI RAZVOJ²

4.1. Inkluzivno obrazovanje: razvoj i definisanje

Inkluzivno obrazovanje predstavlja relativno moderan koncept koji je zaokupio pažnju naučnika iz najrazličitijih oblasti društvenih nauka, kreatora različitih politika, istraživača, praktičara i mnogih drugih. Jednakost u obrazovanju jeste složeno i često kontroverzno pitanje koje prevazilazi oblast samog obrazovanja i podleže jedinstvenim političkim, socio-ekonomskim i kulturno-istorijskim faktorima. U kontekstu ovog istraživanja, inkluzija će se odnositi na skup principa, vrednosti, mera i praksi koje uključuju društvenu transformaciju obrazovnih institucija, kao i transformaciju same zajednice. Potrebno je napomenuti da se termin *praksa* u ovom kontekstu odnosi na znatno širu sliku nego rad i veština određenog praktičara. Umesto toga, praksa se sastoji i od razmišljanja o raspoloživim resursima zarad zajedničkih ciljeva, o mogućim strategijama i/ili merama, ili drugim rečima, prakse su načini pregovaranja koje dobijaju značenja kroz društvenu akciju i interakciju i sl. (vidi i Ainscow, 2005).

Sam termin inkluzija često može da se čuje u politikama i programima širom Evrope i sveta, a veoma je važno smestiti ga u jedan širi kontekst - kao dinamičan, a ne statičan proces ili kako ga je Topping metaforički definisao “inkluzija je putovanje, a ne destinacija” (Topping, 2012: 9). Cilj inkluzivnog obrazovanja jeste da obezbedi pristup, prisustvo, učešće i uspeh svim učenicima različitih pozadina (UNESCO, 2009).

² Delovi rada “Inkluzivno obrazovanje i pozitivne promene – uloga romskih pedagoških asistenata” nastali su u okviru izrade doktorske disertacije. Rad je 2016. godine objavljen u časopisu *Pedagoška stvarnost* 62 (3): 545-557.

Najjednostavnije rečeno, jednakost u obrazovanju znači da svi građani imaju ista prava i jednak pristup obrazovnom sistemu (Ainscow 1999; Hongzhi, Wing and Boyle, 2014). U vezi sa tim, nameće se nekoliko pitanja: prvo je evaluativnog karaktera, odnosno da li je inkluzija poželjna ili nije? Dok su sledeća pitanja normativnog karaktera i ona glase: na koji način je moguće sprovesti inkluzivno obrazovanje? Koji su najbolje obrazovne strategije za postizanje efikasnog pristupa ciljevima inkluzivnog obrazovanja? Na koji način je moguće povećati učešće zajednice zarad kvalitetnog i pravednijeg obrazovanja?

Inkluzivno obrazovanje prvenstveno se odnosi na razvoj i unapređenje škola, učitelja/ica, profesora i nastavnika kao i zajednice u celini kako bi se uspešno podržali učenici u sticanju kvalitetnog obrazovanja radi celokupnog napretka društva i socijalnog razvoja (vidi i Bilinović i Škorić, 2015). Inkluzija se u ovom kontekstu posmatra kao

[p]roces rešavanja i reagovanja na različite potrebe sve dece i mladih kroz povećanje učešća u učenju, kulturi i zajednici, kao i smanjenja i eliminisanja isključenosti u okviru obrazovanja. To podrazumeva promene i dopune sadržaja, pristupa, struktura i strategija sa zajedničkom vizijom koja pokriva svu decu odgovarajućeg uzrasta i ubeđenje da je odgovornost redovnog obrazovnog sistema da edukuje svu decu (UNESCO, 2009: 8).

Ideja inkluzivne misli i promovisanja inkluzivnog obrazovanja nastale su kao deo dijaloga i interakcije obrazovanja, politike i prakse čiji je cilj da obrazovanje postane pozitivno iskustvo za sve, gde jednakost i uvažavanje različitosti ne bi trebalo da budu samo ideali i/ili tendencije, nego da se sprovode u praksi (Bilinović i Škorić, 2015). Činilo se bitnim naglasiti da je ovaj koncept još uvek u razvoju. Iako postoji određeni konsenzus o njegovim pozitivnim učincima i dalje postoje brojna pitanja o uspešnosti i konzistentnosti njegovog sprovođenja u praksi.

U prošlosti se smatrao sinonimom za specijalno obrazovanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju, međutim novije definicije su znatno obuhvatnije i inkluzivno obrazovanje se uglavnom odnosi na svu decu, uključujući i decu različitih etničkih pripadnosti (Mullick, Ahmmed and Sharma, 2012). Dakle, važno je shvatiti da se obrazovna inkluzija značajno razlikuje od obrazovne integracije i da ova dva termina nisu sinonimi, a u nastavku teksta će se ukratko razjasniti ova distinkcija. Obrazovna integracija prvenstveno ukazuje na podržavanje integrisanja dece sa posebnim potrebama u redovne škole, a jedna od ključnih karakteristika ove definicije jeste da je veći naglasak na detetu koje bi trebalo da se prilagodi i uklopi u sistem, a ne da se sistem menja kako bi odgovorio potrebama deteta. U kontekstu šire vizije integracije, inkluzivno obrazovanje podrazumeva koncepciju i primenu ogromnog repertoara strategija učenja kako bi se odgovorilo na različitost (Operti and Belalcazar, 2008). Naime, inkluzivne prakse u školama ne postoje samo zarad pružanja obrazovnih mogućnosti deci sa posebnim potrebama. Drugim rečima, inkluzija u školama bi trebalo da bude kreirana da “primi i odgovori na različite snage, potrebe i iskustva svih učenika” (Mullick, Ahmmed and Sharma, 2012 prema Salend, 2006: 6).

Neki od ključnih elementa inkluzije jesu identifikacija i otklanjanje barijera, obezbeđivanje prisustva, participacija i rad svih učenika, ali i rad njihovih roditelja i zajednice, naglasak na učenike koji su u riziku od napuštanja školovanja itd. Barton objašnjava da

[i]nkluzivno obrazovanje nije samo obezbeđivanje pristupa redovnoj školi za učenike koji su ranije bili isključeni . . . Postojeći školski sistemi u pogledu fizičkih faktora, aspekata nastavnog plana, predavanja i stilova nastave, uloge lidera, moraju se promeniti. To je zato što se inkluzivno obrazovanje odnosi na participaciju sve dece i mladih ljudi i uklanjanju svih oblika ekskluzivnih praksi (Barton, 1998: 84-5).

Slično tome, Booth i Ainscow (Booth and Ainscow, 2002) pominje četiri ključna elementa kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje:

- inkluzija je proces i treba ga posmatrati u kontekstu pronalaženja boljih načina reagovanja na diverzitet. Odnosno, razlike treba posmatrati kao stimulacije za podsticanje učenja među decom i među odraslima,

- inkluzija se bavi identifikacijom i uklanjanjem barijera. Shodno tome, podrazumeva prikupljanje i procenu informacija iz različitih izvora kako bi se planirala poboljšanja u politici i praksi,

- inkluzija se odnosi na prisustvo, ali i na učešće i dostignuća svih učenika, njihovih roditelja i zajednica,

- kod inkluzije je poseban naglasak na one grupe učenika koji su izloženi riziku od marginalizacije, isključivanja i sl.

U tom slučaju, fokus bi trebalo da bude na generisanju inkluzivnih praksi: 1) poštovanje i razumevanje kulturne, društvene i individualne razlike; 2) obezbeđivanje jednakog pristupa kvalitetnom obrazovanju; i 3) bliska koordinacija sa drugim socijalnim politikama. Inkluzivna obrazovna strategija podrazumeva pažljivo i detaljno razmatranje specifičnosti i jedinstvenosti svakog deteta. U tom smislu, inkluzivno obrazovanje se odnosi na načine pomoću kojih nastavnici i učenici međusobno komuniciraju i stvaraju uzajamnu empatiju i bliskost (Opertti and Belalcazar, 2008).

Slično tome, Levin se takođe zalaže za posmatranje obrazovne inkluzije kao *aktivan proces*, odnosno ona podrazumeva *dinamičnost* jer kontinuirano uključuje u obrazovni sistem. Prema Levinu (Levin 2003), pružanje inkluzivnog obrazovanja zasniva se na tri komplementarna principa: (1) Javno obrazovanje je *univerzalno* (nastavni plan i program treba da pruže ravnopravno obrazovanje svim učenicima bez

obzira na njihovu pozadinu), (2) javno obrazovanje je *individualno* (uspeh svakog učenika zavisi od stepena u kojem se obrazovanje zasniva na najboljim interesima u korist deteta i odgovara njegovim potrebama), (3) javno obrazovanje je *fleksibilno i dinamično* (što znači da reaguje na promene).

Šire gledano, inkluzija iz obrazovne perspektive može da pomogne i u rešavanju tradicionalnih i strukturnih problema siromaštva, ali i različitim problemima vezanim za društvenu i kulturnu integraciju. Socijalno uključivanje i inkluzivno obrazovanje međusobno su povratno isprepletani. Inkluzivno obrazovanje teži rešavanju različitih oblika i formi (socijalnog) isključivanja; marginalizovani učenici, deca sa ulice, romska deca, nedostatak obrazovnih mogućnosti i loši ishodi učenja, različite stigmatizovani kulturne grupe i sl. Iz tog razloga, inkluzivno obrazovanje može da se posmatra kao put ka postizanju socijalnog uključivanja. Iz društvene perspektive, inkluzivno obrazovanje je jasno i blisko povezano sa diskusijom o tipu društva koje treba postići; vrsti blagostanja koja je poželjna za sve građane; i o kvalitetu demokratije i društvene participacije koja je poželjna (Operti and Belalcazar, 2008). S obzirom na to, važno je podizati svest u društvu o značaju inkluzivnog obrazovanja, kao *zajedničkog* problema.

Vitelo i Mitog (Vitello and Mithaug, 1998) pretpostavljaju da je cilj inkluzivnog obrazovanja eliminacija socijalnog isključivanja koje je posledica stavova i odgovora na raznolikost u rasi, društvenoj klasi, etničkoj pripadnosti, religiji, polu i sposobnosti. Kao takvo, počinje od uverenja da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo i temelj za pravednije društvo. Osim toga, Booth i Ejnskou naglašavaju u svom predlogu za *Indeks inkluzije* "uključivanje je o tome da se škole oblikuju da budu podržavajuće i stimulišuće mesto za osoblje i za učenike... Radi se o izgradnji *zajednica* koje podstiču i proslavljaju svoja postignuća" (Booth and Ainscow, 2002: 4 kurziv dodat). U ovom

kontekstu činilo se važnim naglasiti i Raelov (Riehl, 2000 prema Ainscow and Miles, 2008) teorijski i empirijski rad u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Prema njegovom mišljenju, izgradnja stabilne veze između škole i zajednice predstavlja suštinu različitih inkluzivnih praksi. Njegov rad temelji se transformaciji postojećih praksi i istraživanju okvira za nove, više inkluzivne prakse. U tom smislu, on zaključuje da povećanje nejednakosti u učešću, glasu i socijalnoj pravdi unutar škola nužno dovode do promovisanja inkluzivnih kultura i (novih) praksi. Slično tome, Vilems i Gonzales (Willems and Gonzales, 2012) opisuju partnertva između škola i zajednica kao saradnju koja može da unapredi *intelektualno, društveno* i *emotivno* blagostanje čitavog društva. Pored toga, dosadašnja istraživanja pokazuju da učenici iz škola koje imaju snažna partnerstva u zajednici imaju i: a) veću stopu pohađanja nastave (npr. McAllister, 2013); b) bolji školski uspeh (npr. Blank, Melaville and Shah, 2003); c) povećano učešće roditelja u različitim pitanjima u vezi sa njihovom decom (npr. Anderson et al., 2010) itd. (vidi i Gross, Haines, Hill, Francis, Blue-Banning and Turnbull, 2015). U ovom kontekstu, istaći ćemo i važnu ulogu civilnog društva koje je ključno za generisanje i razmenu znanja, kapaciteta, resursa i veština koji se fokusiraju na različita pitanja, poput implementacije različitih ciljeva, praćenja procesa i rezultata koja se tiču inkluzivnog obrazovanja i sl. Značaj i uticaj civilnog sektora u domenu inkluzivnog obrazovanja će biti detaljnije elaboriran u nekom od narednih podnaslova.

Može da se zaključi da je obrazovna jednakost važan element celokupne društvene jednakosti, kao i važno sredstvo za postizanje te jednakosti (Hongzhi, Wing and Boyle, 2014). *Konvencijom o pravima deteta* (World Social Protection Report, 2014) utvđeno je da svako dete ima pravo na osnovno obrazovanje bez diskriminacije bazirane na osnovu rase, boje, pola, jezika, veroispovesti, etničke pripadnosti, imovine

itd. Pored toga, ljude sa nižim ekonomskim i socijalnim miljeima ili kulturnim razlikama potrebno je aktivno podržavati kako bi im se omogućio jednak tretman i jednake šanse u obrazovnom sistemu. Ovo ne znači da se inkluzivno obrazovanje treba shvatiti kao zbir inicijativa i napora koji favorizuju određene grupe ljudi. Naprotiv, fokus se ne odnosi na kategorije, već na pružanje prijateljske sredine za učenje i različite mogućnosti učenja za sve (Opertti and Belalcazar, 2008).

Naime, glavni izazov predstavlja omogućavanje inkluzivnog okruženja kroz pružanje raznovrsnog kontinuiteta usluga koje su deo školske mreže, a sa druge strane koje su povezane sa drugim (socijalnim) politikama. Angažovanje u dijalogu sa porodicama i zajednicama je takođe veoma važno kako bi razumeli njihova očekivanja i potrebe, kao i zbog unapređenja njihove aktivne participacije u školama. *Departman za međunarodni razvoj* ističe da veće učešće roditelja i zajednice u obrazovanju njihove dece ima centralnu ulogu u podsticanju obrazovanja na lokalnom nivou, kao i u izgradnji pritiska za poboljšanje samog kvaliteta obrazovanja (DFID, 2001).

Budući da inkluzivno obrazovanje, kao što je rečeno, prevazilazi domen samog obrazovanja, potrebno je istaći da je za rešavanje ovako kompleksnog problema potreban multisektorski pristup koji je nažalost često fragmentiran zbog nedostatka sveobuhvatnog učešća različitih javnih, privatnih i/ili neprofitnih sektora. Odnosno, da bi bio konzistentan, ovaj pristup mora da posmatra školu (i čitavu zajednicu) u jednom širem kontekstu. U vezi sa tim, Ejnskou takođe tvrdi da je daleko veća šansa za podsticanje inkluzivnog razvoja škola ukoliko su promene deo šire strategije jednog društva (Ainscow and Miles, 2008). Čak i ako se na nivou škole postigne inkluzivno obrazovanje (u smislu različitih kurikularnih i/ili pedagoških promena), ono ne može biti potpuno dok se ne poveže sa aspektima socijalnog uključivanja kao što su podrška

društvenih mreža, zajednice i čitavog društva (Operti and Belalcazar, 2008). Ovo se nekako čini jasni(ji)m ukoliko se podsetimo da obrazovanje uključuje složene društvene procese, odnosno da sistemi obrazovanja nikad nisu razvijeni u izolaciji. Naprotiv, takav razvoj mora da se razume u odnosu na ekonomske, političke, geografske, kao i socio-kulturne faktore (Ainscow and Miles, 2008).

U celini, tranzicija ka inkluzivnom obrazovanju podrazumeva *kolektivno razmišljanje* i *delovanje*. Ovako gledište dovodi i do sve većeg naglaska na ideje razmene stručnosti i resursa između škola, kao i do povezivanja obrazovnog razvoja sa širim razvojem zajednice. Kada se problem prepozna, potrebne su sistemske promene čitave zajednice ka većoj toleranciji. Iskustva ranijih istraživanja (npr. Rambla and Langthaler, 2016) došla su do zaključka da je održivi razvoj u okviru ovog problema moguć samo ukoliko su promene deo procesa sistemskih promena. Drugim rečima, razvoj inkluzivnog obrazovanja mora se posmatrati u odnosu na širi kontekst.

4.2. Romi, inkluzivno obrazov³anje i pozitivne promene– različiti programi i inicijative u Republici Srbiji

S obzirom na evidentne nedostatke u položaju romske dece u domenu obrazovanja, uključujući tu i (pre)veliku prisutnost u specijalnim školama i u školama za obrazovanje odraslih, osipanje iz sistema obrazovanja, slabiji školski uspeh, lošiji socijalni status u grupi - neophodna je rekonstrukcija različitih zakona, strategija i politika koje će kroz saradnju sa obrazovnim institucijama omogućiti romskoj deci inkluziju i bolje mogućnosti. Naime, romska deca se svakodnevno bore sa socijalnim

³ Delovi rada "obrazovanje i pozitivne promene – uloga romskih pedagoških asistenata" nastao je u okviru izrade doktorske disertacije. Objavljen je 2016. godine u časopisu *Pedagoška stvarnost* 62 (3): 545-557.

isključivanjem, a kako bi opstala u obrazovnom sistemu potrebno je pre svega prepoznati specifičnosti njihovih potreba i raditi na njihovom osnaživanju.

Novi *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* usvojen je u Republici Srbiji 2009. godine sa ciljem da se poboljšaju jednaka prava, efikasnost i kvalitet obrazovanja. Ovim zakonom su uspostavljene (nove) mere i prakse koje pretenduju da unaprede kvalitet nastave, standarde obrazovanja, mehanizme saradnje sa roditeljima i zajednicom, da ostvare individualizovani pristup svakom detetu itd., a takođe nedvosmisleno definiše i jednaka prava na obrazovanje za sve članove društva bez diskriminacije (Duvnjak i sar., 2010). Naime, nov zakon eksplicitno zahteva punu inkluziju i osnaživanje onih grupa kojima je pomoć potrebna, a pozitivni efekti ogledaju se u pomeranju vulnerabilnih grupa sa margine društva, u smanjivanju socijalne nejednakosti i unapređenju kvaliteta života (UNESCO, 2009). Dodatna podrška obezbeđuje se posredstvom različitih programa i usluga na koje deca imaju pravo kako bi uspela da prevaziđu društvene i fizičke prepreke sa kojima se susreću.

Uporišna tačka novog zakona jeste i stvaranje multikulturnih škola koje bi predstavljale temelje (obrazovne) inkluzije, a različitost je poželjna i otvara nove mogućnosti, nasuprot konzervativnim mišljenjima da stvara neželjene efekte (Battaglia and Lebedinski, 2014). Prema tome, obrazovanje bi pre svega trebalo da bude zasnovano na interkulturalnim vrednostima, a jedan od načina da se to postigne jeste da većinsko društvo postane svesno svoje snage, mogućnosti i odgovornosti za položaj manjina među kojima romska populacija spada u najslabije i najviše marginalizovane. Naime, obrazovanje bi trebalo da pruži akademske i socijalne kompetencije, ali i da prenosi vrednosti kao što su demokratija, tolerancija, jednakost statusa, uvažavanje kulturne različitosti itd. Shodno tome, *Zakon o Diskriminaciji nacionalnih manjina* iz

2009. godine, prema *članu 24* prikazuje da je “zabranjena diskriminacija nacionalnih manjina i njihovih pripadnika na osnovu nacionalne pripadnosti, etničkog porekla, verskih uverenja i jezika. Način ostvarivanja i zaštita prava pripadnika nacionalnih manjina uređuje se posebnim zakonom”.

Pored *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* iz 2009. godine, značajan uticaj na romsku manjinu u Republici Srbiji imala je i *Dekada inkluzije Roma 2005-2015* (u daljem tekstu Dekada). Formalna odluka o uspostavljanju Dekade doneta je u Budimpešti 2003. godine na konferenciji “*Romi u proširenoj Evropi: izazovi za budućnost*”. Važna osnova za ovu inicijativu obezbeđena je serijom različitih studija kojima je koordinirala *Razvojna mreža Ujedinjenih nacija (UNDP)* i *Svetska Banka*. Uglavnom su se studije odnosile na detaljne kvantitativne informacije o uslovima života Roma u centralnoj i istočnoj Evropi, prikazujući visok stepen nejednakosti, diskriminacije i marginalizacije. Dekada predstavlja prvi multinacionalni projekat u Evropi koji teži da unapredi živote Roma kroz poboljšanje njihovog socio-ekonomskog statusa i kroz borbu protiv socijalnog isključivanja (Bruggemann and Friedman, 2017). Zemlje koje su učestvovalе u Dekadi od njenog osnivanja jesu: Bugarska, Hrvatska, Republika Češka, Mađarska, Makedonija, Rumunija (tadašnja državna zajednica) Srbije i Crne Gore i Slovačka. Nakon toga, 2008. godine, pridružuje se i Albanija, dok su se Bosna i Hercegovina i Španija pridružile 2009. godine. Slovenija, SAD i Norveška su se pridružile Dekadi kao posmatrači. On što je bitno naglasiti jeste da je Dekada uspela da okupi ne samo države članice, nego i različite donatorske organizacije i OCD.

Pokretanjem *Dekade 2005.* godine, zemlje učesnice potpisale su deklaraciju kojom su se obavezale da će da se bore protiv diskriminacije prema Romima, odnosno da će da se zalažu za smanjenje jaza između Roma i ne-roma, kao i da podržavaju

učješće romskih zajednica u različitim odlukama i strategijama. Svaka od ovih zemalja je razvila akcioni plan koji je određivao ciljeve i indikatore u prioritetnim oblastima: obrazovanje, zapošljavanje, zdravlje i stanovanje. Monitoring projekat *Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome* predviđao je četiri glavna cilja:

- ocena sprovođenja vladinih politika za obrazovanje Roma,
- obezbeđivanje podataka o ključnim indikatorima za obrazovanje,
- upostavljanje okvira za redovan monitoring u toku trajanja Dekade,
- unapređenje konsultacija i saradnje sa romskim zajednicama o pitanjima iz

oblasti obrazovanja (Monitoring izvještaj, 2007: 21)

Centralna komponenta inicijative bila je *Fond za obrazovanje Roma* koja je imala misiju proširenja obrazovnih mogućnosti za Rome kroz različite politike i programe. Na osnovu pristupa Dekadi, 2009. godine Republika Srbija usvaja i *Strategiju za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji*, kao i *Akcioni plan za sprovođenje Strategije za unapređivanje položaja Roma u Republici Srbiji*. Ovim potezom Republika Srbija je uspjela da uključi u kreiranje politike zavidan broj različitih romskih organizacija, međutim sama realizacija strategija nailazila je na niz problema prilikom uspostavljanja koordinacije na različitim nivoima (Monitoring javnih politika, 2014).

Statistički podaci sugerišu da obrazovanje jeste prioritetno područje u kojem je učinjen najveći napredak u odnosu na situaciju pre početka Dekade. Međutim, napredak i u ovoj oblasti bio je skroman (vidi i Bruggemann and Friedman, 2017). Učesnici iz Dekade, zaključili su da ista nije uspjela uticati na svakodnevni život većine Roma, odnosno nije uspjela da sprovede systemske programe i objedinjene politike. Naime, *Monitoring javnih politika* ističe da Srbija nije dovoljno uradila kako bi prevazišla

nepovoljan socio-ekonomski položaj romske manjine i time jaz između Roma i ne-roma postaje sve dublji (Monotoring javnih politika, 2014). Razlozi za to su različiti, a neke od barijera jesu sledeće: nedostatak mehanizama za primenu, nedostatak relevantnih i pouzdanih podataka o Romima, nejasne i nedovoljne uloge i/ili odgovornosti, nedostatak moći romske manjine kada je u pitanju odlučivanje itd. Slično samim učesnicima, izveštaji civilnog društva su jednako skeptični u pogledu postignuća Dekade posebno kada je u pitanju implementacija različitih strategija i učešće Roma u kreiranju politike. Sa druge strane postoje gledišta da, iako Dekada nije uspela u smanjenju diskriminacije prema Romima, jeste uspela u privlačenju pažnje različitih međunarodnih organizacija koje su se nakon toga eksplicitno bavile ovim problemom (Bruggemann and Friedman, 2017).

Jedan od važnih koraka ka poboljšanju stanja romske dece u obrazovanju u Republici Srbiji predstavlja i uvođenje i aktivan rad predstavnika manjinskih grupa u obrazovni sistem (Council of Europe, 2006; Battaglia and Lebedinski, 2014; Milivojević, 2015). Ideja o uvođenju ovih predstavnika nije novijeg datuma i datira još od ranih šezdesetih godina, međutim samo zvanje kao i praktične delatnosti su se vremenom menjale i evoluirale. Program romskih asistenata pojavio se u nastavi u Republici Srbiji u poslednjim decenijama, tačnije 1997. godine u predškolskim ustanovama, a 2002. u osnovnim školama. Ovaj program prvobitno se sprovodio od strane različitih nevladinih organizacija, a 2009. godine *Ministarstvo prosvete* je odgovorno za njegovo sprovođenje i koordinaciju (Duvnjak i sar. 2010). Ova specifična uloga nastala je kao odgovor na veoma kompleksne probleme sa kojima romska manjina i sistem obrazovanja nisu mogli samostalno da se izbore. Ono što je bitno istaći jeste da su za aktivan rad ovih asistenata najveće zasluge imale prethodno navedene inicijative

za unapređenje položaja Roma (npr. Dekada inkluzije Roma, Jedinstveni akcioni plan za unapređenje obrazovanja Roma itd.). (Duvnjak i sar. 2010).

Romski asistenti bi trebalo da učestvuju u redovnoj nastavi gde pružaju pomoć romskim učenicima koji imaju poteškoće u praćenju nastave, ali organizuju i dopunske časove i pomažu deci u izradi domaćih zadataka. Njihov zadatak je takođe i da jednom nedeljno posete roditelje od dece sa kojima rade, a obično su posete fokusirane na obaveštenja roditelja o tome kako deca napreduju u školi. Naime, postoje tvrdnje da će deca i njihovi roditelji imati bolji tretman i da će lakše ostvarivati dobre rezultate u oblasti obrazovanja ukoliko sa njima radi neko ko je i sam osetio probleme diskriminacije, siromaštva, marginalizacije i socijalnog isključivanja (Duvnjak i sar. 2010, prema Austin, 1978).

Opis profesije romskih asistenata variraju od zemlje do zemlje, međutim mogle bi da se izvuku neke osnovne paralele. Njihovi glavni zadaci jesu da pomognu učenicima da formiraju pozitivan stav prema obrazovnom procesu, da paze da deca idu u školu, sprečavaju ih da od nje odustane, pomažu deci oko jezičkih razlika, obezbeđuju vezu između matične kulture i kulture obrazovnog sistema i pomažu deci da uspešno savladaju sve prepreke pri obavljanju školskih zadataka (Bačlija, 2008). Uspešan angažman ovih asistenata zahteva i interakcije sa nastavnicima i ostalim školskim osobljem, sa Romima i ne-romima, sa romskim roditeljima, romskim nevladinim organizacijama, humanitarnim organizacijama, zajednicom itd. (Armstrong, 2010).

Ono što na kraju može da se zaključi jeste da kvalitetan i inkluzivan obrazovni sistem može da pomogne da se nadomesti nepovoljan socio-ekonomski položaj, kao i da pomogne romskoj deci da ostvare svoje potencijale i da unaprede učenje, odnosno da se pripreme za aktivnu participaciju u društvu (Monotoring izvještaj, 2007). Podizanje

svesti o značaju obrazovanja, podržavanje i uključivanje (romskih) OCD, promovisanje konstruktivnih rasprava i kooperacija sa različitim drugim politikama, samo su neki od mehanizama koji mogu da dovedu do efikasne realizacije gorepomenutih ciljeva. Naravno, prethodno navedene inicijative i programi nisu jedini, međutim jesu najrelevantniji u ovom kontekstu. Naime, ukoliko uzmemo u obzir navedene inicijative koje se odnose na Rome i inkluzivno obrazovanje, dolazimo do zaključka da je mnogo toga započeto, ali sa druge strane implementacija i realizacija ostaju i dalje veliki problem.

4.3. Održivi razvoj: koreni i konceptualizacija⁴

Globalna svest o održivom razvoju je u poslednjih nekoliko decenija znatno porasla. Svest o tome se proširila uporedo sa nizom sukcesivnih, ali preklapajućih problema kao što su: rast populacije, promena životne sredine, nejednakosti u razvoju, politička fragmentacija, nestabilnost i sl. Razvijene zemlje postaju sve bogatije i koriste sve veće resurse, dok su sa druge strane zemlje u razvoju koje nisu u stanju da pobegnu iz ekstremnog siromaštva. S obzirom na to, postepeno se razvila svest o tome da svi živimo na jednoj planeti gde su različiti elementi i procesi međusobno povezani, tako da se svi problemi u vezi sa tim ne mogu rešavati izolovano (Hediger, 2000).

Koncept održivog razvoja nije jednostavan, niti nekontroverzan, međutim jedna od definicija koja ga najbolje opisuje jeste da je to razvoj koji zadovoljava potrebe današnjice bez ugrožavanja sposobnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe (United Nations, 2008). Sam koncept je došao do izražaja u tzv. Brundlend Izveštaju⁵ iz

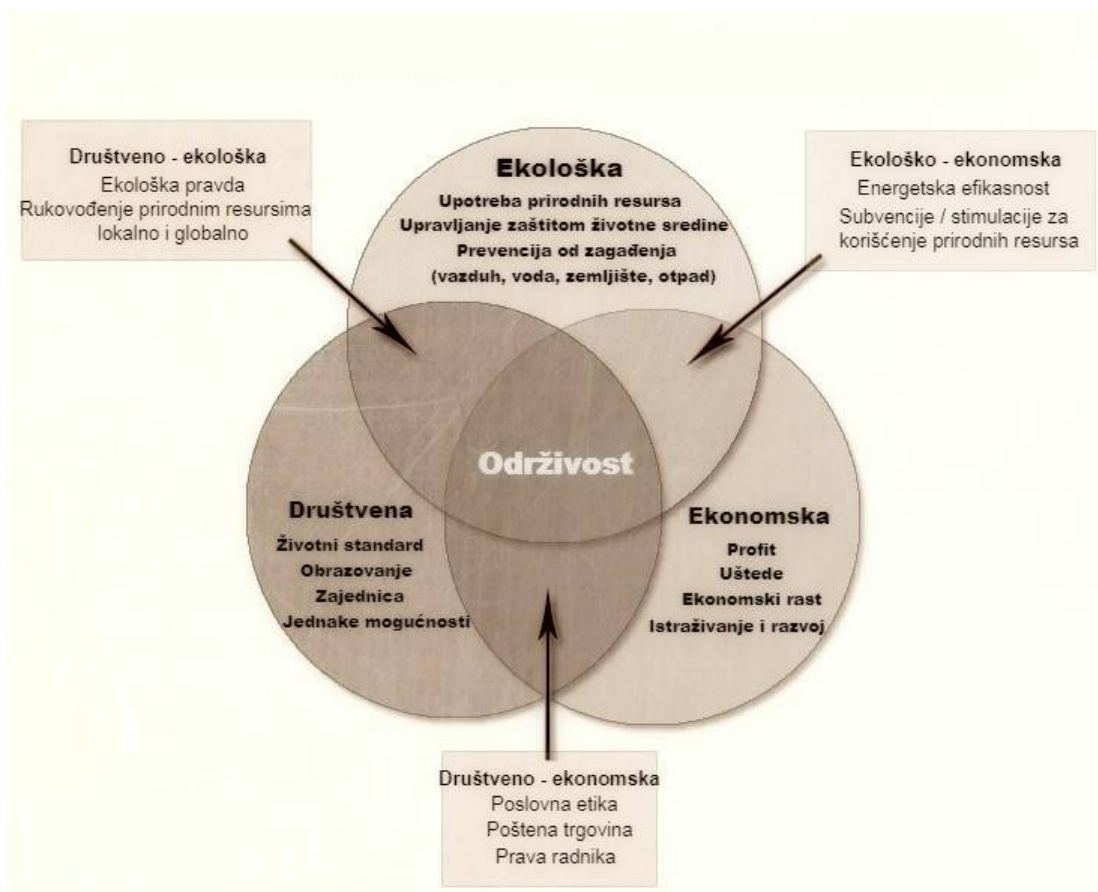
⁴ Delovi rada "Ekološka kriza i glavne determinante održivog razvoja" nastali su u okviru izrade doktorske disertacije. Rad je objavljen 2017. godine u časopisu *Kultura polisa* 34 (14): 253-268.

⁵ Brundlend Izveštaj, takođe nazvan i "Naša zajednička budućnost", objavljen je 1987. godine od strane Svetske Komisije za životnu sredinu i razvoj. U njemu je predstavljen koncept održivog razvoja i opisano

1987. godine (*Brundtland Report*) i uramljen je u okvirima neoklasične ekonomije i u tom kontekstu predstavlja kompromis između ekonomskog rasta i potrebe za zaštitom životne sredine (United Nations, 1987). Generalno, održivi razvoj podrazumeva napredak u ekonomskom i društveno-socijalnom smislu, a pri tome i istovremeno očuvanje životne sredine. Sva navedena tri faktora su podjednako bitna i moraju biti uspostavljena tako da razvoj jednog nema negativan uticaj na razvoj drugog. Održivost (ili održivi razvoj) može da se definiše i kao sposobnost održavanja ravnoteže određenih procesa ili stanja. U ekološkom smislu, održivost se može definisati kao način na koji biološki sastavi vremenom ostaju raznoliki i produktivni. I u ovom kontekstu relevantnije – održivi razvoj za ljude jeste potencijal za *dugoročno održavanje blagostanja* koje istovremeno zavisi od blagostanja prirodnog sveta i odgovorne upotrebe prirodnih resursa (Bass, Dalal-Clayton and Pretty, 1995).

Na sledećoj *Slici 1.* prikazana su tri gorepomenuta područja održivog razvoja, odnosno uticaj ekološke, društvene i ekonomske sfere na održivi razvoj.

je na koji način se on može postići. Pod pokroviteljstvom UN, u okviru projekta istraživani su uzroci degradacije životne sredine, kao i veza između socijalne jednakosti, ekonomskog rasta i problema životne sredine. Bundlend Izveštaj poznat je i po tome što su se u okviru njega razvila politička rešenja koja integrišu tri gorepomenute oblasti (United Nations, 1987).



Slika 1. Tri područja održivog razvoja (modifikovano iz Haigh, 2005: 175)

Krugovi na slici predstavljaju tri područja održivosti unutar zajednice, od kojih svaka ima svoje vrednosti i ciljeve. Takođe su prikazane i preklapajuća područja sa nekim zajedničkim vrednostima. Održivi pristup zajednici (koji ujedno predstavlja i presek na slici) nastoji da pronade zajedničke veze i ravnotežu između društvenih, ekonomskih i ekoloških problema. Izgradnja zajedničke vizije o budućnosti sva tri područja (bez toga da napredak jedne ide na uštrb druge) predstavlja prvi korak ka održivom razvoju (vidi Haigh, 2005).

Generalna skupština UN 25. septembra 2015 godine, usvojila je *Agendu o održivom razvoju* koja predstavlja nov globalni okvir za preusmerenje čovečanstva ka održivom razvoju. Ovaj globalni okvir razvijen je nakon konferencije Ujedinjenih

nacija o održivom razvoju u Rio de Žaneiru 2012. godine. U središtu *Agendu o održivom razvoju* nalazi se 17 ciljeva održivog razvoja. Ukratko, ciljevi u okviru agende opisuju glavne razvojne izazove za čovečanstvo i zalažu se za sledeće: “iskorenjivanje siromaštva i gladnih, poboljšanje zdravlja i blagostanja, kvalitetno i inkluzivno obrazovanje, rodnu ravnopravnost, čistu vodu i sanitaciju, povoljnu i čistu energiju, dostojanstven rad i ekonomski rast, održivu industrijalizaciju i bolju infrastrukturu, smanjenje nejednakosti, održive gradove i zajednice, odgovorne potrošnje i proizvodnje, akcije protiv klimatskih promena, očuvanje života ispod vode, zaštitu i održivo korišćenje kopenin的角度 ekosistema, mir, pravdu i jake institucije i za ojačavanje i implementaciju različitih partnerstava u svrhu održivog razvoja” (UNESCO, 2017: 5).

Na osnovu gorenavedenih ciljeva može da se zaključi da ovaj koncept naglašava *nerazdvojivost stanovništva, životne sredine i razvoja*, kao i potrebu da se ispituju veze između dinamike populacije i globalnih promena životne sredine (Nevin, 2008). Pored toga, moglo bi se reći da održivi razvoj podrazumeva i strategiju na osnovu koje se definišu ciljevi i planovi, kao i njihova realizacija (Hediger, 2000). On se uspostavlja na osnovu misija i vizija koje daju strateška opredeljenja i definišu namere (lokalne i globalne) zajednice. Dakle, najvažnija stavka održivog razvoja, tvrdi Hediger, jeste utvrđivanje ciljeva. Njih treba definisati za sve oblasti koje percipiramo kao problematične, ali i za sva ona područja u kojima se želi poboljšati postojeće stanje (Hediger, 2000). U ovom kontekstu bitno je pomenuti i *Nacionalnu strategiju održivog razvoja*, koja je "krovna strategija" kojom su objedinjene sve sektorske politike radi uspostavljanja ravnoteže između ekonomskog razvoja, socijalne pravde, očuvanja životne sredine i racionalnog korišćenja prirodnih resursa. Postoje mnoge asocijacije, udruženja, organizacije, institucije itd. koje daju podršku ovim programima i aktivno u

njima učestvuju. Oni se ujedinjuju sa opštim ciljevima (koji su već pomenuti) te se nakon definisanja rangiraju po prioritetu, a zatim je za njih neophodno dobiti i političku podršku, odnosno oni moraju biti verifikovani adekvatnom odlukom rukovodećih.

Pored toga, donosioci odluka bi trebalo da podstiču pozitivno učešće zajednice, kao i uvežbavanje tzv. "zajedničkog razmišljanja". Da bi održiv razvoj mogao da zaživi nužno je krenuti od aktera na lokalnom nivou, što podrazumeva da je potrebno promovisati glavne izvore relevantnih podataka i obezbediti dostupnost svim interesnim stranama. Drugim rečima, potrebno je ojačati kapacitete na lokalnom nivou koji su neophodni za saradnju predstavnika vlasti sa poslovnim sektorom, nevladinim organizacijama i drugim interesnim stranama (Stivens, 2011). Održiva zajednica nastavlja svoj razvoj iz generacije u generaciju, pružajući društvenu osnovu koja obezbeđuje zdravo životno okruženje za sve pripadnike, poštuje kulturološki diverzitet, sa jednakim pravom za sve članove zajednice, a uzima u obzir i buduće zajednice. Dakle, u održivoj zajednici svi učestvuju u aktivnostima uz maksimalno poštovanje timskog rada i uz saradnju i konsenzus na svim nivoima upravljanja.

Ukoliko uzmemo u obzir vrednosti na kojima se zasniva održivi razvoj, razlike su neznatne – ljudi se u svakoj lokalnoj zajednici opredeljuju za iste ili vrlo slične vrednosti, ali nekad pod drugačijim nazivom. Liderstvo, legitimnost, uvažavanje različitosti, efikasnost i efektivnost, uključivanje zainteresovanih strana, nezavisnost i odgovornost su principi koji obuhvataju gotovo sve vrednosti koje su (lokalne) zajednice istakle (Goodland, 1995).

4.4. Veza između održivog razvoja i (inkluzivnog) obrazovanja

Potrebna je fundamentalna promena u načinu razmišljanja o ulozi obrazovanja u

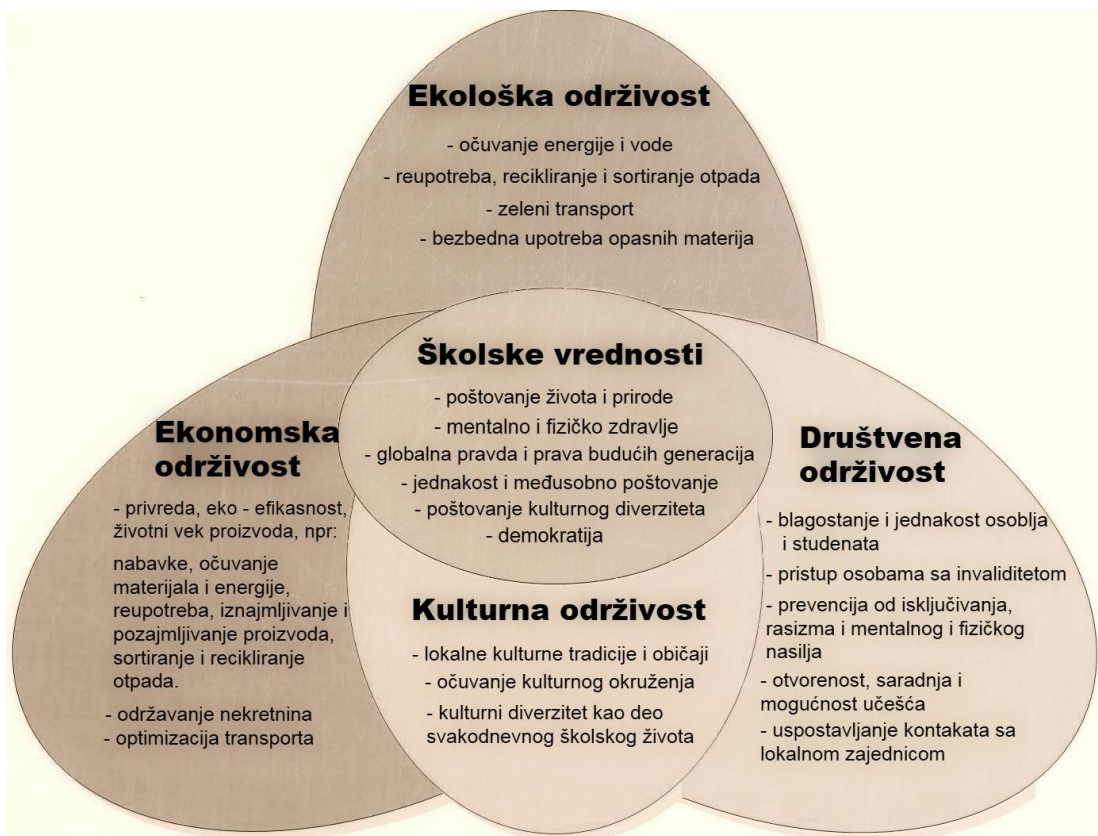
globalnom razvoju jer ono ima katalitički uticaj na blagostanje pojedinca i budućnost naše planete. Sada više nego ikad, obrazovanje ima odgovornost da bude spremno za izazove i aspiracije 21. veka i da podstiče prave vrednosti i veštine koje će dovesti do održivog i inkluzivnog rasta i mirnog življenja zajedno

(UNESCO, 2017: 6)

Zemlje članice UN 2015. godine usvajaju niz ciljeva održivog razvoja unutar *Milenijumskih razvojnih ciljeva* i navode obrazovanje kao samostalni cilj. Prepoznavanje međuzavisnosti, kompromisa i sinergija između različitih ciljeva obrazovanja i održivog razvoja prepoznato je kao važno pitanje za čitav socijalni razvoj. Četvrti cilj održivog razvoja (u *Agendi o održivom razvoju*) izjavljuje da bi do 2030. godine svet trebalo da “osigura inkluzivno i kvalitetno obrazovanje za sve i da promoviše doživotno učenje” (Rambla and Langthaler, 2016). U tom smislu, obrazovanje može da dovede do fundamentalnih promena u *načinu razmišljanja, delovanju i vršenju odgovornosti prema drugima* (Nevin, 2008). Prema UNESCO, obrazovanje predstavlja ključnu polugu inkluzivnog i održivog razvoja. Ono se zasniva na viziji inkluzivnog društva u kome svi građani imaju jednaku mogućnost i jednak pristup obrazovanju. I kao takvo, obrazovanje jeste od suštinskog značaja za razvoj pojedinca, kao i za razvoj njihovih porodica i zajednica kojima pripadaju (UNESCO, 2012).

Generalno, obrazovanje predstavlja centralnu temu u različitim globalnim debatama koje se tiču promovisanja promena i ponašanja, kao i načina života u cilju postizanja održivog razvoja. S obzirom na to, veza između obrazovanja, inkluzivnog društva i održivog razvoja jeste intrinzično povezana. Osnovni principi ovih koncepata

teže da povežu obrazovanje sa širim nizom pitanja, kao i da prate nove instrumente za usklađivanje obrazovnog razvoja i rešavanja pitanja socijalne nejednakosti (Rambla and Langthaler, 2016). U tom smislu, obrazovanje se posmatra kao alat za promovisanje pravde i jednakosti, ali i ima značajnu ulogu i u oblikovanju vrednosti budućih generacija, preusmeravanju budućih preferencija u vezi sa različitim pitanjima (Vladimirova and Le Blanc, 2015). Pored toga, ono može da preoblikuje ljudske sisteme vrednosti tako da oni budu u mogućnosti da podrže i unaprede principe održivog razvoja. Obrazovanje omogućava ljudima da razumeju demokratiju i promoviše toleranciju i poverenje. U vezi sa tim, UNESCO primećuje da je obrazovanje često fragmentirano i da nije u mogućnosti da doprinese održivom društvu i održivom razvoju. S obzirom na to, veze između obrazovanja i održivog razvoja treba dalje istraživati i transformisati postojeće obrazovne programe u više inkluzivne i održivije (UNESCO, 2017). Drugim rečima, potrebno je inkorporirati vrednosti ekološke, ekonomske, društvene i kulturne održivosti u školske objekte. Na *Slici 2.* su prikazani elementi održivog razvoja u školi.



Slika 2. Elementi održivog razvoja u školi (modifikovano iz Laininen, Manninen and Tehnunen, 2006: 10)

Slično tome, UNESCO u jednom od svojih izveštaja ističe i da “obrazovanje može i mora doprineti novoj viziji održivog globalnog razvoja” (UNESCO, 2017: 7). Odnosno, obrazovanje treba da omogući razvijanje kompetencija koje pojedincima omogućavaju razmišljanje o sopstvenim akcijama, uzimajući u obzir njihove sadašnje i buduće društvene, kulturne, ekonomske i ekološke uticaje. U kontekstu održivog razvoja važan deo obrazovanja predstavlja i globalna kompetencija koju OECD definiše kao

[s]posobnost da se kritički analiziraju globalna i interkulturalna pitanja iz multifunkcionalne perspektive kako bi se razumelo kako razlike utiču na percepciju, predrasude i ideje o sebi i drugima, kao i angažovanje u

otvorenim, adekvatnim i efikasnim interakcijama sa drugima iz različitih sredina na osnovu zajedničkog poštovanja ljudskog dostojanstva (UNESCO, 2017: 56 prema OECD, 2016: 4).

S obzirom na to, moglo bi se reći da obrazovanje predstavlja temelj održivog razvoja. Svako dete bi trebalo da ima mogućnost da ide u školu kako bi steklo znanje i veštine koje su potrebne za zdrav i produktivan život, za vođenje brige o sebi i svojoj porodici, za ekonomski rast i napredak, itd. Na nacionalnom nivou državi je potrebna radna snaga sa veštinama i kompetencijama koje bi omogućile zaposlenje, inovacije, ekonomski rast i socijalni razvoj. Takođe, inkluzivno obrazovanje omogućava ljudima da vrše informisane procene o pitanjima koje se tiču njih samih, ali i da se aktivnije i konstruktivnije angažuju na lokalnom i nacionalnom nivou. Što na kraju može da implicira tezu da inkluzivno obrazovanje ojačava participativno i reprezentativno donošenje odluka (Global Education First Initiatives, 2014). Pored toga, mnogi izveštaji (npr. UNESCO, 2017) naglašavaju da obrazovanje utiče i na zdravlje ljudi što odražava zajedničko shvatanje da je obrazovanje snažna poluga i za poboljšanje zdravlja ljudi (obrazovani ljudi su bolje informisani o bolestima, preduzimaju češće preventivne mere, ranije prepoznaju znake bolesti i sl.).

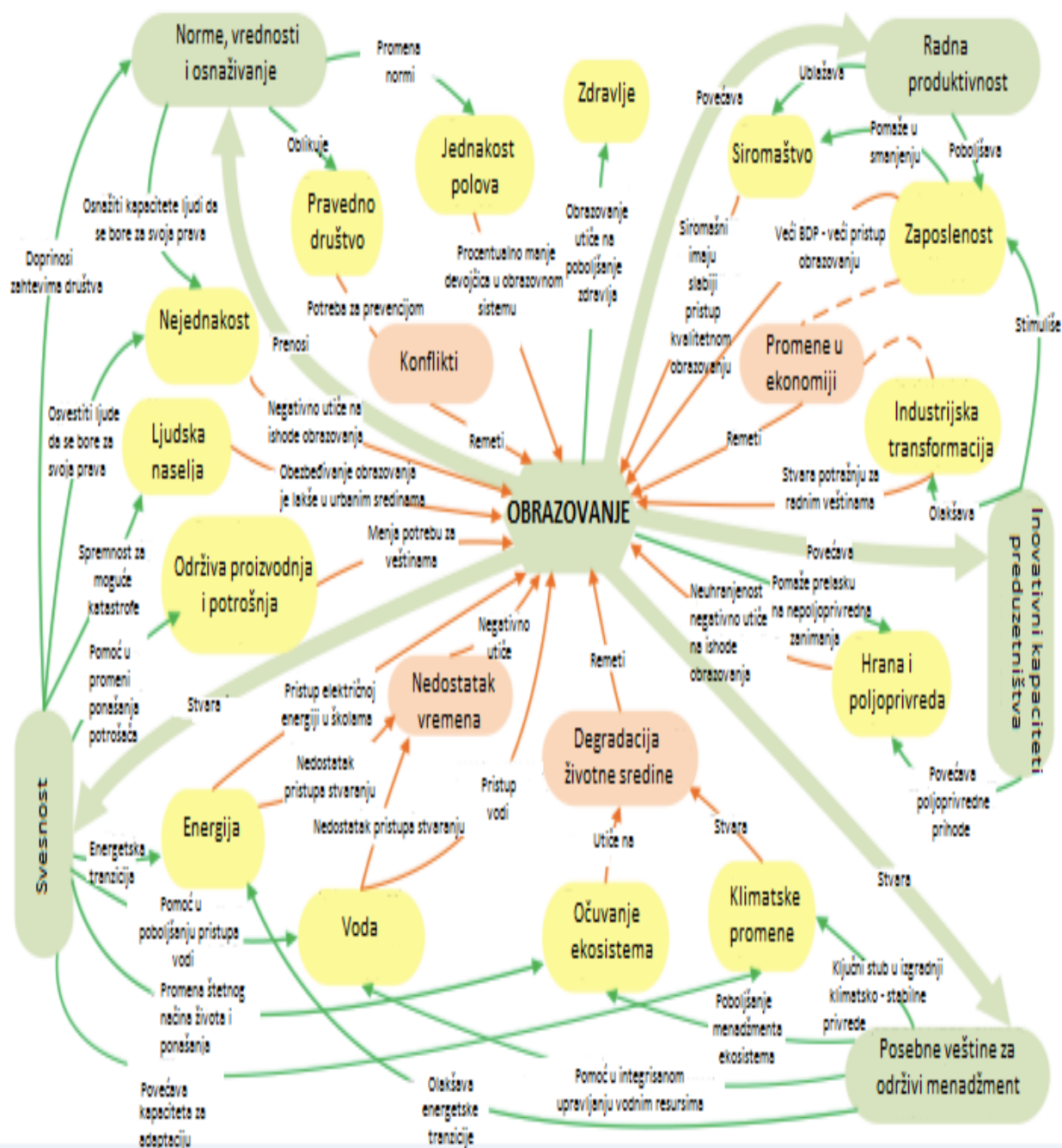
Dekada obrazovanja za održivi razvoj, koja je započela 2005. godine eksplicitno je imala nameru da svako ljudsko biće bude upoznato sa znanjem, veštinama, stavovima i vrednostima koje su neophodne za oblikovanje održive budućnosti i stvaranje održivog sveta (Nevin, 2008). U kontekstu toga, potreban je interdisciplinarni i holistički pristup koji obuhvata:

- 1) promovisanje kritičkog razmišljanja u izazovima koja se tiču održivog razvoja,

- 2) participacija učenika u odlučivanju o dizajnu i sadržaju obrazovnih programa,
- 3) mapiranje lokalnih i globalnih pitanja u vezi sa održivim razvojem,
- 4) inovativni razvoj novih i kreativnih rešenja za uobičajene probleme,
- 5) pogled u budućnosti – tendencija ka tome da sadržaj ima dugoročnu perspektivu (koje uključuje kratkoročno, srednjeročno i dugoročno planiranje) (Nevin, 2008).

Primarni fokus kada su u pitanju obrazovanje i održivi razvoj jeste smanjenje siromaštva, unapređenje socijalne pravde i poboljšanje kvaliteta života ljudi (Nevin, 2008). Održivi razvoj se u ovom kontekstu odnosi i na međuzavisnost i međusobnu povezanost ljudi kako u globalnoj tako i u lokalnoj perspektivi. Pored toga, obrazovanje je dvosmerno povezano i sa drugim ciljevima održivog razvoja. Na primer, održivi razvoj zahteva i minimalne socijalne uslove i kada je u pitanju zdravstvo, socijalne usluge, ekonomska jednakost i sl. Što dalje znači da značajni nedostaci u bilo kojoj od pomenutih oblasti smanjuju i potencijal za obrazovanje. Drugo, obrazovanje stvara svest i specijalizovane veštine koje podstiču održivo upravljanje (prirodnim) resursima, te je razumno dizajnirati programe koji pokreću pozitivne veze između obrazovanja i održivog upravljanja (Rambla and Langthaler, 2016). Konačno, proširenje sistema obrazovanja i inkluzivniji programi su neophodni za rast i razvoj zajednica, odnosno za put ka socijalnom razvoju. Drugim rečima, slabi obrazovni uslovi prete da naruše socijalni, ali i održivi razvoj.

Na *Slici 3.* ilustrativno je prikazana intrinzična i povratna povezanost obrazovanja sa različitim ciljevima i segmentima održivog razvoja.



Slika 3. Veza između obrazovanja i održivog razvoja (modifikovano iz

Vladimirova and Le Blanc, 2015: 23)

Analizirajući Sliku 2. može da se primeti da postoji značajna korelacija između obrazovanja i glavnih ciljeva održivog razvoja. Žuta kružna polja označavaju ciljeve održivog razvoja. Zelena polja ukazuju na kritične kanale kroz koje obrazovanje utiče

na druge oblasti koje su značajne za održivi razvoj. Dok narandžasta polja ukazuju na kanale kroz kojih druge oblasti koje su značajne za održivi razvoj utiču na obrazovanje. Takođe može da se primeti da odnos između obrazovanja i razvoja nije linearan (kako se on često posmatra), te bi trebalo razmotriti ove veze i (ko)relacije i uključiti ih u širu perspektivu sistema obrazovanja. Naime, stvarna javna (i druga) ulaganja u socijalnu infrastrukturu, kao što je obrazovanje, smatra se preduslovom za efikasni održivi razvoj (Vladimirova and Le Blanc, 2015).

Naime, da bi se pristupilo proćavanju održivosti potrebno je pristupiti organski, holistićki i ekološki, kako bi se problemi smestili u što širi kontekst i kako bi bili prepoznati i proućavani na što adekvatniji naćin. Takoće, bitno je napomenuti da se održivi razvoj dogaća i kroz projekte i ulaganja, a da bi se omogućilo pokretanje i održanje ovog razvojnog ciklusa - zajednice bi trebalo da osmisle vlastiti razvoj, utvrde strategiju i ciljeve, a pri tom, lokalni prioriteti bi trebalo da su uklaćeni sa utvćenom politikom i strateškim smernicama. U ovom kontekstu znaćajno je istaći i ulogu organizacija civilnog društva koje kroz širok spektar aktivnosti, uključujući istraživanja, zastupanja, obuku, osvešćivanje, umrežavanje i sl. utiću na obrazovne trendove koji mogu da doprinesu održivom razvoju. S obzirom na to, u sledećem poglavlju će se prikazati znaćaj podrške OCD u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

5. ENGESTROMOVA TEORIJA AKTIVNOSTI I KONCEPT EKSPANZIVNOG UČENJA KAO TEORIJSKI OKVIRI ZA POSMATRANJE PODRŠKE OCD U OBRAZOVNOJ INKLUZIJU ROMSKE DECE

5.1. Engestromova teorija aktivnosti: koreni, modeli i konceptualizacija

Teorija aktivnosti (Engestrom, 1993, 1995, 1996, 1999, 2000, 2008) predstavlja teoriju i pristup u društvenim naukama i/ili disciplinama koji ima za cilj da razume individualna ljudska bića, kao i društvene entitete koje oni sačinjavaju u svojim prirodnim svakodnevnim okolnostima, kroz analizu geneze, procesa i strukture njihovih aktivnosti. Drugim rečima, teorija aktivnosti gleda na aktivnosti ne kao na jednostavne individualne akcije, nego je posmatra u odnosu na njenu kulturu i istoriju. Moglo bi se reći da teorija aktivnosti proističe iz njenog fundamentalnog pogleda na *svrsishodne aktivnosti* u kulturno-istorijskom kontekstu, gde iste predstavljaju osnovnu jedinicu za proučavanje ljudskog ponašanja. Shodno tome, ona je usmerena na praksu te je odlikuje kvalitativan pristup koji nudi različite baze za analizu procesa i ishoda određenih praksi (Hashim and Jones, 2007).

Engestromova teorija aktivnosti (Engestrom, 1993) je bazirana na idejama dveju generacije. Prvu generaciju predstavlja Lav Vigotski (Vigotski, 1978) koji je bio rusko-jevrejski post-revolucionarni naučnik koji je preformulisao psihologiju inkorporirajući marksističke filozofske principe. Koristio je Marksovu političku teoriju u vezi sa kolektivnim razmenama i materijalnom proizvodnjom kako bi ispitao odnos

pojedince i životne sredine kao jedinstvenu jedinicu analize (vidi i Yamazumi, 2016). Naime, Vigotski je isticao da je psihologija u stanju krize zbog “atomističkih i funkcionalnih modela analize... koji tretiraju psihološke procese u izolaciji” (Vigotski, 1986: 1). Iz tog razloga javlja se težnja za reformacijom psihologije i pokušaj Vigotskog da uhvati koevolutivni proces gde se pojedinci susreću sa svojim okruženjem baveći se zajedničkim aktivnostima (Stetsenko, 2005). Njegov stav bio je da pojedinci nisu pasivni učesnici koji čekaju da životna sredina podstakne procese značenja, nego da posredstvom svojih interakcija daju značenje svetu dok modifikuju i kreiraju aktivnosti koje pokreću transformacije (vidi i Scribner, 1997). Drugim rečima, jedna osoba se ne može razumeti bez njenih kulturnih značenja ili kulturnih sredstava (Vigotski, 1978). S obzirom na to, Vigotski prikazuje da je ljudsko ponašanje *kulturno posredovano, istorijski razvijeno i praktično orijentisano* posredstvom kreiranja i korišćenja kulturnih artefakata. U tom smislu, Vigotski razlikuje dve vrste alata: tehnički i psihološki. Tehnički alati jesu namenjeni manipulaciji fizičkim objektima (npr. čekić), dok psihološke alate ljudi koriste da utiču na druge ljude ili na same sebe (npr. kalendar, oglas ili sl.). Dakle, sa jedne strane alati proširuju naše mogućnosti za manipulaciju i transformaciju različitih objekata, a sa druge strane mogu da služe i da ograniče određene aktivnosti. S obzirom na to, mogu da ponude mogućnost, ali i da imaju ograničavajuću funkciju jer se alati nikad ne koriste u vakumu, nego su oblikovani socijalnim i kulturnim kontekstom u kom se koriste. Naime, unošenje kulturnih artefakata u ljudske akcije bilo je revolucionarno, pre svega, zbog prevazilaženja podele između kartezijanskog pojedinca i nedodirljive društvene strukture.

Druga generacija, koja predstavlja takođe osnovu Engestromove teorije aktivnosti, počinje sa Leontevom (Leont'ev, 1978), a novina njegovog koncepta aktivnosti (u odnosu na Vigotskog), ogleda se u tome što je povezao aktivnosti sa komponentom *podele rada* i *saradnje* između čoveka što implicira tezu da su aktivnosti motivisane ciljevima i objektima u kolektivnoj, a ne u individualnoj dimenziji. Dakle, on prikazuje način na koji je podela rada uticala na ključnu diferencijaciju između pojedinačnih akcija i kolektivnih aktivnosti. Drugim rečima, objektno orijentisana aktivnost uključuje interakcije između subjekata, objekata, motiva(cija), akcija, ciljeva, socio-istorijskog konteksta i sl. (Leont'ev, 1974). Leontev je tvrdio da “ljudska aktivnost ne postoji osim u obliku akcije ili lanaca akcija... Ako se radnje koje čine aktivnost mentalno oduzmu od toga, onda apsolutno ništa neće ostati od aktivnosti (Leont'ev, 1978: 65)”. Naime, Leonteova teorija aktivnosti tvrdi da nijedna svojstva subjekta ili objekta ne postoji pre i/ili izvan aktivnosti (Leont'ev, 1978). S obzirom na to, koncept aktivnosti igra ključnu ulogu i u Leonteovoj analizi evolucije psihe. “Proces aktivnosti ću nazvati specifičnim procesom kroz koji se ostvaruje aktivan odnos subjekta sa stvarnošću, za razliku od drugih vrsta procesa” (Leont'ev, 1981: 6). Nakon uvođenja koncepta aktivnosti, Leontijev uvodi i koncept objekta aktivnosti te naglašava da aktivnosti ne mogu postojati bez njihovog objekta. Shodno tome, moglo bi se reći da je objekat motiv koji zadovoljava određenu potrebu subjekta. Pored toga, on zaključuje da su uzroci ljudskih aktivnosti uvek određene želje ili potrebe. Prema njegovom mišljenju, potrebe mogu da budu biološke ili psihološke. Relevantnija za ovaj rad jeste psihološka perspektiva u okviru koje se smatra da potrebe usmeravaju aktivnosti prema svetu, odnosno ka stvaranju poželjnih promena u okruženju (vidi i Nardi, 1996). Što znači da kada se potrebe povežu sa objektom – pojavljuje se aktivnost. Od tog trenutka

objekat postaje motiv, a potreba ne samo da stimuliše već i usmerava subjekat (vidi i Leont'ev, 1978).

Leontev ističe da aktivnosti imaju tri istaknute karakteristike: prva, aktivnost je *značajna*, odnosno ona je određena motivacijom pojedinaca i/ili grupa. Drugo, ona je *društvena* jer se individualno motivisane aktivnosti nikad ne razmatraju odvojeno od društva što znači da se “aktivnost pojavljuje kao proces recipročnih transformacija između subjekta i objekta” (Leont'ev, 1981: 46). I kao treću karakteristiku Leontev navodi *sistematičnost* jer se u aktivnostima razdvajaju pojedinačne akcije i operacije, što služi efikasnijem postizanju opšteg cilja (Vidi i Barnard, 2010).

Slično Vigotskom, njegovo nasleđe obezbedilo je okvir u psihologiji koji ne tretira organizam i životnu sredinu kao izolovane entitete (vidi i Lazarev, 2004). Naime, njegova analiza teorije aktivnosti koristi se i za mapiranje koevolucione interakcije između pojedinaca ili grupa pojedinaca i životne sredine, kao i načine na koje one utiču jedna na drugu (vidi i Engestrom, 2008). U tom smislu, on teži da objasni dijalektički odnos između društvenih i individualnih umova (vidi i Engestrom and Blackler, 2005) što predstavlja značajan korak unapred iz razloga što je usredsređen na složene odnose između pojedinačnih subjekata i njihovih zajednica.

Sadašnja i treća generacija teorije aktivnosti na čelu sa finskim psihologom Irgom Engestromom ima za cilj da iskoristi i izazove nove potencijale teorije aktivnosti proširujući granice dve gorepomenute generacije. Ona nudi odgovarajuće konceptualne alate za istraživanje proširenih transformacija koje se javljaju kada dva ili više sistema učestvuju u praksi kako bi se postigli ko-konstruisani ishodi. Treća generacija teorija aktivnosti potvrđuje i činjenicu da su svi sistemi aktivnosti deo mreža aktivnosti koje u celini predstavljaju ljudsko društvo. Ova teorija je potencijalno plodna za inovativne

prakse jer se temelji na razvoju i učenju – obuhvatajući sisteme kao celine i različite subjekte i zajednice koje ga čine. S obzirom na to da svaka osoba doprinosi produktivnoj aktivnosti, ona ne doprinosi samo konačnoj reprodukciji društva, nego i sebi samoj i svom potencijalu za različite aktivnosti (Roth and Lee, 2007). Učenje, u engestromovskom smislu, se odvija kada nova praksa, artefakt, alat ili podela rada, na nivou pojedinca ili grupe unutar sistema aktivnosti, dovedu do nove mogućnosti za druge (kao resurs, oblik delovanja, inovativna praksa i sl.).

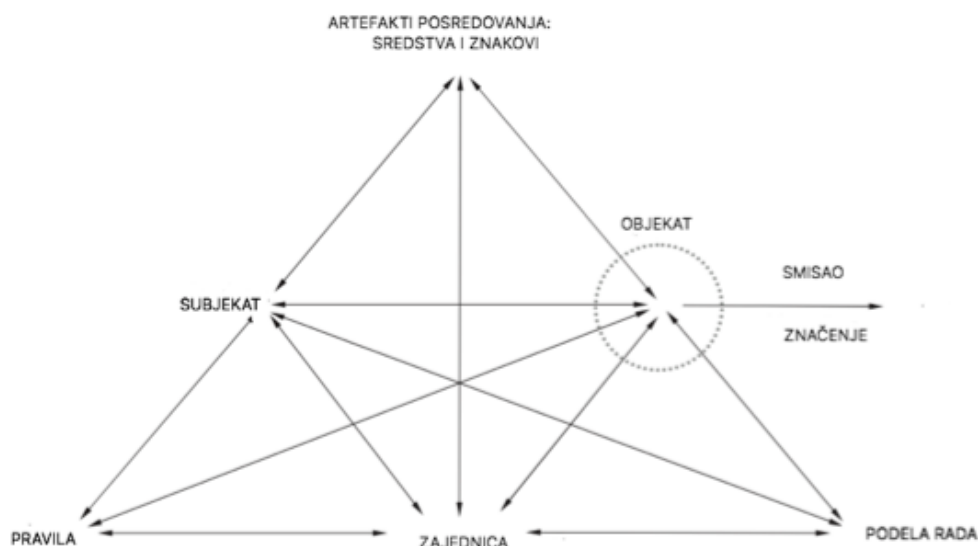
Engestromova teorija aktivnosti (u nastavku teksta TA) postala je uticajna kroz rad *Centra za teoriju aktivnosti i razvoja radnih istraživanja* na Univerzitetu u Helsinkiju u Finskoj, rad *Laboratorije za uporedna saznanja o ljudskim kognicijama* na Univerzitetu u Kaliforniju u San Dijegu, kao i kroz *Kongres Međunarodnog društva za istraživanje kulture i aktivnosti* (vidi i Engestrom, 1990, Engestrom and Kerosuo, 2007). Moglo bi se reći da Engestrom predstavlja vodećeg teoretičara aktivnosti, koji stvara novi model aktivnosti čija jedinica analize uključuje objektno orijentisane akcije sa kulturnim aktivnostima, socio-institucionalnim infrastrukturama kao i mrežama kolektivnih aktivnosti. Drugim rečima, njegova teorija aktivnosti može da posluži kao sredstvo za pravljenje promena i pružanje stvarne podrške ljudskom razvoju kroz formativne eksperimente i društvene projekte (vidi i Yamazumi, 2006). Pored toga, ova teorija pruža dobar okvir za analizu i razumevanje društvene, kulturne i istorijske formacije ljudskih akcija i praksi. Njegov koncept “sistem aktivnosti” je u tom smislu zamišljen kao organizacije koja se nalaze na mezo nivou - između pojedinca i okoline. Odnosno kao organizacije koje imaju tendenciju da budu fluidne, dinamične, višeslojne i istorijski i institucionalno kontekstualizovane (vidi i Engestrom, 2008).

U tom smislu TA ima sposobnost da razvije konceptualne alate za razumevanje dijaloga, višestrukih perspektiva i glasova, kao i za razumevanje mreža interaktivnih sistema. Što znači da Engestromovu teoriju aktivnosti odlikuju niz prednosti kao što su: objašnjava kompleksnost, holistički sagledava, bazirana je na praksi, društveno je konstruisana i sl. Moglo bi se reći da ona prevazilazi granice jednog sistema aktivnosti i za svoju jedinicu analize koristi višestruke različite sisteme aktivnosti koji međusobno *komuniciraju* (Yamazumi, 2006). S obzirom na to, Engestrom (Engestrom, 1995, 1996) modelira novu perspektivu treće generacije kao *interaktivne* sisteme aktivnosti. Ovde je bitno naglasiti da Engestrom ističe da može da se govori o aktivnostima individua, ali nikad o individualnim aktivnosti, nego o pojedinačnim akcijama. Pored toga, koncept aktivnosti je neophodno povezati sa konceptom motiva. Jedan od pokretača za razvoj teorije aktivnosti bila je potreba da se eksplicitno uvede karakter društvenog konteksta kada su akcije u pitanju, posebno njihovi motivacioni faktori (Engestrom, 2000).

Engestromova TA obeležena je upotrebom, sada poznatog, trougao reprezentacijom sistema aktivnosti prikazanog na *Slici 4.* i njihovih međusobnih odnosa koja se često koristi kao pristup studijskim slučajevima u pogledu institucionalnog poboljšanja različitih pitanja, problema i praksi (Avis, 2009). Naime, Engestrom proširuje osnovni triangularni model Vigotskog (subjekat-objekat-posrednik) kako bi objasnio kompleksnost društvenih odnosa (Vidi i Foot, 2001). On proširuje jedinicu aktivnosti uključivanjem tri dodatne komponente koje objašnjavaju društvenu strukturu aktivnosti:

- 1) **pravila** koja regulišu postupke subjekta aktivnosti prema objektu i odnose između drugih učesnika u aktivnosti;
- 2) **zajednica** ljudi koji dele interesovanje za angažman na istom objektu;

3) **podela rada** – šta je urađeno i od strane koga na objektu, uključujući i vertikalnu podelu zadataka i vertikalnu podelu moći, pozicije, pristupe resursima i nagrade.



Slika 4. Engestromov sistem aktivnosti (Engestrom, 1987: 78)

Na osnovu toga, Engestrom nastavlja da razvija sistemski model razumevanja ljudskih aktivnosti posredstvom objektno usmerenih kolektivnih aktivnosti koje su posredovane kulturnim artefaktima, zajednicama, pravilima i podelom rada. Ovaj model sistema kolektivne aktivnosti nedvosmisleno ukazuje na to da su ljudska kognicija, učenje, emocije i volja društveno-istorijski procesi koji se javljaju u kontekstu kulturno aktivnog sistema aktivnosti. Tačnije, osnovni zadatak teorije aktivnosti jeste razumevanje sistemske celine aktivnosti, a ne samo pojedinih njenih komponenti (Yamazumi, 2006).

Engestrom (Engestrom, 1999) sugerise da istraživači i praktičari teorije aktivnosti treba da ispituju interakcije u različitim aktivnostima koje se preklapaju kako bi se identifikovao potencijalni razvoj i promene u ljudskim aktivnostima i društvenim sistemima. Ovakav stav može da implicira tezu da je nemoguće prepoznati ograničenja

društvenih sistema ukoliko se u obzir ne uzme šira slika od same aktivnosti, tj. ukoliko se ne posmatra ljudska aktivnost u *dvosmernom* odnosu sa okruženjem (vidi i Yamazumi, 2006). Naime, presek između dva različita procesa (ili aktivnosti) donosi neki nov kvalitet koji se unosi u prethodni proces i na taj način može da se analiziraju različite promene i razvoji (Engestrom, 2000).

Engestrom (Engestrom, 1999) sugerše da se teorija aktivnosti može rezimirati uz pomoć *pet principa*:

1) primarna jedinica analize uzima u obzir kolektivni i objektivno orijentisani sistem aktivnosti koji se vidi u mrežnim odnosima sa drugim sistemima aktivnosti. Ove aktivnosti su razumljive samo kada se tumače u kontekstu celokupnih sistema aktivnosti. Dakle, fokus je na sistemu aktivnosti kao celini i načinu na koji se objekat kolektivno formuliše posredovanjem kulturnih alata i artefakata,

2) drugi princip predstavlja višeslojnost sistema aktivnosti što znači da je sistem aktivnosti uvek zajednica višestrukih tačaka gledišta, tradicija, vrednosti i interesovanja. Na primer, podela rada u jednom sistemu aktivnosti stvara različite položaje za učesnike, zatim ti učesnici imaju sopstvene raznovrsne istorije, verovanja, tradicije i sl.,

3) treći princip predstavlja istoričnost što implicira na to da se sistemi aktivnosti oblikuju i transformišu tokom dužih vremenskih perioda. Engestrom smatra da “sama istorija treba da se proučava kao lokalna istorija aktivnosti i njenih predmeta, kao i istorija teorijskih ideja i alata koj su oblikovali tu aktivnost (Engestrom, 2001: 136-7)”,

4) četvrti princip predstavlja centralnu ulogu kontradikcija kao izvora promena i razvoja, što ukazuje na distinkciju u odnosu na probleme i/ili sukobe u smislu da kontradikcije mogu da inoviraju različite pozitivne promene. Drugim rečima, aktivnosti su otvoreni sistemi, što znači da mogu da usvajaju nove elemente i kada do toga dođe

postoji mogućnost da dođe i do kontradikcija u kojima se stari elemenat sudara sa novim. Takve promene mogu da stvore poremećaje i sukobe, ali i inovativne pokušaje promene aktivnosti,

5) peti princip proklamuje mogućnost ekspanzivnih transformacija u sistemu aktivnosti. Sistemi se kreću kroz relativno dugačke cikluse kvalitativnih transformacija i na tom putu neminovno se dolazi do različitih kontradikcija, te često pojedinačni učesnici odstupaju od utvrđenih normi. Ekspanzivna transformacija je postignuta kada se objekti i motiv aktivnosti revitalizuju da prihvate radikalno širi horizont nego u prethodnim aktivnostima.

Engestromovi četvrti i peti principi su značajni jer ukazuju na mehanizme kroz koje se transformišu sistemi aktivnosti. U tom smislu moglo bi se reći da je ključna pokretačka akcija konfliktno ispitivanje postojećih standarda prakse. Naime, Engestrom posmatra razvojne transformacije kao pokušaje reorganizacije ili re-posredovanja sistema aktivnosti kako bi se rešile njene unutrašnje kontradikcije. Na taj način, ukoliko akteri budu u stanju da identifikuju i analiziraju te kontradikcije, oni mogu da fokusiraju svoju energiju na ključni zadatak rešavanja tih kontradikcija. Treba da se ima u vidu da se te protivrečnosti često ne manifestuju direktno, ali moguće ih je uvideti kroz poremećaje, rupture i male inovacije u svakodnevnim aktivnostima (Engestrom, 2005 prema Avis, 2009).

Engestrom (Engestrom, 1987) identifikuje četiri vrste kontradikcija; *primarne* – ono što se dešava unutar elemenata sistema aktivnosti; *sekundarne* – ono što se dešava između elemenata sistema aktivnosti; *tercijalne* – kontradikcije koje se dešavaju kada se objekat centralnog sistema sukobi sa istorijski naprednijim sistemom aktivnosti; i *kvartarne* – koje se javljaju između centralnih aktivnosti i susednih sistema aktivnosti.

Pored kontradikcija, kao izvora razvoja i promena, Engestrom naglašava i *koordinaciju, saradnju i komunikaciju* kao ključne radnje u stvaranju novih i inovativnih praksi. Engestrom i njegovi saradnici smatraju da je koordinacija najmanje zahtevna forma zajedničkog rada i pretpostavlja dogovoreni scenario ili skup pravila rada koji koordinira ponašanje svakog pojedinca u okviru sistema. Prema njegovom mišljenju obrazac saradnje podrazumeva “modele interakcije u kojima akteri umesto fokusiranja na vršenje svojih dodeljenih uloga, usredsređuju se na zajednički problem, pokušavajući pronaći međusobno prihvatljive načine za konceptualizaciju i rešavanje istog. Učesnici prelaze granice datog scenarija, ali to rade bez eksplicitnog ispitivanja i rekonceptualizacije scenarija (Engestrom, 1997: 11)”. Što se komunikacije tiče, ona može da dovede do novih oblika saradnje koji se pojavljuju praćeni novim jezičkim i materijalnim alatima. Furlong i saradnici (Furlong et al 2006), slično Engestromu, smatraju da saradnja i komunikacija mogu da stvore nove oblike učenja, ali i nove efekte na same učesnike.

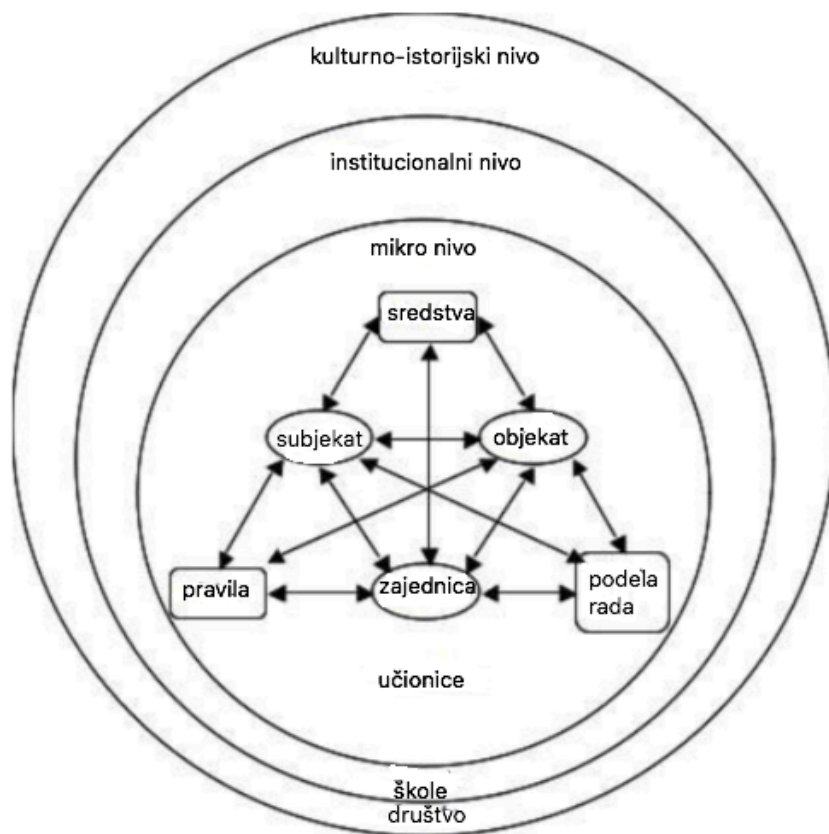
5.2. Analitika Engestromove teorije aktivnosti i ekspanzivnog učenja u kontekstu podrške OCD romskoj deci u obrazovnom sistemu

Teorija aktivnosti može da ponudi novu paradigmu koja analizira i redizajnira uspeh pojedinca u školi posredstvom aktivne interakcije između pojedinaca i saradnje unutar zajednice kroz kolaborativne aktivnosti društvenih praksi i njihovih mreža (Engestrom, 1990, 1999, 2000, 2001). Fokusno pitanje, koje Engestrom postavlja u ovom kontekstu, jeste proširenje interakcije koje se tiču odnosa u školskim objektima na druge odnose iz kojih isti proističu. U tom smislu, odnosi između škola, porodica i čitave zajednice imaju jake implikacije na same odnose u školskim objektima. Naime,

eksplicitna namera ovde jeste pokušaj maksimiziranja mogućnosti za (romske) učenike da kreiraju i/ili konstruišu nova shvatanja koja bi omogućila da, uz pomoć zajednice, ojačaju svoje kompetencije i potencijale ka većem uspehu u učenju i/ili boljoj integraciji. Naime, ovaj pokušaj maksimiziranja mogućnosti može da se odvija kroz procese ekspanzivnog učenja, tj. kroz internalizaciju i eksternalizaciju (Engestrom, 2001). Eksternalizacija se dešava kada osoba ili grupa ljudi stvara nova znanja i/ili rešenja, dok se internalizacija odvoja kada pojedinac oseti raspoloživ kulturni kapital u svojim društvenim odnosima, razmišljanju i akcijama (Engestrom, 1999). S obzirom na to, teorija aktivnosti naglašava *promenu*, sa fokusom na dinamici učenja, a ne stabilnost. Naravno, prethodno navedeno ne znači da sistemske akcije na nivou čitave zajednice ne mogu da budu izvor konflikata i poremećaja, ali isto tako mogu da budu pokretači inovacija i (održivih) promena (Engestrom, 2008). Drugim rečima, Engestrom tvrdi da ove tenzije i konflikti mogu da budu i “blagoslov” i “kletva” i svakako da predstavljaju plodno tlo za pokušaj pronalaženja novi(ji)h i efikasni(ji)h praksi (Engestrom, 1987).

Dakle, Engestromova teorija aktivnosti pogodna je za razumevanje zajedničkih izazova sa kojima se susreću škole, zajednice i same romske porodice kada je u pitanju obrazovna inkluzija romske dece. Naime, ona postaje popularna u oblasti obrazovanja i iz razloga što se bavi transformacijama pojedinaca i njihovih zajednica, u smislu da objašnjava kako ljudska bića ne reaguju samo na svoje životne uslove nego imaju moć da deluju i da promene uslove posredstvom njihovih aktivnosti (vidi i Karanasios and Allen, 2014). Ova ideja, kao celokupna filozofska osnova teorije aktivnosti, u osnovi je marksistička. TA je takođe relevantna u ovom kontekstu jer se za razliku od konstruktivističkih pristupa, fokusira na *praksu*. Engestrom smatra da puko fokusiranje na različita značenja dovodi do toga da se znanje, artefakti i institucije mogu promeniti

voljom autora, dok teorija aktivnosti vidi fenomen znatno šire. Što znači da “ljudi svoje aktivnosti i institucije konstruišu pre svega pomoću materijalnih, diskurzivnih i objektno orijentisanih akcija (Engestrom and Miettinen, 1999: 9)”. U radu će se eksplicitirati teorija aktivnosti kao razumljiva i plodna osnova kroz koju će se posmatrati podrška zajednice (tačnije OCD) u inkluziji romske dece u obrazovni sistem. Zapravo, značajno je naglasiti da TA eksplicitno uključuje sve aktere u sistemu aktivnosti što dovodi do toga da su pojedinac i okruženje intrinzično povezani što je u nastavku prikazano na *Slici 5*. Pored toga što razmatra interakcije između svih elemenata koji čine sistem aktivnosti, ona razmatra i inherentne kontradikcije koje karakterišu isti. Takođe, teorija aktivnosti povezuje individualne i društvene strukture u kojima oni postoje. Što znači da ne obraća pažnju samo na interpersonalno i komunikativno ponašanje pojedinaca, nego i na istorijske, ekonomske, kulturne i političke aspekte koji oblikuju objektno-orijentisanu aktivnost.



Slika 5. Sistem aktivnosti i relevantni akteri (Engestrom, 1999: 12)

Sledeća pitanja mogla bi da vode razmatranje elemenata sistema aktivnosti i relevantnih aktera:

Subjekti: Ko su subjekti aktivnosti? Kakav je njihov položaj u društvu? Koje su njihove glavne karakteristike?

Objekti: Koji je željeni ishod aktivnosti, koji je motiv aktivnosti?

Alati: Koje alate se koriste za izradu intervencije? Zašto se koriste ti alati? Da li su oni adekvatni alati?

Pravila: Koji zakoni, politike, mere i/ili prakse regulišu izradu intrevencije? Kakav uticaj ova pravila imaju na aktivnost?

Zajednica: Sa kojim zajednicama se saraduje? Na koji način su angažovani? Kako utiču na aktivnost?

Podela rada: Na koji način su podeljeni zadaci? Zašto su podeljeni na taj način? Da li je ta podela rezultirala bilo kakvim konfliktima? (Gretschek, Ramagondo and Galvaan, 2015).

Postoje različita istraživanja (npr. Waitoller and Kozleski, 2013) o tome da škole ne mogu da zadovolje potrebe romske dece u pogledu ljudskog i socijalnog razvoja, te je potrebna (i neophodna) pomoć i podrška zajednice. U tom smislu, Engestromova teorija aktivnosti pogodna je za razumevanje podrške koju pružaju OCD u inkluziji romske dece u obrazovni sistem jer može da posluži kao teorijska i metodološka osnova za ispitivanje promena i razvoja u aktivnostima zajednice bez čije podrške/oslonca obrazovna inkluzija ne može da bude sprovedena na potpun i adekvatan način (Nunez, 2009). Podrška se u ovom kontekstu ogleda kroz saradnju i kolektivnu aktivnost, a Engestrom ovu perspektivu naziva *interaktivni mrežni sistem aktivnosti* (Engestrom, 1999). Podrška OCD sagledana kroz teoriju aktivnosti može da budu potencijalno plodna osnova i za razvoj inkluzivnog obrazovanja u smislu da može da povezuju teoriju sa praksom, primeni različite inovacije, uspostavi kontakte između zajednice, škole i romskih porodica, razvija kapacitete nastavnika i osoblja škole i sl. Pored toga, teorija aktivnosti može da pruži okvir za ispitivanje dinamike unutrašnje strukture OCD i kao takva može da olakša istraživanje, opis i implementaciju određenih novih praksi (Barnard, 2010).

Engestrom različite organizacije posmatra kao kolevke koje stvaraju nove proizvodne snage koje su spremne da menjaju svet (vidi Engestrom, 2008). On u stvari sistem aktivnosti posmatra kao složene društvene organizacije koje uključuju objekte (u ovom slučaju objekat može da bude inkluzija romske dece u obrazovni sistem), njihove zajednice (organizacije civilnog društva), artefakte (npr. planovi i programi,

razumevanje inkluzivnog obrazovanja i sl.), ishode (npr. inkluzivni programi podrške) i pravila (npr. školske politike, različite politike zajednice, politika unutar OCD i sl.) U ovom kontekstu, potrebno je naglasiti činjenicu da je postojalo dosta debata o upotrebi reči “objekat” koja ima višestruka značenja kada je prevedena sa ruskog na engleski jezik. U literaturi se odnosio na cilj aktivnosti, motive za učestvovanje u aktivnostima, ali i materijalne proizvode koje učesnici pokušavaju da steknu kroz aktivnosti (Yamazumi, 2006). To je dovelo i do konfuzije naučnika koji su se bavili teorijom aktivnosti o tome šta je u stvari objektno-orijentisana aktivnost. U ovom radu, objekat aktivnosti odnosi se na cilj aktivnosti na kojem pojedinci, grupe pojedinaca i/ili zajednice zajedno deluju u cilju stvaranja novih praksi. Objekat se odnosi na “problemski prostor” na koji se aktivnost usmerava i koja se oblikuje ili transformiše pomoću fizičkih i simboličkih, spoljnih i/ili unutrašnjih alata (Engestrom, 1993).

Oblici ljudske praktične aktivnosti brzo prelaze na međuorganizaciono umrežavanje, saradnju i izgradnju partnerstava kroz kulturne, organizacione i/ili profesionalne granice. S obzirom na to, izazov kolaborativnog učenja ukazuje na izazove međuorganizacionog i međuprofesionalnog učenja koje bi trebalo da usaglašavanje znanja i aktivnosti između onih koji uče, rade i žive zajedno. Iz ove perspektive, teorije aktivnosti je veoma korisna i u razmatranju partnerstva između škola i OCD koja mogu da se shvate kao preklapanja između dva sistema. OCD i škole mogu inicijalno da prepoznaju problem inkluzije romske dece u obrazovnom sistemu što može da bude njihov zajednički cilj na kojem će da rade. Naime, inkluzija romske dece postaje objekat – a dva sistema odnosno subjekti (OCD i škole) mogu da sarađuju kako bi postigli željeni ishod – inkluziju romske dece. Naime, jedinica analize počinje sa identifikacijom centralne aktivnosti, a zatim razmatra i one aktivnosti koje su

povezane sa njom (Engestrom, 1987). Radeći zajedno, dva odvojena sistema aktivnosti ne samo da mogu da postignu željene ishode u inkluziji romske dece u obrazovnom sistemu, nego prolaze i kroz ciklus “ekspanzivnog” učenja o kojem će nešto kasnije biti reči.

Teorija aktivnosti može da utiče na interakciju između OCD i škola na različite načine: 1) može da pomogne u usmeravanju istraživanja i razvoj u oblasti inkluzivnog obrazovanja i inovativnih praksi OCD i škola, 2) može da pruži podršku u rešavanju dosadašnjih stvarnih problema romskih učenika, 3) može da doprinese refleksiji i analizi aktivnosti i programa OCD u cilju boljeg razumevanja njihovih vrednosti, namera i društvenog konteksta i sl. Na osnovu toga može da se postave sledeća pitanja: Zbog čega često izostaje podrška OCD u inkluziji romske dece? U kojim situacijama ova podrška može da bude uspešno realizovana? Na koji način je moguće doprineti održivijoj i delotvornijoj podršci OCD u ovom kontekstu?

Kako bi se odgovorilo na (neka od) gorenavednih pitanja, potrebna je intenzivna komunikaciju između subjekata, i ukoliko je to moguće, i usklađivanje raznih elemenata između ovih sistema. Naime, partnerstvo između OCD i škola zahteva deljenje ekspertize, distribuiranje i stalno ispitivanje i testiranje. Škole, sa jedne strane igraju važnu ulogu u stvaranju klime za obrazovnu inkluziju romske dece, dok sa druge strane OCD mogu da pruže podršku stvarajući nove perspektive, nove uloge, odgovornosti i na kraju inovativne inkluzivne prakse (Waitoller and Kozleski, 2013). Takođe, ono što nalaže teorija aktivnosti jeste da romska deca ne bi trebalo da se proučavaju kao izolovani entiteti, nego mora da se uzme u obzir širi kontekst. Pored toga, Kuti (Kuutti, 1991) smatra da su aktivnosti dugoročne formacije i da se njihovi objekti ne mogu

odmah transformisati u ishode, već kroz procese koji se često sastoji od nekoliko koraka ili faza.

U tom smislu, Edvards (Edwards, 2007) naglašava i potrebu za zajedničkim elementima subjekata koji horizontalno saradaju jer postoji neizbežni pritisak od jakih vertikalnih podela rada unutar odvojenih zajednica. Takođe, tenzije i kontradikcije mogu da budu prisutne u graničnim praksama jer dva sistema aktivnosti mogu da imaju različite predmete, alate, pravila kao i načine za podelu radne snage i posvećenost ciljevima. S obzirom na to, granične prakse u kojima se različiti predmeti i artefakti ispituju i proširuju na kolektivan i demokratski način pružaju bogate mogućnosti za razvoj inkluzivnog obrazovanja.

Pored toga, ukoliko se partnerstvo razvija, uloge i odgovornosti školskog osoblja i članova OCD mogu se vremenom menjati i na taj način mogu da se stvaraju nejasnoće i tenzije između njih samim. I zaista, kaže Engestrom, konstrukcija objekta aktivnosti retko se dešava na harmoničan način (vidi i Engestrom, 2001). Međutim, sa druge strane, tenzije unutar ova dva sistema aktivnosti, kao što je navedeno u uvodnom delu rada, mogu da ponude nove potencijale za učenje. U smislu da se akteri angažuju u dijalogu i pregovaranju o perspektivama romske dece i o razumevanju njihove šire kulturno-istorijske pozadine, stvarajući nov, kontekstualno prilagodljiv oblik inkluzivne prakse. Naime, zajednički izazov kojem teže i škola i OCD u ovom kontekstu jeste transformacija inkluzivnog obrazovanja na način koji bi omogućio romskoj deci stvarnu inkluziju u obrazovni sistem (vidi i Waitoller and Kozleski, 2013).

U ovom kontekstu, značajno je pomenuti i Bernanda (Barnard, 2010) koji naglašava da zajednički istraživački projekti između različitih sistema aktivnosti, zahtevaju od istraživača da imaju kritičku svest o svojim vlastitim kulturnim

vrednostima, ali i da imaju znanje o drugim kulturama. U kontekstu ovog istraživačkog problema, veoma je bitno pre nego što se uspostavi kolaborativna istraživačka aktivnost, međusobno razumevanje, poštovanje kulturnog diverziteta i uvažavanje prava nacionalnih manjina. Pored toga, kod uspostavljanja zajedničkih željenih ishoda članovi i jednog i drugog sistema bi trebalo da se slažu oko namera, motiva(cija), uloga, akcija i operacija – uzimajući u obzir sličnosti i razlike između dva sistema. Sve prethodno ne znači da partnerstva između škola i OCD uključuju raskidanje granica i proces prelaska od heterogenosti ka homogenosti i jedinstvu. Razlike u pristupu i dalje treba da postoje, međutim njih treba posmatrati kao proces održavanja kontinuiteta uprkos društveno-kulturnim razlikama.

5.3. Ekspanzivno učenje – od individualnih aktivnosti do inovativnih praksi?

U kontekstu teorije aktivnosti veoma je važno obratiti pažnju i na ekspanzivno učenje (Engestrom, 1987, 1999, 2000, 2001) koje se postiže putem specifičnih epistemičkih akcija. Teorija ekspanzivnog učenja formulisana je 1987. godine u knjizi *Učenje proširivanjem* (Engestrom, 1987) i ona ukazuje na ideju da je ekspanzivno učenje postalo sve značajnije u savremenom svetu. Društvena potreba za ovom teorijom bila je prevashodno u smislu kvalitativnih promena u relativno jasno ograničenim radnim aktivnostima, te ova teorija naglašava važnost objekta kao pokretačke snage učenja i razvoja.

Kao važan koren koncepta ekspanzivno učenje smatra se inovativna kombinacija logičke kategorije učenja⁶ koje je Bejtson (Bateson, 1972) predložio. Pored toga,

⁶ Koncept logičkih kategorija učenja formulisan je kao mehanizam u bihevioralnim naukama od strane engleskog antropologa, sociologa i lingviste Gregorija Bejtsona. On je identifikovao četiri osnovna principa učenja: 1) učenje je sistemski fenomen, 2) učenje je inherentno relaciono, 3) učenje je pojavno, 4) učenje je rekurzivno odnosno uključuje više logičkih nivoa. Funkcija svakog nivoa je da sintetizuje,

značajnu bazu predstavlja i koncept Vigotskog “zona narednog razvoja” koju on definiše kao “rastojanje između stvarnog razvojnog nivoa određenog nezavisnim rešavanjem problema i nivoom potencijalnog razvoja koji se određuje kroz rešavanje problema pod vodstvom odraslih ili u kolaboraciji sa sposobnijim vršnjacima (Vygotsky, 1978: 86). I na kraju, u ovom kontekstu bitno je pomenuti i Ilijenkova (Ilienkov, 1977) kao i njegov princip dijalektičke logike prema kome objekat postoji nezavisno od naše volje i naših misli⁷. Engestromov koncept ekspanzivnog učenja pomera fokus sa individualno orijentisanog pristupa Vigotskog, na učenje i razvoj na nivou kolektivnih aktivnosti. Što znači da je zona narednog razvoja redefinisana kao prostor za ekspanzivnu tranziciju od akcije do aktivnosti (Engestrom and Kerosuo, 2007; Engestrom, 2000). Dakle, teorija ekspanzivnog učenja fokusira se na proces učenja u kojima se sam predmet učenja transformiše od izolovanih pojedinaca do kolektiva i mreža (vidi Engestrom and Sannino, 2010).

Moglo bi se reći da se teorija ekspanzivnog učenja zasniva se na dijalektici aspiracije od *apstraktnog* do *konkretnog* (Engestrom, Sannino and Virkkunen, 2014). U tom smislu, proces ekspanzivnog učenja prethodi različitim promenama i/ili intervencijama te može da bude veoma značajan u analizi podrške OCD u inkluziji romske dece u obrazovni sistem. U diskusiji u prethodnom podnaslovu, prikazano je da model teorije aktivnosti može da bude koristan i u razumevanju inicijalno odvojenih

organizuje i usmerava interakcije ispod njega. Promena nečega na višem nivou bi nužno uticala na promene na nižim nivoima, dok promene izazvane na nižim nivoima ne moraju nužno uticati na gornje nivoe. Ovi nivoi (od najvišeg do najnižeg) uključuju: 1) identitet, 2) verovanja i vrednosti, 3) sposobnosti, 4) ponašanje, 5) okruženje (Bateson, 1972). I šesti nivo koji se naziva “duhovnim” može se definisati kao tip relacionog polja koji obuhvata višestruke identitet, čineći osećaj pripadnosti većem sistemu izvan individualnog identiteta (Bateson, 1972).

⁷ Princip dijalektičke logike potiče od ruskog marksiste i sovjetskog filozofa Evalda Vasiljeviča Ilijenkova. On je smatrao da dijalektička logika ima za cilj razvoj naučne prezentacije misli u potrebnim trenucima i da ona ne zavisi od naše volje, niti od naše svesti. Drugim rečima, objekat koji postoji je izvan naše svesti i volje, a misli predstavljaju idealne komponente stvarne aktivnosti ljudi koji transformišu spoljašnju prirodu i sebe posredstvom svog rada. Dakle, dijalektička logika nije samo univerzalna shema koja kreativno transformiše prirodu, već je i univerzalna shema promene bilo kog prirodnog ili socio-istorijskog materijala (Ilienkov, 1977).

sistema (npr. OCD i škole), koje, kroz procese ekspanzivnog učenja, teže ka postizanju jedinstva tražeći zajedničke rezultate kroz kolektivnu upotrebu alata i zajedničku percepciju pravila, propisa i odgovarajuće podele rada. Iz gorenavednog, može da se zaključi da je proces ekspanzivnog učenja značajan i u razumevanju odvojenih sistema koji deluju zajedno zarad postizanja određenih zajedničkih ciljeva (u ovom slučaju inkluzije romske dece u obrazovni sistem). Naime, ekspanzivno učenje je metod i teorija za shvatanje suštine objekta kroz traganje i reprodukciju njegovog razvoja, njegove istorijske formacije i rešavanja unutrašnjih kontradikcija. Engestrom definiše ekspanzivno učenje na sledeći način: “Ekspanzivno učenje započinje kada neki pojedinci koji su uključeni u kolektivnu akciju preduzimaju akcije transformisanja sistema kroz rekonceptualizaciju objekta i kroz novi motiv delovanja koji obuhvata radikalno širi horizont mogućnosti nego u prethodnom načinu delovanja” (Engestrom, 2003: 30-31). Njegova teorija ekspanzivnog učenja oslanja se na svoju metaforu “ekspanzija”. U vezi sa tim, glavna ideja ovog koncepta jeste u “ekspanziji” ili “proširenju” učenja koje do tada nije bilo prisutno. Drugim rečima, pomoću ekspanzivnog učenja oblikuje se nov objekat i/ili koncept i u tom obliku se implementuje u praksu. To podrazumeva proces izgradnje i rekonstrukcije objekta promene i razmatranje kratkoročnih akcija i dugoročnih aktivnosti. Odnosno, učenje se posmatra kao sistemsko širenje u smislu da se svi sistemski nivoi i komponente razmatraju u kontinuiranoj dinamičkoj relaciji jedni sa drugim na mezo i na eko sistemskom nivou (vidi i Bronfenbrenner, 1979). Shodno tome, u poglavlju *Diskusija* ćemo prikazati na koji način možemo da posmatramo podršku OCD kroz prizmu gorenavednog.

5.4. Zaključna razmatranja

Teorija aktivnosti inspirisala je teorijsku refleksiju u različitim oblastima, npr. u psihologiji, obrazovanju, socijalnom radu, menadžmentu, kulturi i informacionim sistemima i drugim domenima koja uključuju ljudsku aktivnost. Mnogi istraživači su ovu teoriju prepoznali kao holistički bogatu u pogledu razumevanja kako ljudi rade zajedno uz pomoć sofisticiranih alata u tako složenom i dinamičnom okruženju (vidi i Crawford and Hasan, 2006; Kuutti, 1996). Drugim rečima, ona pruža bogatu osnovu i stvara prilike da se “uhvate” složene akcije, interakcije i aktivnosti u implementaciji različitih promena.

Postoje brojne teorijske struje koje dele Engestromov interes za društveno postavljenu praksu, kao npr. Brown i saradnici (Brown, Collins and Duguid's, 1989) *Model saznanja o položaju kognicije*; Lejv i Vengers (Lave and Wenger's, 1991) *Pojam, zajednica, prakse i/ili* Rot i Li (Roth and Lee, 2007) koji imaju sličan interes u učenju i progresivnom razvoju društvenih praksi. Dalje, rad Skenlon i Izrof (Scanlon and Issroff, 2005) prikazuje da je teorija aktivnosti prikladna za istraživanja u oblasti obrazovanja i oni ispituju trenutnu upotrebu tehnologija u visokom obrazovanju. Slično tome, Kol sugeriše da “TA obećava, po mojoj proceni, promovisanje reintegracije psihologije i njene sestrinske nauke antropologije” (Cole, 1985: 146).

U svim ovim publikacijama, a i šire, Engestromovo poimanje teorije aktivnosti igralo je važnu ulogu – u smislu da je nudilo progresivne mogućnosti koje su omogućile kretanje od trenutnih praksi (koje se smatraju problematičnim) do efikasnijih i proaktivnijih (Avis, 2009). Ova pozicija pomogla je da se razmotre promene i transformacije onih praksi koje sprečavaju razvoj ljudskog potencijala (vidi i Gewritz and Cribb, 2003). Pored toga, ova teorija promovisana je kao razvojna teorija

ne samo zato što traži objašnjenja, nego, što je još važnije, omogućava kvalitativne promene u ljudskoj praksi (Engestrom, 1999). Naime, teorija aktivnosti ne predstavlja samo aktivnost na nivou pojedinca, nego se shvata kao sistem u kojem učesnici u sistemu aktivnosti deluju na objekat aktivnosti s ciljem generisanja određenih rezultata (u ovom slučaju npr. osposobljavanje školskog osoblja u cilju inkluzije romske dece, pomoć zajednice, različiti programi podrške, osnaživanje romskih roditelja i sl.).

Sagledavanje podrške OCD kroz prizmu Engestromove teorije aktivnosti je relevantna iz nekoliko razloga. Prvo, identifikuju se aktivnosti posredstvom koji OCD pružaju podršku romskoj deci (ko je učinio šta, na koji način, i sl.); drugo, mogu da se prate efekti aktivnosti, odnosno uticaj istih na školska postignuća, osipanje iz sistema obrazovanja, socijalni status romske dece u grupi i sl. I na kraju, mogu da se izvedu preporuke za nove efikasnije i proaktivnije prakse (da li su različite kontradikcije unutar ovih sistema dovela do nekih novih uvida, ishoda i sl.) koje će doprineti boljoj inkluziji romske dece u obrazovni sistem.

6. ULOGA I PERSPEKTIVA ORGANIZACIJA CIVILNOG DRUŠTVA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU I SOCIJALNOM UKLJUČIVANJU⁸

6.1. Kratak osvrt na istoriju koncepta civilnog društva: Neo-liberalna pluralistička paradigma i Gramšijeva paradigma

Koncept civilnog društva može da se razume na različite načine u zavisnosti od istorijskog perioda i ideološkog i društveno-kulturnog konteksta. Ili drugim rečima, ono što čini civilno društvo varira od kulture do kulture. Nije sporno da je civilno društvo (i uopšte civilni sektor) oduvek bio važan fenomen, međutim njegova snaga i značaj veoma su porasli u poslednjih nekoliko decenija. S obzirom na to, može se reći da je to složen koncept koji zahteva obazrivost pri njegovoj identifikaciji u akademskim i javno-političkim debatama. Kako je višestruko značajan, nije čudno što ga prati pluralizam teorija i definicija, a njegova tumačenja kreću se od posrednika između pojedinca i države, svetova neprofitnih udruženja i filantropije, mreža međunarodnih nevladinih organizacija, pa sve do društvenih odnosa uzajamnog poštovanja itd. Ono što je zajedničko za sva ova tumačenja jesu dve centralne ideje, a to su *pluralizam* i *društvena korist* (Salamon, 1994).

U istoriji političkih ideja, poreklo ovog koncepta može da se prati počevši još od Aristotela i njegovih pojmova *civitas i civis*, pa sve do Habermasa, Fukujame, Patnama, Aleksandera i/ili Antonia Gramšija kao i mnogih drugih društvenih teoretičara. Dve

⁸ Rad "Relation between 'civil' and 'inclusive' society from a theoretical perspective" nastao je u okviru izrade doktorske disertacije. Objavljen je 2018. godine u časopisu *Teme* 42 (2): 695-708.

ključne perspektive koje će se analizirati u nastavku teksta jesu neo-liberalna pluralistička i Gramšijeva perspektiva.

Neo-liberalno pluralistička paradigma smatra da su udruženja preduslov za slobodu i jednakost u demokratskom društvu i ističe sledeće aspekte idealno-tipskog civilnog društva: a) udruženja su način da se zaštite interesi manjina; b) postoji veza između civilnog društva i demokratske prakse; c) civilno društvo deluje kao regulator angažovanja države u svakom aspektu društvenog života itd. (Tabbush, 2005).

Naime, jedan od najistaknutijih autora u ovom kontekstu smatra se nemački sociolog i filozof Jürgen Habermas koji posmatra civilno društvo kao, manje ili više, spontano nastala udruženja, organizacije i/ili pokreti koji aktivno učestvuju u socijalnim problemima u javnoj sferi (Habermas, 1992). Dakle, on stavlja civilno društvo u centar javne sfere u kojoj članovi društva razmatraju probleme od javnog značaja i interesa, te je bitno napomenuti da on povlači oštru razliku između političke i javne sfere što je ujedno i jedan od glavnih postulata neo-liberalne pluralističke paradigme civilnog društva (Nuscheler, 2003). On u stvari želi da istraži na koji način javna sfera posredstvom civilnog društva utiče na donošenje političkih odluka, ili drugim rečima njegovo viđenje jeste da građani treba da uđu u javnu raspravu sa vladinim i ekonomskih institucijama u određivanju zakona za društvo u celini. Iz svega navedenog proizilazi da je cilj Habermasovog stanovišta kada je u pitanju civilno društvo proširenje učešća građana u političkom odlučivanju putem javnih i drugih inkluzivnih procesa mišljenja i aktivnosti (Seran, 2013). Moglo bi se reći da on povezuje ideje aktivnog građanstva sa civilnim društvom i naglašava komunikaciono delovanje, razvoj javne sfere i tzv. “ustavni patriotizam”⁹ (Habermas, 1992).

⁹ Ustavni ili konstitutivni patriotizam predstavlja ideju da ljudi formiraju političku privrženost u odnosu na norme i vrednosti pluralističkog i liberalno-demokratskog ustava pre nego u odnosu na nacionalnu

Pored Habermasa, Putnam je imao slične ideje vezane za civilno društvo, a smatrao je da učešće građana u formalnim organizacijama utiče na uspeh demokratije, ili drugačije rečeno smatrao je da guste mreže udruženja podstiču efikasnost demokratskih institucija (Putnam, 1993). Civilno društvo posmatrao je kao vezu između građana i države, a njihova uloga ogledala se u zalaganju za interese građana. U svojoj studiji o Italiji (Putnam, 1993) on zapaža da regioni sa višim nivoima udruživanja imaju veći socijalni kapital, a posredstvom toga i uspešnije regionalne vlade. Takođe je tvrdio da zajednice sa visokim nivoom interakcije lice-u-lice pokazuju veću količinu ljudskog poverenja i da su spremnije da se uključe u kolektivne akcije za opšte dobro. U ovom kontekstu, on ističe ulogu ne-političkih dobrovoljnih udruženja koja olakšavaju saradnju, izgradnju poverenja i reciprocitet odnosa, a njegova statistička analiza o evoluciji građanskog učešća u periodu od 1870. do 1970. godine pokazuje snažnu korelaciju između građanske tradicije i ekonomskog razvoja. S tim u vezi, akcentat je na socijalnom kapitalu u smislu društvenog resursa koji povezuje aktere i omogućava im zajedničko delovanje u postizanju različitih ciljeva. Putnam definiše socijalni kapital kao skup društvenih odnosa koji doprinose kooperaciji i koordinaciji celog društva, ali smatra i da “socijalni kapital čine veze među pojedincima – društvene mreže i norme uzajamnosti i poverenja koje iz njih nastaju” (Putnam, 2000: 19). On takođe smatra da socijalni kapital poboljšava organizaciju društva preko realizacije (podržavanja ili olakšavanja) koordiniranih angažmana.

Putnam nije jedini koji se bavio ovim konceptom, međutim u ovom kontekstu jeste najvažniji. Bitno je napomenuti da postoje različite definicije socijalnog kapitala, a svima njima je zajednička ideja prema kojoj društvene veze i društvene mreže imaju

kulturu ili kosmopolitsko društvo. Nemački sociolog i filozof Jirgen Habermas je odigrao ključnu ulogu u razvoju, kontekstualizaciji i širenju ideje ustavnog patriotizma, a posmatrao ga je kao jačanje političkih principa posebno u javnoj sferi.

određenu vrednost koja može uticati na produktivnost pojedinaca i grupa. Pored Putnama, Burdije i Kolman su najcitiraniji autori koji su raspravljali o ovom pojmu, a u nastavku teksta će se samo kratko osvrnuti na njihovu konceptualizaciju. Kolman je socijalni kapital definisao kao skup resursa koji su sastavni deo porodičnih odnosa i društvenih organizacija koje su korisne za kognitivni ili društveni razvoj deteta ili mlade osobe (Coleman, 1988). On je istraživao uticaj socijalnog kapitala na generisanje ljudskog kapitala, tj. obrazovno postignuće dece, i na osnovu tog obimnog istraživanja školskog sistema pronašao je empirijski koncept svoje društvene teorije obrazovanja. Dok je Burdije, kako smo već ranije videli, definisao socijalni kapital kao društvene mreže koje su instrument pomoću kojih su pojedinci u mogućnosti da povećaju svoj ekonomski kapital (Bourdieu, 1986).

Slično Habermasu i Patnamu, Frensis Fukujama (Fukuyama, 2001) takođe definiše civilno društvo kao entitet spontano nastalih društvenih struktura koje su odvojene od države te se njegov pristup priklanja neo-liberalnoj pluralističkoj paradigmi. U centar svoje konceptualizacije civilnog društva postavlja socijalni kapital koji definiše kao postojanje skupa neformalnih vrednosti i normi koje su zajedničke članovima određene grupe što im omogućava međusobnu saradnju ili kraće rečeno kao sposobnost ljudi da rade zajedno za zajedničke ciljeve. Njegova konceptualizacija socijalnog kapitala je prilično široko shvaćena i može da se kreće od odnosa između dva prijatelja pa sve do kompleksnih i složenih doktrina kao što su hrišćanstvo, konfučijanizam itd. Ovaj autor takođe naglašava da civilno društvo može da bude sastavljeno od odnosa koji su konkretno primer socijalnog kapitala, ali civilno društvo nije socijalni kapital samo po sebi (Fukuyama, 2001).

Jedan od teoretičara koji se takođe zanimao za teme u vezi sa civilnim društvom,

demokratijom i modernošću iz ove perspektive jeste i Džefri Aleksander koji se od socioloških teorija sve više okreće teorijama društvenog razvoja. U svojoj studiji *Civilna Sfera* iz 2006. godine Aleksander ističe da društvom ne upravlja samo politička moć i da društvo ne može da se poistoveti sa potragom za ličnim interesima. On insistira na značaju osećanja i brige za druge i ističe princip solidarnosti, te smatra da treba da se razvije model demokratskog društva koje više pažnje posvećuje solidarnosti i društvenim vrednostima (Alexander, 2006). Uzimajući navedeno u obzir, o civilnom društvu Aleksander je govorio kao o nezavisnoj sferi koja ima sopstvenu etiku i institucije (Alexander, 1994).

Kako su obrazloženi glavni postulati neo-liberalne pluralističke paradigme civilnog društva u nastavku teksta akcenat je na Gramšijevoj perspektivi pomenutog koncepta. Gramšijeva ideološka perspektiva o civilnom društvu poznata je po tome što pobija opoziciju između države i civilnog društva i ukazuje na njihovu stalnu interakciju (Gramsci, 1971). Njegovo tumačenje civilnog društva je takođe važno i jedinstveno, a moglo bi se reći da je dovelo do nekoliko novih ideja u ovom kontekstu o kojima do tada nije bilo reč. Za razliku od Habermasa i/ili Patnama, njegov pristup civilnom društvu sagledan je iz marksističkog teorijskog ugla. U knjizi "Zatvorski spisi" koju je Gramši napisao između 1929-e i 1936-e godine izneo je beleške koje su kasnije predstavljale jedan od njegovih glavnih radova o kojem je veoma raspravljano u akademskim krugovima. Beleške su napisane tokom njegovog boravka u zatvoru, a navodno bez namere objavljivanja te nije čudno što su njegovi spisi često diskontinuirani i ponekad nejasni. Ono što nije sporno jeste da su utrljali put za različite interpretacije u kontekstu društvenog teoretisanja u oblasti kulture i praktične politike. Tok (Tok, 2003) tvrdi da nema marksističkog mislioca koji je imao tako različite,

nekompatibilne i kontradiktorne interpretacije kakve Antonio Gramši ima, a jedan od najspornijih jeste upravo koncept civilnog društva.

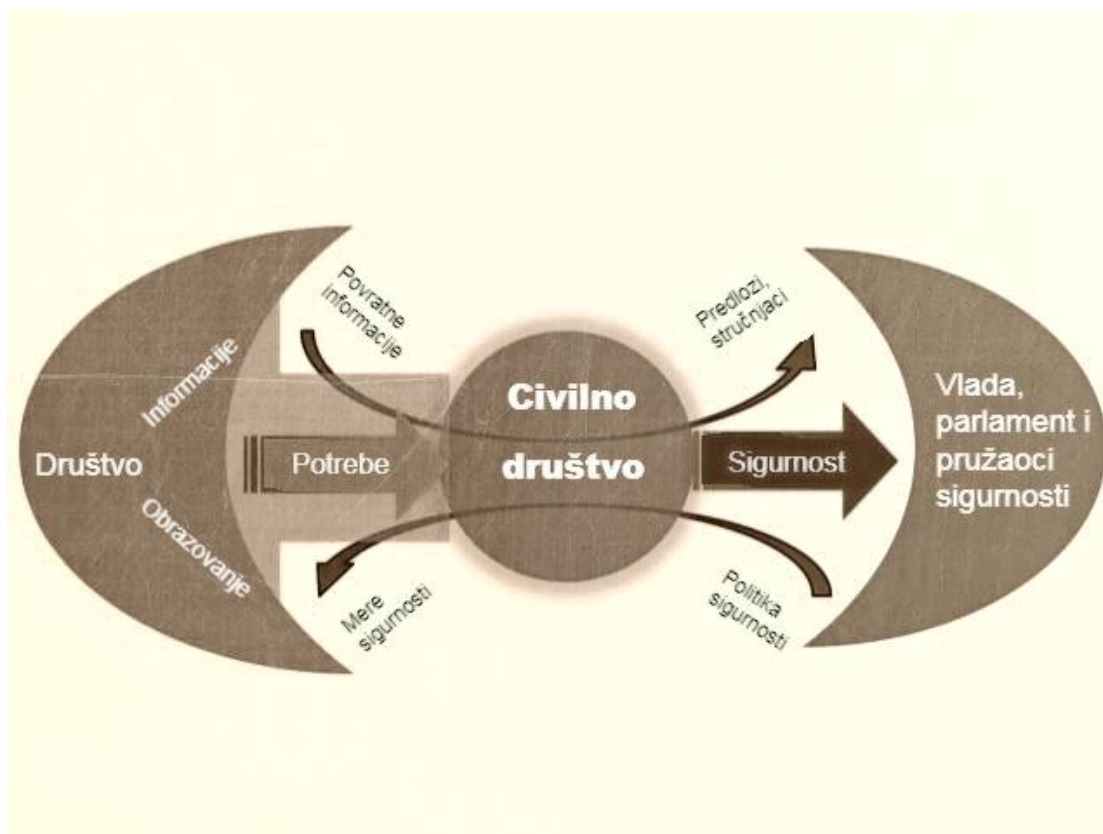
Nasuprot neo-liberalno pluralističkom tumačenju civilnog društva, Antonio Gramši (Gramsci, 1971) tvrdi da je civilno društvo deo političkog društva i državnog sistema koji treba da se iskoristi kao instrument da se nastavi državna hegemonija (Chakraborty, 2016). Za njega, razlika između političkog društva i civilnog društva je čisto metodološka, štaviše on tvrdi da su civilno društvo i država jedno. Naime, on smatra da je političko društvo odmah vidljiv aspekt države, međutim civilno društvo je njegov krucijalni konstitutivni elemenat. S obzirom na to, pravi pokazatelj snage države je ono što Gramši naziva “dijalektičko jedinstvo” između državne vlasti i civilnog društva (Gramsci, 1971).

Ono što je bitno napomenuti kod ovog autora, jeste da on civilno društvo ne doživljava samo kao mesto za stvaranje socijalne kohezije, nego i kao arenu u kojoj je sporna borba za (pre)vlast (Tabbush, 2005). Naime, civilno društvo opisuje i kao tzv. bojno polje u kojem se bore različite ideologije, a skup “privatnih organizama” poseduje intelektualnu nadmoć pomoću koje vladaju čitavim društvom. S obzirom na navedeno, evidentno je da Gramši takođe priznaje i potencijalno tamnu, represivnu stranu civilnog društva koja može da potkopa put demokratije i pravednog društva. Ono što je kod Gramšija usko vezano za civilno društvo jeste njegov najpoznatiji koncept tj. teorija *kulturne hegemonije* gde opisuje kako države koriste kulturne institucije da održe vlast u kapitalističkim društvima. Drugim rečima, Gramši koristi termin “hegemonija” da imenuje procese političke dominacije kroz ideološke dominacije. On je težio tome da objasni kako dominantna elita koristi državu, ali i popularnu kulturu, medije, obrazovanje, veru itd. da ojača vladajuću ideologiju i shodno tome vladajuće sile. Na

kraju, važno je naglasiti da Gramši nikada nije generalizovao ideju civilnog društva i države i jasno je isticao da ovi koncepti zavise od situacije i od pozadine države.

6.2. Organizacije civilnog društva: savremena konceptualizacija i perspektive

Danas je civilno društvo prepoznato kao raznoliki ekosistem pojedinaca, zajednica i organizacija. Mnogi autori (npr. Keane, 1988; Seligman, 1992) ga definišu i kao socijalnu osnovu za demokratiju koja ima sposobnost da izrazi kontroverzna stanovišta, u smislu da predstavlja one bez glasa, mobiliše građane u pokrete i na kraju promoviše transparentnost i javni interes. U tom smislu često se smatra da civilno društvo predstavlja most između društva i države (vlade i/ili parlamenta), što je ilustrativno prikazano na *Slici 6*.



Slika 6. Uloga civilnog društva (modifikovano iz Civil Society and SSG, 2016: 3)

Civilno društvo može da se tumači i kao društvo koje obuhvata konstelacije ljudi koji se udružuju u nekim javnim aktivnostima izvan tržišta i države, a ovo društvo odlikuje objedinjenost zajedničkim interesima, ciljevima, vrednostima i kolektivnim akcijama (Keane, 1988, Salamon, 1994). *Inicijativa civilnog društva* ga posmatra kao mreže koje su formirane unutar i između zemalja da promovišu transnacionalnu podršku javnim interesima kada su u pitanju problemi globalni politike u vezi sa ljudskim pravima, obrazovanjem, životnom sredinom, socijalnim razvojem, zdravljem itd. (Civil Society Initiative, 2001). Fioramonti i Henrik definišu civilno društvo kao “arenu van porodice, države i tržišta na kojima se ljudi povezuju da unaprede zajedničke interese” (Fioramonti and Heinrich, 2007: 8). Termin “arena” koriste da opišu određeni prostor u društvu na kojem se ljudi okupljaju da se udružuju, diskutuju i pokušavaju da utiču na šire društvo.

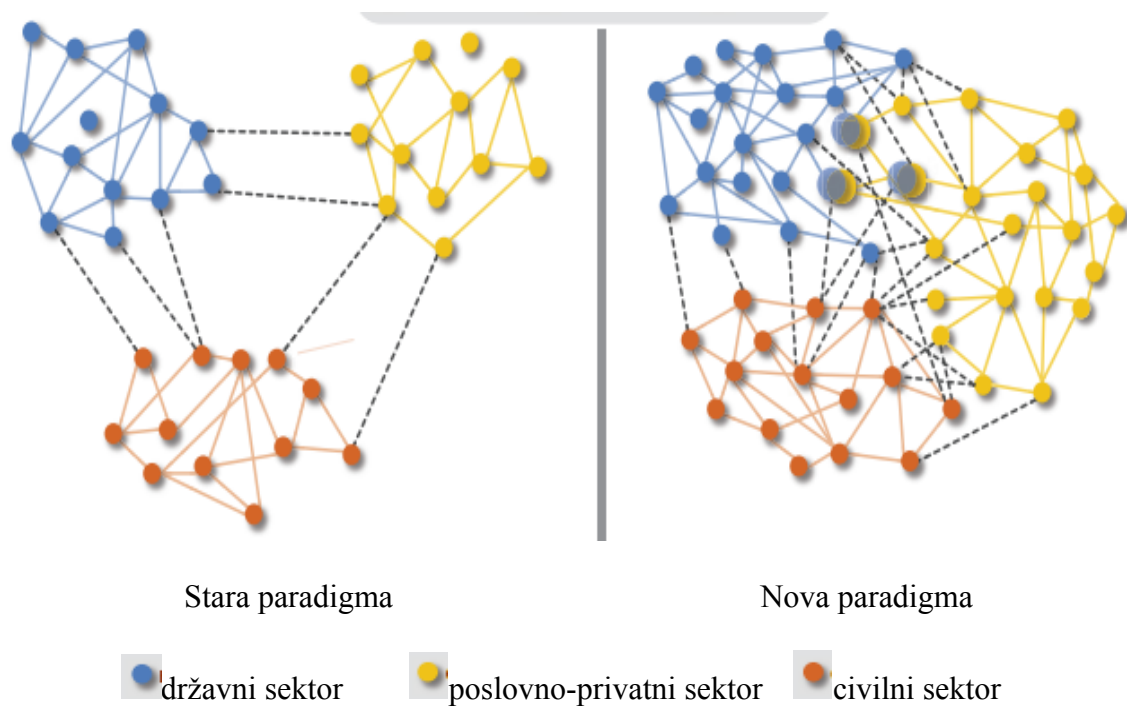
Ekspanziji civilnog sektora u velikoj meri doprinele su i informacione i komunikacione tehnologije koje su otvorile nove prostore moći, uticaja i asocijacija novih konfiguracija aktera što dovodi i do porasta aktivnosti civilnog društva na globalnom nivou. Porast i širenje ovih aktivnosti dovodi do pojave *organizacija civilnog društva* koje postaju sve uticajniiji akteri u nacionalnom razvoju, a u najširem smislu podrazumevaju nedržavne, neprofitne i dobrovoljne organizacije (World economic forum, 2013). Veliki broj civilnih organizacija uključuje i profesionalne organizacije, nevladine organizacije, sindikate, zadužbine, zadruge, feministička udruženja itd. iz čega proizilazi da one nisu ograničene (samo) na nevladine organizacije (NVO) kako se često misli (African Development Bank, 1999).

U poslednjih nekoliko godina OCD su postale mnogo vidljivije, a njihovi koreni se mogu pronaći u reakcijama na centralizovanu vlast u državnim strukturama, nezadovoljstvima državnih nastupa kada su u pitanju javne usluge, nezadovoljstvima političkim stavovima itd. (Civil Society Initiative, 2001). Dakle, brz rast OCD mogao bi da se poveže i sa skepticizmom u vezi sa ulogom države u socijalnom razvoju i blagostanju, a ovde je prisutna ideja je da su inicijative civilnog sektora suštinski efikasnije od javnih, tako da te oblike intervencija treba posmatrati poželjni(ji)ma. OCD ne samo da su efikasnije, inovativnije, dinamičnije nego su one prepoznate i kao veoma važne za institucionalizaciju mehanizama demokratske odgovornosti. Organizacije civilnog društva dobijaju na značaju i zbog njihovog participativnog karaktera, fleksibilnosti, prirode ekonomičnosti, one su manje birokratske i na kraju one imaju sposobnost da dopru do ljudi (Ahmad, 2016). U vezi sa tim, OCD putem sopstvenih inicijativa mogu da pomognu u ostvaivanju društvenog potencijala kroz zajednički rad.

Globalizacija i novi trendovi mogu da dovedu do poteškoća i nemoći države u intervenisanju kada su u pitanju suštinske oblasti - ekonomske i socijalne nejednakosti, nepotpunost javnih usluga za siromašne, neadekvatna socijalna zaštita, samo su neki od problema sa kojima država ne može uvek (samostalno) da se izbori. S obzirom na to, OCD se često smatra i učesnikom, legitimizatorom i kontrolorom politike kada je u pitanju nacionalni i socijalni razvoj (Civil Society Initiative, 2001). Iako civilno društvo „radi“ izvan tržišnih i državnih snaga, bitno je napomenuti da ono nije nužno u suprotnosti sa njima, a različita istraživanja (npr. African Development Bank, 1999) prikazuju da OCD često dopunjuju državni servis i pružaju širok spektar usluga, ali da mogu da deluju i kao katalizator za međusektorske promene. Shodno tome, postoji teza da „naša vremena zahtevaju novu definiciju liderstva – globalno liderstvo. Oni

zahtevaju novu konstelaciju međunarodne saradnje – vlade, civilno društvo i privatni sektor trebalo bi da rade zajedno za kolektivno globalno dobro” (Davaadorj, 2011, prema United nations, 2011).

Pre otprilike dve decenije civilno društvo se posmatralo u suprotnosti sa drugim sektorima, međutim danas, formalno organizovane i umrežene organizacije civilnog društva sve više su uključene u različita partnerstva sa vladama, a nemali broj njih je uključeno u zvanične konsultacione procese sa velikim institucijama, poput Ujedinjenih Nacija (World Economic Forum, 2013).



Slika 7. Promena paradigme (World Economic Forum, 2013: 10)

Na Slici 7. Promena paradigme prikazana su tri sektora: državni, poslovno-privatni i sektor civilnog društva. Pre samo par decenija ovi sektori su delovali izolovano u svojim aktivnostima, postojala je neka vrsta interakcija, ali prilično limitirana i bez većeg međusobnog uticaja što je ilustrativno prikazano na levom delu slike 2. Međutim, dve decenije unazad dolazi do ekspanzije organizacije civilnog društva što je dalje uslovalo veću integraciju između navedenih sektora i nove oblike kolaboracije, partnerstva i inovacije, a samim tim ova tri sektora postaju čvrsto umrežena i često međuzavisna što može da se uoči u desnom delu prikazane Slike 7.

6.3. Organizacije civilnog društva i socijalno uključivanje: ka inkluzivnom društvu

Termin “inkluzivno društvo” donedavno nije bio široko rasprostranjen koncept u akademskim krugovima i tek poslednjih decenija postaje prepoznat, popularan i značajan u kontekstu socijalne politike uključivanja. Veliki uticaj na širenje ovog koncepta imao je *Svetski Samit za društveni razvoj* koji je održan u martu 1951. godine na kome se diskutovalo o društvenim, ekonomskim i političkim benefitima inkluzije. O inkluzivnom društvu je ukratko bilo reči u poglavlju o inkluzivnom obrazovanju, međutim sad će razmotriti u kontekstu OCD.

Svetski Samit za društveni razvoj nudi definiciju inkluzivnog društva kao “društvo za sve u kojem svaki pojedinac sa svim svojim pravima i odgovornostima ima aktivnu ulogu” (Division for Social Policy and Development, 2009: 8). Takvo inkluzivno društvo mora biti zasnovano na poštovanju svih ljudskih prava i osnovnih sloboda, kulturnog i verskog diverziteta, demokratkog učešća, vladavine prava, socijalne pravde i posebnih potreba ranjivih i ugroženih grupa. Ono promovise socijalne politike koje pokušavaju da smanje nejednakost i stvore fleksibilna i tolerantna društva koja su u stanju da prihvate sve ljude. Korak ka inkluzivnim politikama jeste i afirmacija različitosti koja društvu omogućava udaljivanje od obeležavanja, kategorizacije i razvrstavanja ljudi. Upravo ta afirmacija različitosti omogućava i raznovrsnost mišljenja koja može da obezbedi kontrolu i ravnotežu koje su ključne za razvoj društva.

Slično tome, istraživanja *Svetske Banke* (World Bank, 2013) prikazuju da inkluzija ima i suštinsku i instrumentalnu vrednost jer predstavlja sastavni deo ljudskog blagostanja i socijalne pravde, a participaciju i osnaživanje identifikuju kao pokretače inkluzivnog, pravičnog i održivog razvoja, te su ovi procesi prepoznati i kao ključni u

ostvarivanju ljudskih prava i jačanju sposobnosti pojedinca. Naime, kako bi se kreiralo i održalo inkluzivno društvo, važno je da su svi članovi društva motivisani da učestvuju u građanskim, socijalnim, ekonomskim i političkim aktivnostima, kako na lokalnom tako i na nacionalnom nivou. Na osnovu navedenog, može da se zaključi da ne postoji univerzalna definicija termina “inkluzivno društvo”, međutim postoji konsenzus da u osnovi ovog koncepta stoje *socijalna integracija, socijalna inkluzija, socijalna kohezija i socijalna participacija*.

U ovom kontekstu postojanje jakog civilnog društva je od suštinskog značaja za aktivno učešće i donošenje pravednih i demokratskih javnih politika. Brojne studije (npr. Koh, 2000; Ahmad, 2016) pokazuju da su se OCD kretale od autsajdera do uključivanje u procese kreiranja politike. Snažne civilne organizacije, smatra Koh, mogu da doprinesu da se zaštite ljudi bez osnovnih ljudskih prava, da doprinesu ekonomskom rastu, da se bore protiv korupcije, da obezbede sigurnost i jednakost kada su usluge obrazovanja i zdravstva u pitanju itd. Na kraju, participacija organizacija civilnog društva u kreiranju politika je višestruko značajna jer olakšava komunikaciju, smanjuje sukobe i donosi nova saznanja, mere i prakse u političkim procesima (Koh, 2000).

U poslednjih nekoliko godina izazovi politika uključivanja su veliki: rastuće nejednakosti i stopa siromaštva, proširenje dispariteta prihoda i radnih mesta, velika stopa nezaposlenosti, neadekvatna socijalna zaštita, građanski ratovi, sukobi itd. samo su neki od problema koji onemogućuju rast i razvoj inkluzivnog društva. Pored toga, evidentna je sve veća složenost i kada je u pitanju demografija stanovništva, a treba priznati da nije lako transformisati postojeće politike, procese, infrastrukturu, programe i prakse kako bi postale inkluzivne (Division for Social Policy and Development, 2009).

Naime, globalizacija nameće nove zadatke koji utiču ne samo na nacionalne vlade, planere i političare, nego i na regionalne, pokrajinske i lokalne samouprave koje treba da se nose sa novom dinamikom društvenog diskursa. U svetlu ubrzanih političkih, ekonomskih i socijalnih promena koje zahtevaju nove načine efikasnog upravljanje, organizacije civilnog društva smatra Ahmad, potrebne su i poželjne. U tom kontekstu Dajmond identifikuje sledećih šest funkcija civilnog društva u oblikovanju demokratije i inkluzivnog društva u savremenom društvu:

- civilno društvo kao rezervoar političkih, ekonomskih, kulturnih i moralnih resursa koji mogu da kontrolišu državne procese,

- raznolikost civilnog društva može da osigura da državu “ne drži” nekoliko grupa,

- rast asocijacija može da dopuni rad političkih partija kada je u pitanju stimulisanje političke participacije,

- civilno društvo može da utiče na stabilizaciju stanja države jer građani imaju dublji uvid u društveni poredak. Dalje, civilno društvo može i da umnoži kapacitete grupa za poboljšanje blagostanja,

- civilno društvo je mesto za regrutovanje novih političkih liderstva i ono se opire autoritarizmu (Diamond, 1991 prema Ahmad, 2016: 4).

Slično tome, istraživanje *Uprave za socijalnu politiku i razvoj* (Division for Social Policy and Development, 2009) navodi da je formulisanje opsežnih ciljeva inkluzije u saradnji sa organizacijama civilnog društva od vitalnog značaja za razvoj društva. U vezi sa tim, proširivanje odgovornosti država na OCD smatra se veoma poželjnim u smislu razvoja participativnog i demokratskog modela društva. Naravno, ovde se ne misli na puko i pojednostavljeno prebacivanje odgovornosti na OCD kao

glavnog promotera uključivanja u izolaciji od svih drugih aktera, nego na unapređenje socijalne, ekonomske i kulturne inkluzije koordiniranim, sistematskim i sistemkim pristupom države i OCD kako bi se adekvatno odgovorilo na izazove sve složenijeg društva. Odnosno, da bi društvo ostvarilo svoj pun potencijal i da bi građani mogli ispuniti svoje ciljeve, neophodna je saradnja državnog, privatnog i civilnog sektora (Davaadorj, 2011).

Moglo bi se reći da su efektivne OCD u saradnji sa državom ključ za promovisanje socijalne inkluzije i borbe protiv socijalnog isključivanja. Poboljšanje pristupa osnovnim uslugama, mobilizacija ljudskih i finansijskih resursa, jačanje socijalnog i ljudskog kapitala, podsticanje transparentnosti, odgovornosti i legitimiteta samo su neki od segmenta koji su potrebni za jako inkluzivno društvo. Pored toga, organizacije civilnog društva mogu da pružaju čitav dijapazon različitih usluga, od državnih ili poslovnih “čuvara”, inovatora u rešavanju različitih socijalnih problema do pružaoca različitih usluga na lokalnom i globalnom nivou. One takođe mogu da pomognu i u mogućnostima za zaposlenje, mogu da razviju koncept uzajamne pomoći za socijalno isključene ljude, mogu da stvore različite mreže koje povezuju izolovane pojedince sa zajednicama i sl. (Ahmad, 2016). Strategije socijalnog uključivanja bi trebalo da budu polazišna tačka za identifikaciju niza praktičnih ciljeva i aktivnosti koje bi trebalo da utiču na poboljšanje kvaliteta života svakog člana društva.

Sva ova obeležja OCD impliciraju na to da su one deo društvenih transformacija u savremenom svetu i da su sastavni deo gotovo svih socijalnih, ekonomskih i političkih kretanja. Pored toga, može da se zaključi da je prisustvo jakih partnerstava između države i OCD jedan od najjačih prediktora socijalnog razvoja.

6.4. Značaj organizacija civilnog društva u kontekstu inkluzivnog obrazovanja

Civilno društvo ima jedinstvenu ulogu u negovanju inovacija. Ima sposobnost da eksperimentiše, da se kreće brže (od vlade) i da deluje kao zastupnik promena (World Economic Forum, 2013: 14)

Pitanje Roma je tek poslednjih nekoliko decenija zaokupilo pažnju naučnika, uprkos dugoj istoriji diskriminacije i njihovog nepovoljnog položaja širom Evrope (McGarry 2010, 2011). Radova na temu problema inkluzije romske dece u obrazovni sistem ima dosta, međutim, veoma mali broj njih se bavi(o) tumačenjem i sistematizovanjem OCD u ovom kontekstu. I ako se OCD smatraju korisnim u promovisanju jednakog i inkluzivnog obrazovanja, mnogo više pažnje je usmereno na projektne aktivnosti i sprovođenje različitih razvojnih programa, dok je teorijska baza u ovom kontekstu prilično oskudna.

Mekgeri (McGarry, 2010) ističe značaj organizacija civilnog društva koje predstavljaju značajan faktor socijalne politike u procesu socijalnog uključivanja. Slično tome, Seran smatra da su efektivne OCD u saradnji sa državom ključ za promovisanje inkluzije u obrazovanju i borbe protiv socijalnog isključivanja (Seran, 2013). Brazilski teoretičar, pedagog i filozof Paolo Freire, čija dela imaju značajne implikacije na socijalnu politiku i (socijalni rad), tvrdio je da su OCD odigrale ključnu ulogu u uključivanju marginalizovanih grupa u obrazovni sistem (Freire, 1972, 1973). Odnosno, posmatrao je OCD kao vrlo heterogene entitete koji se kreću od malog skupa pojedinaca, pa sve do velikih bilateralnih korporacija.

Herakova (Herakova, 2009) nam takođe nudi pregled o značaju OCD u domenu uključivanja romske dece u sistem obrazovanja, te navodi da je civilno društvo pokretač putem kojeg Romi mogu sagledati svoje interese, izraziti svoje želje i uz pomoć i

podršku zajednice uticati na pozitivne promene. U vezi sa tim, Sobotka (Sobotka, 2011), Mekgeri (McGarry, 2010) i Klimova (Klimova, 2005) su pokušali da ispituju odnose moći, uloga i uticaja organizacija civilnog društva na inkluziju Roma i njihov fokus je bio na analizi odnosa između vladinih institucija i romskog naroda. Klimova (Klimova, 2005) u svom istraživanju navodi da su OCD i njihov angažman kada je u pitanju romska zajednica tesno povezane sa socijalnim, političkim, ekonomskim i demografskim uslovima jedne zemlje. Shodno tome, OCD zavise od konteksta, ali isto tako one mogu da pomognu u stvaranju okruženja u kojem bi romska populacija mogla da učestvuje u odlukama zajednice. Dakle, OCD imaju moć da pomognu u iskorenjivanju siromaštva što može da bude korak ka uspešnijoj inkluziji romske dece u sistem obrazovanja. Pored toga, ona smatra da su OCD prakse inovativne i da mogu da razviju kreativna rešenja kada se radi o siromaštvu i socijalnom isključivanju romske dece. Sa druge strane ističe i javno nepoverenje u ove organizacije mahom zbog nejasnih misija, slabih tehničkih kapaciteta, neiskustva, finansijske neodrživosti, nepostojanja demokratskih praksi unutar organizacija itd. o čemu će više biti reči u narednom podnaslovu.

Relevantna u ovom kontekstu jesu i istraživanja Trehana (Trehan, 2001) i Koce (Kocze, 2012) koja daju istorijske prikaze rada (romskih) organizacija civilnog društva kao prakse koje mogu da unapredi ljudsko blagostanje i dovedu do pozitivnih društvenih promena za romsku populaciju. Međutim, teorijski okviri ovih istraživanja su mahom usmereni na analizu lokalnih akata i strategija, na asimetrične odnose između OCD i vlasti itd., a bez dublje analize uticaja i uloge OCD na stvarno uključivanje romske populacije u društvo.

6.5. Uloga i dometi organizacija civilnog društva u evropskim zemljama

U ovom podnaslovu je glavni fokus u pokušaju da se razumeju uloge i dometi organizacija civilnog društva u različitim evropskim zemljama. S obzirom na to da je ranije navedeno da je romska populacija najviše nastanjena u jugoistočnom delu Evrope, prikazaće se rad istih na ovim prostorima. Svrha uporedne analize postojećih podataka o radu OCD jesu identifikacija i objašnjenje sličnosti i/ili razlika u njihovim karakteristikama i angažmanima.

U ovom trenutku, OCD imaju malo formalnih ovlašćenja, međutim njihov uticaj sve više se širi i raste. Organizacije civilnog društva (posebno romske NVO) jesu važna komponenta politike socijalnog uključivanja Roma na čitavom evropskom tlu. U tom smislu, veoma je važna održiva podrška OCD, te sinergija između istih i države. Takođe, značaj OCD za unapređenje socijalnog uključivanja Roma prisutan je u gotovo svim relevantnim dokumentima EU (Milosheva-Krushe, Ivanova, Grosu, Krushe, Neagoe, Gencev, Hurrle and Rezmuves, 2013). Širom Evrope, članovi OCD bili su u prvom planu kada je u pitanju testiranje novih pristupa kao što su npr. školski, zdravstveni ili zapošljavajući medijator, novi zakoni u borbi protiv diskriminacije i sl. Konkretno, kada je u pitanju rad na inkluziji romske manjine sve više dominiraju OCD kao profesionalni (odnosno registrovani) pružaoci socijalnih usluga. Međutim, postavlja se pitanje, koliko su one zaista zastupljene i delotvorne u praksi?

Bugarska je jedna od zemalja sa najvećim procentom romske populacije te su zabeleženi primeri dobrih praksi (ali i određene barijere) u inkluziji romske populacije. U ovoj državi, predstavnici OCD uključeni su kao posmatrači (sa pravom glasa) u *Nadzornim komitetima operativnih programa*. Pored toga, predstavnici Roma takođe su prisutni u tzv. *Savetu za javne konsultacije* koji je organizovan u *Parlamentu za odbor*

za evropske poslove i nadzor evropskih fondova. Cilj u tom kontekstu jeste jačanje partnerstva između Vlade i civilnog sektora radi bolje transparentnosti i efikasnijeg angažmana u različitim domenima koji se tiču romske populacije (Bogdanov and Zahriev, 2011). U ovoj državi, najaktivnije i najvidljivije jesu OCD koje se nalaze u većim i bolje razvijenim gradovima, dok ih je po ruralnim krajevima manje, a ukoliko ih i ima često imaju problem sa kapacitetom i transparentnošću.

Takođe, ono što predstavlja barijeru za većinu OCD u Bugarskoj, jesu inicijative malih razmera, finansijska neodrživost, kao i neadekvatna podrška države. Iz ovoga može da se zaključi da su glavne prepreke za opipljivije rezultate neadekvatni resursi i nemoć manjih i malih OCD (Bogdanov and Zahriev, 2011). Prema nekim procenama oko 20% romske dece u Bugarskoj nikada nije išlo u školu. U ovom kontekstu, OCD su bile spremne u pokušaju da realizuju program desegregacije romske dece. Uprkos početnom entuzijazmu o postignutim rezultatima, moglo bi se reći da glavni cilj nije bio postignut. Na duge staže, kampanja desegregacije je pokrila samo deo romskih učenika (onih imućnijih) dok prava segregacija nije postignuta u celosti.

Jedan od značajnih projekata OCD u Bugarskoj jeste i *“Vratimo decu u škole”* koji ima za cilj ostanak romske dece u školama. Neke od aktivnosti koje su realizovane u okviru istog jesu promena nastavnog plana i uvođenje dopunske nastave za romsku decu. Ovaj projekat ostvario je relativno dobre rezultate – očigledan porast romske dece koja pohađaju osnovne škole, međutim veliki problem ostaje segregacija u školama. *Institut za otvoreno društvo* smatra da su ovakve aktivnosti dobre i poželjne, međutim one su palijativne i ne rešavaju problem obrazovne inkluzije na duže staze (Open Society Institute, 2001). Takođe, relevantno istraživanje (Bogdanov and Zahriev, 2011) govori i o sve većem odlivu romskih aktivista usled razočarenja zbog nedostatka

vidljivih rezultata poslednjih 20 godina kada je u pitanju tranzicija ka demokratiji i socijalnoj jednakosti.

Pored Bugarske, Mađarska je bila među prvim zemljama koje su kreirale sistem za promociju manjinskih prava usmerenih na inkluziju romske manjine (National Democratic Institute, 2006). U Mađarskoj, kada je u pitanju uključivanje romske dece u obrazovni sistem, OCD se bave različitim aktivnostima. Edukativne aktivnosti za decu i omladinu, kao i rad sa roditeljima i širim porodicama, inicijative za aktiviranje zajednice samo su neke od misija OCD. Osnovani su i roditeljski klubovi, letnji kampovi i organizovani su različiti kulturni događaji u zajednici. Kombinujući sve ovo, rezultat jeste smanjenje osipanja iz sistema obrazovanja i povećanje motivacije romskih učenika za uspešno završavanje školovanja. Jedan od projekata podržan od strane OCD jeste i *“Romavesitas”* koji se bavi sistematskim razvijanjem novih programa koji pomažu romskim studentima da završe studije. Pored toga, u Mađarskoj se beleži i dobar primer konzistentne kampanje za širenje znanja o različitim oblicima siromaštva što direktno može da ima uticaj na inkluziju romske populacije. Cilj u tom smislu jeste pokretanje socijalnog dijaloga za povećanje odgovornosti, solidarnosti i dobrovoljnih akcija u zajednici (Milosheva-Krushe, Ivanova, Grosu, Krushe, Neagoe, Gencev, Hurre and Rezmues, 2013). Uprkos nekim dobrim praksama, kao glavni problem ka inkluziji romske manjine aktivisti OCD ističu nedovoljnu podršku zajednice.

U Hrvatskoj najveći deo OCD čine građanska udruženja (ili NVO). OCD su aktivne u svim delovima zemlje, međutim postoji jasna koncentracija aktivnosti u glavnom gradu, Zagrebu i kružnom centralnom regionu (čak 60% OCD). Što znači da postoji koncentracija dobro razvijenih, visoko upadljivih i profesionalnih nevladinih organizacija koje rade u Zagrebu. Veliki deo istih bavi se ljudskim pravima i

demokratskim procesima, međutim sposobnost civilnog sektora na uticaj javne i socijalne politike prilično je ograničen. Veliki deo OCD bavi se pružanjem usluga u zajednici, odnosno neformalnim obrazovanjem, savetovanjem i raznim drugim uslugama. Kao sektor, civilno društvo u Hrvatskoj je slabo integrisano, u smislu da ne postoji mreža saradnje koja bi bila u mogućnosti da koordinira raznolikost građanskih glasova i predstavlja civilno društvo u javnosti ili na političkoj sceni (Sterland and Rizova, 2010). Kada je obrazovanje u pitanju, situacija je nešto bolja nego u gorepomenutim zemljama. Obuhvat romske dece u osnovnoškolskom uzrastu (od 6-15 godina) iznosi 80%. Jedan od glavnih problema koji ističu lideri OCD nije nezaintersovanost romskih roditelja za školovanje dece, nego nedovoljno obrazovanje samih roditelja kako bi deci mogli pružiti neophodnu podršku (Kunac, Klasnić i Lalić, 2012). Pored toga, predstavnici OCD ističu i materijalnu deprivaciju romskih roditelja kao veliku barijeru ka inkluziji u obrazovanju. Iz tog razloga, OCD se u velikoj meri fokusiraju na podršku romskim roditeljima. Podrška se kreće od obrazovanja odraslih, različitih formi osnaživanja i sl. pa do finansijske podrške.

U Sloveniji su zabeleženi dobri primeri rada OCD u eliminaciji diskriminacije putem promovisanja kontakata između Roma i ne-roma. Neki od događaja koji su organizovani jesu predstave, različite radionice, romski letnji kampovi i sl. Pored različitih programa za romsku decu (npr. IT obuka, finansijska pomoć i podrška i sl.), OCD obučavaju i nastavnike i ostalo osoblje u domenu multikulturalnog obrazovanja, kao i nepristrasnog obrazovanja zarad socijalne pravde. Romski lideri u Sloveniji navode da se veliki broj OCD u ovoj zemlji fokusiraju na unapređenje zdravstvene zaštite, povećanje obuhvata dece u obrazovnom sistemu, povećavanje stope zapošljavanja za romsku populaciju i sl. Takođe naglašavaju da nije sporno da je to veoma bitno,

međutim navode da se često zaboravlja da je diskriminacija od strane pojedinca u srcu mnogih kršenja prava. Naime, barijere za zapošljavanje ili pristup socijalnim službama često su rezultat upravo netrpeljivosti i diskriminacije od strane ne-roma. Otuda i inicijative OCD za pokretanje aktivnosti koje nude put ka eliminisanje pojedinačne diskriminacije, što dugoročno može da dovede do veće stope uključivanja romske populacije u društvo (Bracic, 2016).

Vrlo dobar primer za osnaživanje jeste i projekat nevladine organizacije “*Niste sami*”. U središtu ovog programa jeste tolerancija koja je usmerena ka uvažavanju raznolikosti među učenicima različitog porekla. Shodno toj tematici, u okviru OCD napisani su i različiti priručnici za obuke nastavnika o multikulturnom obrazovanju. Teme kao što su demokratija, ljudska prava, socijalna pravda i sl. bili su deo nastavnog plana i programa (Bracic, 2016). Pored toga različiti projekti OCD podržali su i različite inicijative koje su dovele do učestalosti kontakata između romske i ne-romske dece posredstvom multikulturnih centara, nastupa, edukativnih, kulturnih i sportskih aktivnosti i sl. U tesnoj vezi sa inkluzijom u obrazovanju jesu i projekti koji se tiču prevazilaženja siromaštva i razvoj zajednice, interkulturnog dijaloga, kao i pristupa zapošljavanju romskih roditelja i sl.

Pored pomenutih država i Albanija se u velikoj meri suočava sa problemom diskriminacije romske manjine. Uprkos postojanju nekoliko zakona i strategija (npr. *Zakon protiv diskriminacije iz 2010. godine, Nacionalna strategija o Romima iz 2003 godine i sl.*) položaj Roma u zemlji obeležen je ekstremnim siromaštvom i ekonomskom marginalizacijom (European Union, 2013).

U Albaniji je sektor OCD mali i relativno nerazvijen, u tom smislu postoji jasan nedostatak kapaciteta istih u ovoj zemlji. Neke od najaktivnijih i najuticajnijih

organizacija rada su usmerene na osnaživanje manjinskih i diskriminiranih grupa, kao i na pružanje obrazovnih prava i mobilizaciji romskih građana da učestvuju u procesima donošenja različitih odluka. Pored toga, OCD su aktivne u pružanju socijalnih usluga (kao deo sistema socijalne zaštite, ali i u vidu dodatne pomoći u raznim drugim oblastima), kao i u domenu smanjenja broja ugrožene romske dece sa ulica koja se eksploatišu i zloupotrebljavaju. Neki od programa jesu i podržavanje istih u formalnom i neformalnom obrazovanju, te osnaživanje kroz izgradnju kapaciteta usmerenih na razvoj životnih veština.

Istraživanje (Sterland and Rizova, 2010) navodi i da je veoma loša stopa razvijenosti saradnje između različitih OCD, kao i da je slab nivo podrške koju uživaju od strane zajednice. Pored toga, veliki broj organizacija se suočava i sa ozbiljnim izazovima u angažovanju stalnog profesionalnog osoblja, te se angažmani uglavnom svode na kratkoročne ugovore na projektima. Shodno tome, napori OCD da mobilišu značajn(ij)u podršku zajednice nisu se do sada pokazali plodonosni (European Union, 2013). Štaviše, poteškoće su višestruke; slab menadžment, ograničeni finansijski kapaciteti, nizak stepen građanskog učešća, nedostatak saradnje sa drugim OCD, amaterizam zaposlenog kadra itd.

Kada je Bosna i Hercegovina u pitanju, aktivnosti OCD dobro su raspoređene širom zemlje. Za razliku od gorepomenutih zemlja, u ovoj zemlji više od polovine registrovanih OCD (51.1%) posluju iz manjih gradova ili ruralnih opština. Uglavnom su usredsređene na specijalizovane oblike neinstitucionalnog pružanja usluga namenjenih deci, ugroženim ženama, nacionalnim manjinama i sl. Ono što se ističe kao problem jeste da preko 85% OCD ima manje od 10 zaposlenih ili manje od 10 članova (Sterland and Rizova, 2010). Pored toga, većina organizacija je finansijski zavisna od lokalnih

vlasti i ima veoma mali budžet. Shodno tome, ovaj sektor se u Bosni i Hercegovini uglavnom oslanja na volonterski rad.

Značajan broj OCD usmereni su i na eliminaciju rasizma i diskriminacije, što ima direktan uticaj na inkluziju romke populacije. Organizovanje sportskih događaja, komemoracija važnih datuma za Rome, informacije o romskoj kulturi samo su neke od aktivnosti koje pozivaju na međusobni dijalog umesto nasilja. Misije ovih OCD odnosi se na uključivanje romske populacije u kontekst javnog života, kao i u sistem obrazovanja.

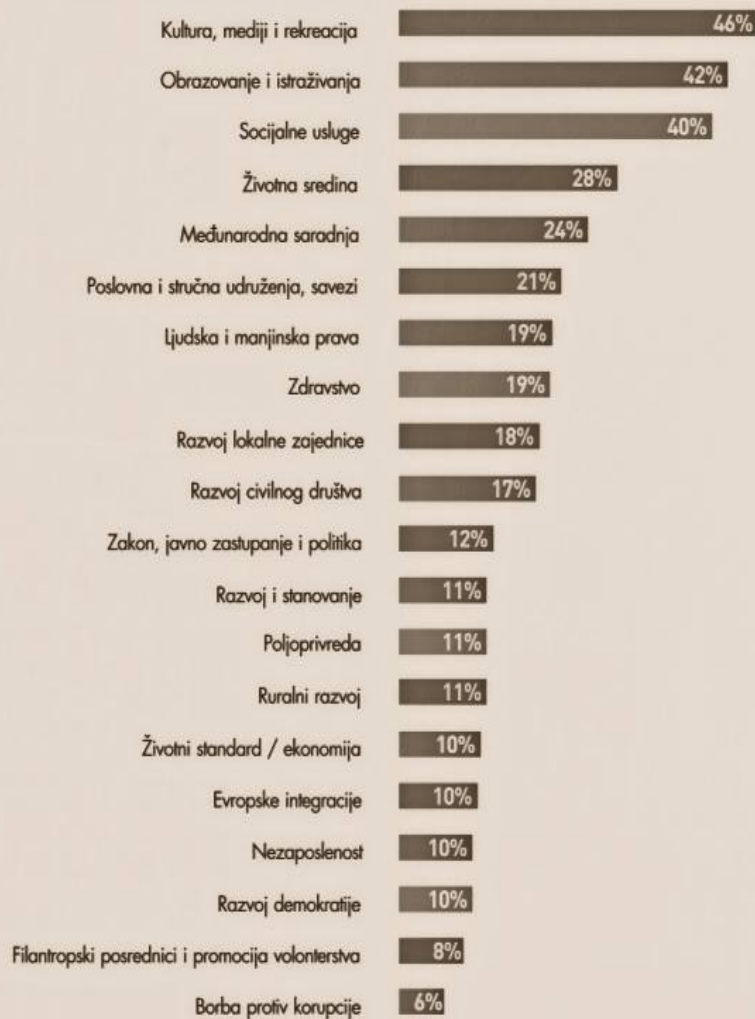
Moglo bi se reći da je veliki deo pregledanih projekata donelo neke opipljive rezultate za romsku manjinu, međutim oni se mogu smatrati samo (sitnim) *koracima* u procesu celokupne inkluzije. Na osnovu prikazanih istraživanja u vezi sa različitim angažmanima OCD u (obrazovnoj) inkluziji romske dece van Republike Srbije, može da se primeti da su neki projekti testirali nove metodologije, zagovarali odgovornije, transparentnije i kvalitetnije već postojeće usluge, uključivali različite vrste obuka za školsko osoblje, pružali direktnu podršku romskim porodicama na najrazličitije načine, stvarali saradnju između OCD i različitih drugih institucija, itd., sa ciljem participativnije i sveobuhvatnije implementacije različitih vidova dobre prakse. Takođe, evidentno je da je nemali broj projekata usmereno i na širenje svesti i znanja o ljudskim pravima i na borbu protiv diskriminacije, što je rezultiralo organizovanjem različitih kurseva, seminara, radionica i sl. Sve ovo imalo je jedan primarni cilj, a on jeste *aktiviranje zajednice* i razvoj različitih inicijativa za poboljšanje blagostanja romske populacije (Milosheva-Krushe, Ivanova, Grosu, Krushe, Neagoe, Gencev, Hurrle and Rezmuves, 2013). Članovi različitih OCD se slažu da su mnogi od tih projekata bili dobri modeli i inicijative, ali često slabe održivosti. Neki od problema sa kojima su se

suočavali jesu finansijske poteškoće, nedovoljno razvijena mreža saradnje, loša targetiranost različitih usluga, nekoordinacija sa različitim drugim sektorima (državni, privatni i sl.) itd.

6.6. Značaj i dometi organizacija civilnog društva u Republici Srbiji

Kada je Republika Srbija, odnosno AP Vojvodina u pitanju, na osnovu dostupne i relevantne literature može da se vidi da je analiza rada OCD kao podrške romskoj deci u sistemu obrazovanja (ali i u borbi protiv socijalnog isključivanja i siromaštva) dokumentovana u različitim popularnim medijima i izveštajima samih OCD, međutim u okrilju naučnih krugova i naučnih istraživanja je gotovo i nema (Sterland and Rizova, 2010). Naime, u Srbiji je malo pouzdanih podataka o radu OCD zbog nedostatka jedinstvenog registra istih. Dostupna baza podataka ukazuje na to da su aktivnosti OCD zastupljene širom zemlje, međutim najveći deo njih jesu u glavnom gradu Beogradu i u većim regionalnim centrima poput Novog Sada, Niša i sl.

Zakon o socijalnoj zaštiti u Republici Srbiji (marta 2011. godine) uvrstio je OCD u potencijalne pružaoce usluga što predstavlja korak napred i može da ima značajan uticaj na rad i održivost OCD koje pružaju usluge iz domena socijalne zaštite (Građanske inicijative, 2014). Rezultati istraživanja *Procena stanja u sektoru organizacija civilnog društva (OCD) u Srbiji* (Građanske inicijative, 2011) nam pokazuju da je civilni sektor relativno mlad, odnosno da je većina organizacija civilnog društva u Republici Srbiji nastala posle 2000. godine. Najveći broj njih uglavnom se bave kulturom, medijom i rekreacijom, obrazovanjem i istraživanjem, socijalnim uslugama, životnom sredinom i sl. što je ilustrativno prikazano na sledećoj *Slici 8*.



Slika 8. Podaci o oblastima kojima se bave OCD u Republici Srbiji (Građanske inicijative, 2011: 23)

Na *Slici 8.* može da se primeti da se u Republici Srbiji najveći broj OCD bavi kulturom, medijima i rekreacijom, čak 46%. Dok se pitanjem obrazovanja i istraživanjem u oblasti obrazovanje bavi 42% OCD. Naime, OCD se u velikom procentu bave i socijalnim uslugama (40%), životnom sredinom (28%), međunarodnom saradnjom (24%) itd., dok se prema zvaničnim podacima najmanje bave promocijom volonterstva i borbom protiv korupcije.

Istraživanje *Građanske inicijative* (Građanske inicijative, 2011) takođe navodi da OCD mahom imaju misiju organizacije, ali da većina njih nema strateški plan, te da oko polovine OCD nisu upoznate (ili jesu samo delimično) sa pravnom regulativama koje se odnose na OCD. Pored toga, veliki problem predstavlja i njihovo finansiranje koje se uglavnom svodi na periodične projekte, sopstvena sredstva i/ili članarine. Primetno je i da postoji sve veći broj inicijativa javnog zagovaranja na lokalnom nivou koja se tiču socijalnog uključivanja, međutim OCD mahom imaju slabe organizacione veštine i finansijske barijere. Shodno tome, one su neodržive na duži vremenski period te su njihove aktivnosti i programi svedeni na kratke, informativne i edukativne projekte, kampanje ili javne događaje (Sterland and Rizova, 2010).

Slično tome, istraživanje civilnog društva u Republici Srbiji (Civilno društvo i razvoj, 2008) tvrdi da OCD nisu dobro umrežene, da su neodržive i vremenski ograničene - umesto da vremenom evoluiraju u zvanične mreže sa mandatima i ciljevima, one prestanu da funkcionišu kada prestane njihovo finansiranje. Što znači da prevazilaženje finansijske nestabilnosti predstavlja najveći izazov sa kojima se suočavaju OCD u Srbiji. Prema izveštaju iz 2008. godine *USAID NGO indeks održivosti* (Sterland and Rizova, 2010) OCD u Srbiji su ocenjene kao najmanje finansijske održive u regionu Zapadnog Balkana. Kombinacija lošeg menadžmenta, neadekvatnog strateškog usmeravanja i neadekvatna finansijska podrška dovodi do neispunjavanja punog potencijala kada je rad OCD u pitanju. Nizak nivo analitičkih kapaciteta u OCD, uključujući i veštine za istraživanje politika i evaluaciju istih, predstavlja glavno ograničenje za šire angažovanje OCD u političkim procesima.

Shodno tome, praćenje i ocenjivanje rada različitih OCD je još uvek na niskom nivou i svodi se na interne evaluacije projekata i neformalne povratne informacije od

korisnika, izuzev kada su u pitanju veći evropski projekti (Građanske inicijative, 2014). Studija takođe beleži da su partnerstva između različitih OCD sve zastupljenija, međutim različita istraživanja (npr. Građanske inicijative, 2014) navode da i dalje nema dovoljno interakcije, komunikacije, razmene ideja i različitih inicijativa između istih.

Na teritoriji AP Vojvodine, evidentirane su OCD koje su socijalno progresivne i preduzetničke, te uspešne u izgradnji dobrih praksi u oblasti socijalne politike. Kao jedna od najznačajnijih i najaktivnijih OCD na teritoriji AP Vojvodine smatra se *Ekumenska humanitarna organizacija* (EHO) iz Novog Sada. Glavni cilj ove organizacije jeste izgradnja kohezivnog i zdravog građanskog društva putem smanjenja stope siromaštva, razvijanja međucrkvene saradnje i promocije ljudskih prava.

Kada je romska nacionalna manjina u pitanju, EHO trenutno realizuje projekat "*Procena stanja u romskim naseljima u 20 pilot opština u Srbiji*" što doprinosi relevantnim podacima, detaljnim procenama i analizi stanovanja i infrastrukture u romskim naseljima (EHO). Pored toga, pomenuta organizacija pruža i pomoć u vidu školskog pribora, rančeva i udžbenika romskoj deci iz socijalno ugroženih porodica. Takođe, ona obezbeđuje i potrebne dokvalifikacije i stručna usavršavanja za pedagoške asistente koji su, kako smo ranije naveli, veoma značajni u procesu socijalnog uključivanja romske dece u obrazovni sistem. U kontekstu obrazovanja, EHO trenutno organizuje i program dopunske nastave za romsku decu u cilju manjeg osipanja iz sistema obrazovanja (Ekumenska humanitarna organizacija n.d.).

Pored EHO, *Centar za proizvodnju znanja i veština* (CPZV) je OCD iz Novog Sada koja ima zaseban romski program. U okviru romskog programa organizacija kontinuirano realizuje jačanje i osnaživanje kapaciteta romskih OCD i drugih institucija koje se bave pitanjem Roma. Organizacija trenutno realizuje projekat "*Rano*

obrazovanje i briga o deci u funkciji prevencije osipanja i povećanja obrazovnih postignuća romske dece u Novom Sadu” u partnerstvu sa Centrom za socijalni rad grada Novog Sada i gradskom upravom za obrazovanje grada Novog Sada. Konkretno, CPZV u saradnji sa partnerima radi(će) na povećanju obuhvata romskih dečaka i devojčica u predškolskoj ustanovi, te na unapređenju kompetencija njihovih roditelja, kao i na smanjenju osipanja romskih dečaka i devojčica iz škola u Novom Sadu (Centar za proizvodnju znanja i veština, n.d.). Aktivnosti obuhvataju niz mera podrške kao što su socio-edukativni terenski rad sa decom predškolskog uzrasta, materijalna podrška romskim porodicama, formiranje školskih timova za sprečavanje osipanje u 7 osnovnih škola u Novom Sadu, psihosocijalna podrška porodicama školske dece itd. (Centar za proizvodnju znanja i veština, n.d.).

Takođe, na teritoriji Novog Sada, *Novosadski humanitarni centar* ima dečiji centar, gde okuplja romsku decu i grupu volontera koji im pružaju podršku kako bi uspeali da završe (osnovnu) školu. Ova inicijativa je nastala nakon završetka projekta i prestanka finansiranja istog, jer su se rezultati projekta pokazali veoma relevantnim, delotvornim i plodonosnim. Kako saznajemo od zaposlenih, ovaj rad NSHC obavlja uz pomoć volontera i sopstvenih resursa i uz povremenu simboličnu podršku raznih donatora. Prvenstveno se rad obavljao u njihovom centru, ali vremenom, škole su prikazale zainteresovanost za pomenut program. Njihov cilj jeste, pre svega, da pruže pomoć detetu kome je ona potrebna, bez obzira na etničku pripadnost. U dečijem centru organizuju se sledeće aktivnosti koje mogu da imaju uticaj na inkluziju romske dece u obrazovni sistem:

- 1) pomoć u učenju – dopunska i individualna nastava;
- 2) kreativne/edukativne radionice – razvoj socijalnih veština i samopouzdanja;

3) psihološka podrška – ohrabrivanje dece i roditelja da ne odustaju od školovanja;

4) materijalna podrška – shodno mogućnostima pomaže se romskim porodicama u školovanju dece;

5) socijalizacija – organizaovanje izleta i druženja sa decom iz drugih škola i posećivanje raznih kulturnih dešavanja (Novosadski humanitarni centar n.d.).

Još jedna organizacija civilnog društva koja je aktivna na teritoriji AP Vojvodine u domenu obrazovanja, jeste *Edukativni centar Roma* iz Subotice, čiji je dominantni tip aktivnosti monitoring zakona, javnih politika i rada različitih institucija. Pored toga, ova OCD kontinuirano pomaže romskim porodicama kako bi o(p)stali u sistemu obrazovanja. Shodno tome, ova OCD je godinama unazad aktivna u izradi politika (različitih strategija i zakonskih akata) na lokalnom, ali i na državnom nivou. Jedan od glavnih ciljeva iste jeste društvena stabilnost i mir u okviru šire zajednice. Ova OCD smatra da, i pored odlične zakonske regulative u Republici Srbiji, postoji veliki broj romske dece van sistema obrazovanja ili u specijalnim školama. Aktivnosti koje se sprovode u okviru obrazovanja jesu: monitoring implementacije strategije i akcionog plana u oblasti obrazovanja, iniciranje aktivnosti za uspostavljanje multisektorske saradnje između različitih institucija, mapiranje i promovisanje primera dobre prakse itd. Takođe, njihovo mišljenje jeste da se položaj romske zajednice u obrazovnom sistemu može menjati samo uz aktivno učešće većinskog stanovništva, kroz saradnju sa državnim institucijama koje tim aktivnostima daju legalitet i legitimitet. Moglo bi se reći da je njihova vizija društvo bez predrasuda i stereotipa, gde svaki pojedinac ima demokratsko pravo da učestvuje u kreiranju okruženja koje će svima pružiti jednake mogućnosti. Stoga, trenutno aktuelan program bavi se dopunskim aktivnostima koje su

namenjene romskoj deci kojoj je pomoć potrebna. Program realizuju različiti akteri: romski pedagoški asistenti, volonteri itd., u saradnji sa školskim institucijama. Nažalost, kako osnivači organizacije kažu, ovo je trenutno jedini program koji je namenjen deci osnovno školskog uzrasta, zbog nemogućnosti finansijske održivosti. Kada sumiramo podatke koje smo dobili od samog *Edukativnog centra Roma*, mogli bi zaključiti da se organizacija bavi(la) sledećim:

1) podsticanjem romske zajednice da uzme aktivno učešće u društvenim tokovima;

2) organizovanjem, samostalno ili u zajednici sa drugim organizacijama, stručnih skupova, savetovanja, seminara i drugih oblika stručnog obrazovanja u ovoj oblasti;

3) objavljivanjem knjiga i drugih publikacija, u skladu sa zakonom;

4) angažovanjem naučnih i stručnih radnika za rad na naučnim, stručnim i istraživačkim projektima iz domena razvoja romske zajednice;

5) saradnjom sa univerzitetima, stručnim udruženjima i drugim organizacijama u zemlji i inostranstvu koje se bave programima razvoja romske zajednice;

6) saradnjom sa domaćim i međunarodnim organizacijama;

7) organizovanjem akcija za očuvanje čovekovog zdravlja i okoline i podizanju svesti o kulturi življenja u romskim naseljima u saradnji sa nadležnim organima;

8) poštovanjem standarda i primenu nacionalnih, evropskih i međunarodnih dokumenata koji se odnose na poštovanju ljudskih, ženskih i dečijih prava;

9) iniciranjem i afirmisanjem akcija za osnivanje preduzeća, zadruga, ustanova i drugih programa koji za cilj imaju ekonomsko osnaživanje i smanjenje siromaštva a u skladu sa ciljevima Udruženja;

- 10) negovanjem kulturnih vrednosti nacionalnih zajednica;
- 11) organizovanjem i sprovođenjem projekata i akcija za mlade i decu;
- 12) organizovanjem i sprovođenjem projekata i aktivnosti u cilju podrške starijim osobama;
- 13) organizovanjem humanitarnih akcija, u skladu sa zakonom u cilju razvoja lokalne zajednice¹⁰.

*KUD Rumunka*¹¹ sa teritorije opštine Sombor je aktivna OCD čija je misija integracija Roma kroz kulturne dijaloge i sportske aktivnosti i manifestacije. Pored toga, ova organizacija se bavi i obrazovanjem Roma kao i njihovim ekonomskim osnaživanjem. S obzirom na multietničku strukturu stanovništva Vojvodine, ova organizacija teži i identifikaciji problema i specifičnih prepreka u obrazovanju romske dece, kao i identifikovanju potencijala za prevazilaženje istih. U cilju osnaživanja kapaciteta romske dece i brže adaptacije u obrazovni sistem, ova organizacija godinama unazad sprovodi projekat interkulturnog dijaloga. Ovaj projekat, trenutno i jedini aktuelan, ima za cilj povećanje kontakata između romske i ne-romske dece u cilju eliminisanja diskriminacije, stereotipa i predrasuda usmerenih prema romskoj populaciji.

Pored pomenutih organizacija, *Udruženje Multikulturni Banat*¹² sa teritorije opštine Kikinde realizuje projekat "*Razvoj i primena inkluzivnog obrazovanja Roma*". U okviru projekta, naglasak je na negovanju kulturnog identiteta Roma, odnosno njihovog jezika, kulture i tradicije. Naime, pored pokušaja smanjenja netrepeljivosti

¹⁰ Izvor preko kog smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD Edukativni centar Roma, kao i saznanja o njihovim programima i aktivnostima jeste nezvaničan dokument koji je dobijen od strane Edukativnog centra Roma.

¹¹ Izvor preko kog smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD KUD Rumunka jeste njihov interni nezvaničan dokumenat koji je prosleđen od strane zastupnika organizacije.

¹² Izvor preko kog smo došli do uvida u rad i angažovanje OCD Multikulturni Banat jeste njihov interni nezvaničan dokument koji je prosleđen od strane zastupnika organizacije.

između romske i ne-romske dece, organizacija je aktivna i u domenu osnaživanja romske dece. Pomoć pri učenju, konsultacije sa školskim osobljem, podizanje svesti o značaju obrazovanju, ali i stimulisanje romskih roditelja samo su neke od aktivnosti u okviru pomenute organizacije.

Kao što može da se primeti, u kontekstu obrazovanja u AP Vojvodini postojeće OCD se bave popunjavanjem praznina u već postojećim aktivnostima, ali i kreiranjem novih programa i aktivnosti shodno potrebama romske dece. Neki od programa i aktivnosti jesu i vaninstitucionalno obrazovanje romske dece (organizovanje kurseva, seminara, radionica i treninga kako bi se deci obezbedila dodatna podrška), savetovanje i psihosocijalna podrška porodicama, edukativno i socioekonomsko osnaživanje romskih roditelja, programi promocije interkulturalnog dijaloga itd. Naravno, ovo nisu jedine OCD koje se bave pitanjima romske populacije na teritoriji AP Vojvodine, međutim jesu trenutne koje sprovode različite projekte tekuće 2017/2018 godine koji su od značaja za romsku decu u osnovnoškolskom uzrastu, odnosno u četvrtim razredima osnovnih škola.

Ono što može da se zaključi na osnovu prethodnih istraživanja, ali i upoznavanja gorepomenutih OCD i njihovih programa i aktivnosti, jeste da uprkos svim dosadašnjim preduzetim merama i akcijama koje pretenduju na socijalno uključivanje romske dece u sistem obrazovanja, stvarna uključenost ostaje i dalje veliki društveno-politički problem na teritoriji AP Vojvodine. Pored toga, pregled dosadašnjih istraživanja o OCD nam prikazuju da one mogu da budu snažno sredstvo u borbi protiv socijalnog isključivanja i bitan faktor u konsolidaciji demokratije sa jedne strane, dok je sa druge strane evidentirana slaba održivost tekućih programa OCD kao i problemi pri razvijanju novih. Shodno tome, postavlja se pitanje na koji način OCD mogu da pruže delotvorniju

podršku romskoj deci i na koji način ta podrška može da se unapredi i da bude vremenski održiva.

6.7. Kritike na račun (organizacija) civilnog društva i novi izazovi

Moglo bi se reći da veliki broj autora ima pozitivan stav kada su u pitanju OCD, međutim nije sporno da sa druge strane postoje autori koji ističu njihovu represivnu i/ili negativnu stranu. Nakon početne euforije oko civilnog društva kao “čudotvornog leka” protiv svih nedemokratskih zala, slede istraživanja koja dovode u pitanje demokratičnost civilnog društva, kao i kvalitet i namera organizacija civilnog društva (npr. Salamon, 1994; Carothers, 2004; Blomberg, 2014). Jedan od važnih prigovora kada je u pitanju ovaj koncept, smatra Salamon, jeste ograničen fokus. S obzirom na to da se civilno društvo sastoji od mnoštva različitih grupa i da svaka od tih grupa teži ka tome da artikuliše svoje osnovne vrednosti, teško je doći do određenog konsenzusa, te postoji mogućnost da se javi partikularizam gde postoji mnoštvo pojedinačnih interesa (Salamon, 1994). Shodno tome, javlja se i nedostatak odgovornosti i transparentnosti OCD u obavljanju svojih delatnosti (vidi i Rana, 2016).

Pored toga, Salamon ističe da organizacije civilnog društva često nisu istinski predstavnici volje naroda, nasuprot tome moglo bi se reći da su oni samoimenovani predstavnici naroda dok se njihovo stvarno rukovodstvo razvija nezavisno i unutar struktura samih organizacija.

Još jedna zamerka u nizu odnosi se na amaterizam u smislu da su OCD mahom dobrovoljne organizacije te tehnička kompetentnost dobrovoljaca nije uvek kompatibilna stvarnim zahtevima društva. Naredna kritika odnosi se na materijalnu oskudnost i “teritorijalnu posesivnost” jer su OCD često finansirane od strane države,

različitih projekata ili iz nekih drugih izvora i često nemaju sopstvene materijalne resurse. “Teritorijalna posesivnost” se u ovom kontekstu odnosi na minimiziranje saradnje između različitih organizacija koje se vide kao konkurentne i/ili kao pretnja jedna drugoj usled različitih krajnjih ciljeva. Jedna od ozbiljnih kritika na račun OCD odnosi se i na *parohijalizam* u smislu da velika posvećenost idejama i vizijama sopstvenog sektora može da proizvede neku vrstu ideološkog parohijalizma tačnije može da dovede do toga da OCD omalovaži motive i/ili akcije drugih različitih perspektiva (Brown and Kalegaonkar, 1999).

Sve veće kritike u vezi sa civilnim društvom primećene su u pokušajima da se ono generalizuje, međutim Lot (Blomberg, 2014 prema Lauth, 2003) navodi da izgledi i mogućnosti civilnog društva u velikoj meri zavise od vrste političkog režima jedne države, sociokulturnog okruženja, ali i od njenog specifičnog ekonomskog konteksta. Politički naučnik Tomas Karoders (Carothers, 2004) ide korak dalje i smatra da civilno društvo nasuprot propagiranju socijalne pravde i demokratije često može da bude veoma iracionalno, antidemokratsko i nasilno. Kao primer daje grupacije rasista, ekstremnih nacionalista i/ili verskih fundamentalista koji putem globalnih komunikacija i transnacionalnih mreža zagovaraju netoleranciju i nasilje.

Uprkos neuravnoteženoj slici i kontroverznosti ovog složenog koncepta, pored očiglednih prednosti i mogućnosti, ali i ograničenja i mana može da se kaže da su civilno društvo i OCD odigrale značajnu ulogu u mobilizaciji javnog mnjenja i na podsticanju globalnih akcija koje su usmerene u pravcu socijalnog razvoja, demokratskih vrednosti i inkluzivnog društva. Pored toga, civilno društvo doprinosi i povećanom stepenu koordinacije i kooperacije na globalnom nivou, decentralizaciji, liberalizaciji i razvoju (javnih i socijalnih) politika i novih sistemskih pristupa i u tom

smislu ima odgovarajuće mehanizme i sredstva da uspostavi demokratsko okruženje koje predstavlja jedan od ključnih prioriteta svih socijalnih politika (uključivanja).

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Ciljevi istraživanja

7.1.1. Opšti cilj istraživanja

Utvrđiti zastupljenost i načine realizacije različitih sadržaja programa i aktivnosti organizacija civilnog društva i proceniti njihovu delotvornost u ostvarivanju inkluzije romske dece u obrazovnom sistemu u AP Vojvodini.

7.1.2. Specifični ciljevi istraživanja

1. Analiza programa i aktivnosti OCD koje pružaju podršku romskoj deci u obrazovnom sistemu uključuje:

1.1. *Opis i analizu specifičnosti sadržaja* programa i aktivnosti

1.2. *Analizu načina saradnje i koordinacije aktivnosti* između organizacija civilnog društva i obrazovnih institucija u procesu inkluzivnog obrazovanja

1.3 *Analizu usklađenosti* sadržaja, obuhvata i načina realizacije *programa i aktivnosti OCD* sa *potrebama romske dece* kao i *sagledavanje održivosti* programa i aktivnosti OCD

2. Procena delotvornosti OCD na obrazovnu inkluziju romske dece obuhvata:

2.1. Procenu uticaja programa i aktivnosti OCD na *sociometrijski status* romske dece u vršnjačkoj grupi (merenog pomoću sociometrije)

2.2. Procenu uticaja programa i aktivnosti OCD na *školska postignuća, osipanje iz sistema obrazovanja i redovnost u pohađanju nastave, odnosno na opravdane i neopravdani časove* romske dece u obrazovnom sistemu.

7.2. Hipoteze

Posebna hipoteza 1: Organizacije civilnog društva posredstvom svojih programa i aktivnosti značajno doprinose uključivanju romske dece u obrazovni sistem

1.1. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma imaju više školsko postignuće (viši prosek ocena) od romske dece koja nisu korisnici ovih programa

1.2. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma redovnije pohađaju školsku nastavu, odnosno imaju manji broj neopravdanih i opravdanih časova od romske dece koja nisu korisnici ovih programa

1.3. Romska deca koja nisu korisnici programa i aktivnosti OCD u većoj meri se osipaju iz sistema obrazovanja nego romska deca koja su u programima i aktivnostima OCD

1.4. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma prihvaćenija su od strane vršnjaka nego romska deca koja nisu korisnici ovih programa

Posebna hipoteza 2: Između organizacija civilnog društva i obrazovnih institucija postoji mreža saradnje (informisanje, konsultacije, dijalog, partnerstvo) koja se češće svodi na lične inicijative i/ili sporadične projektne aktivnosti, a ne na sistematske,

održive i koherentne saradnje koje bi kontinuirano doprinosile inkluziji romske dece u obrazovni sistem

Posebna hipoteza 3: OCD koje se bave pitanjem obrazovne inkluzije romske dece na teritoriji AP Vojvodine ne prerastaju u stabilne i trajne mreže sa mandatima i ciljevima, nego su finansirane putem projekata i teško održive na duži period, tj. prestanu da funkcionišu kada prestane njihovo finansiranje.

7.3. Značaj istraživanja

7.3.1. Naučni značaj istraživanja

Pitanje Roma je tek poslednjih nekoliko decenija zaokupilo pažnju naučnika, uprkos dugoj istoriji diskriminacije i njihovog nepovoljnog položaja širom Evrope (McGarry, 2010, 2011). Radova na temu problema inkluzije romske dece u obrazovni sistem ima dosta, međutim, veoma mali broj njih se bavi(o) tumačenjem i sistematizovanjem podrške OCD u ovom kontekstu. Npr. istraživanja poput Trehan (Trehan, 2001), Koče (Kocze, 2012) i sl. daju istorijske prikaze rada (romskih) organizacija civilnog društva kao prakse koja može da unapredi ljudsko i društveno blagostanje i da dovede do pozitivnih društvenih promena za romsku populaciju. Međutim, teorijski okviri ovih istraživanja su mahom usmereni na analizu lokalnih akata i strategija, na asimetrične odnose između OCD i vlasti itd., a bez dublje analize uticaja, odnosno delotvornosti programa OCD na stvarno uključivanje romske populacije u društvo.

Naučni značaj ovog istraživanja ogleda se u sistematizovanju i produblivanju saznanja o organizacijama civilnog društva i njihovim doprinosima u procesu inkluzije romske dece u obrazovanje. Ovakav pristup će da omogući i da se provere i dopune saznanja iz prethodnih istraživanja o uticajima OCD na inkluziju romske dece u obrazovni sistem. Pored toga, ovaj rad teži da produbi i naučna saznanja o uticajima organizacija civilnog društva na uključivanje romske dece u obrazovni sistem, što predstavlja bitan preduslov za bolje koncipiranje politike socijalnog uključivanja romske dece u sistem obrazovanja i unapređenje same prakse.

7.3.2. Društveni značaj istraživanja

Upoznavanje sa aktuelnim problemima romske populacije, kao i pružanje potpunije slike o radu organizacija civilnog društva u kontekstu inkluzije romske dece u obrazovni sistem predstavlja jedan od praktičnih značaja ovog istraživanja. Pored toga, kako istraživanje nastoji da prati programe i aktivnosti OCD i analizira njihov uticaj na inkluziju romske dece u obrazovanje – šira društvena zajednica bi bila u mogućnosti da ostvari uvid u doprinose, domete, potencijale, perspektive i održivost rada OCD u ovom kontekstu. Na taj način otvara se mogućnost za razmatranje za dugoročnom i održivom podrškom u razvoju njihovih kapaciteta što može da doprinese preduslovima za kreiranje politika i njihovog usklađivanja sa modelima socijalnog uključivanja, a samim tim i do efikasnijeg angažmana OCD u kontekstu socijalnog uključivanja. U tom smislu, praktična korist bi mogla da bude integracija efektivnih i delotvornih programa i aktivnosti OCD u zvanične socijalne i/ili obrazovne politike.

7.4. Metodi istraživanja

Istraživanje će se služiti podacima iz različitih naučnih disciplina poput sociologije, socijalnog rada, politikologije, psihologije i pedagogije ali i iz teorijskih i empirijskih istraživanja iz oblasti socijalne politike.

Istraživanje je po svom karakteru *deskriptivno* jer teži da opiše rad organizacija civilnog društva kao i doprinose, domete, potencijale i perspektive u procesu inkluzije romske dece u obrazovanje posredstvom programa i aktivnosti koje obezbeđuju. Istraživanje je takođe *eksplorativnog karaktera*, jer nastoji da objasni i poveže različite faktore koji doprinose obrazovnoj inkluziji ove populacije. Istraživanje uključuje *kvalitativnu* i *kvantitativnu* metodologiju.

7.4.1. Operacionalizacija varijabli

Nezavisne varijable u istraživanju predstavljaju:

- *Programi i aktivnosti organizacija civilnog društva* koji se primenjuju u školi koju pohađaju romska deca, što uključuje:

- sadržaje programa i aktivnosti
- načine njihove implementacije
- organizaciju programa i aktivnosti
- povezanost i umreženost OCD i osnovnih škola na teritoriji AP Vojvodine,
- umreženost i međusobna saradnja OCD na teritoriji AP Vojvodine,

- Pol deteta

- Socioekonomski status porodice

- Veličina porodice

- Prisustvo romskog pedagoškog asistenta u ispitivanim odeljenjima

- Postojanje individualnog obrazovnog plana (IOP)

- Broj programa profesionalnog usavršavanja na temu obrazovne inkluzije koje su pohađali učitelji/ice u ispitivanim odeljenjima

Zavisne varijable u ovom istraživanju uključuju *skup indikatora obrazovne inkluzije*:

- *školska postignuća* u 2017/2018 (školski uspeh (prosek ocena) u školovanju romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD),

- *redovnost pohađanja nastave* u 2017/2018 (broj opravdanih i neopravdanih izostanaka romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD),

- *osipanje* romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD iz sistema obrazovanja u 2017/2018,

- *sociometrijski status* romske dece u 2017/2018 (koja su korisnici programa i aktivnosti OCD) u odeljenju.

Kontrolne varijable u ovom istraživanju predstavljaju:

- Značajni životni događaji koji su se desili u prethodnih 5 godina

7.4.2. Metode prikupljanja podataka

1. Intervju

1.1. Intervjui će biti vođeni sa predstavnicima OCD pomoću strukturisanog upitnika.

Upitnik će se baviti sledećim temama:

- stanje i analiza rada OCD – aktuelni programi i aktivnosti,
- izgrađena mreža saradnje i/ili podrške između OCD i osnovnih škola,
- samoprocena kapaciteta za rad sa romskom decom (dosadašnja iskustva sa radom sa romskom zajednicom, profesionalna usavršavanja kadra u domenu inkluzivne prakse itd.)

1.2. Intervjui će biti vođeni učiteljima/icama iz odabranih osnovnih škola uz pomoć strukturisanog upitnika.

Teme koje će intervju obuhvatiti jesu sledeće:

- izgrađena mreža podrške i/ili saradnje OCD sa osnovnim školama,
- razlozi (ne)saradnje sa OCD sa osnovnim školama,
- mišljenje nastavnika o razlozima (ne)efektivnosti OCD,
- postojanje ili odsustvo oslonaca/podrška romskoj deci u okviru škole (da li deca imaju pedagoškog asistenta, sastavljen IOP, da li pohađaju dopunske nastave i/ili dodatne nastave i sl.).

1.3. Intervjui sa romskim porodicama baviće se sledećim temama:

1. saznanja o mrežama podrške romskim porodicama u domenu obrazovanja

- da li deca imaju podršku (bilo koji vid podrške koji im olakšava školovanje) u toku školovanja, od strane koga i koji vremenski period je koriste,

- na koji način roditelji romske dece procenjuju njen značaj,

- stepen zadovoljstva kada su u pitanju programi i aktivnosti OCD,

2. saznanja koja se tiču različitih izazova, barijera i problema sa kojima se romska deca susreću u obrazovnom sistem

- potrebe deteta i porodice – materijalne (prihodi, pristup materijalnoj pomoći, finansijske poteškoće i sl.) stambene (neposredno okruženje domaćinstva, osnovna oprema poput vode i grejanja, čistoća i bezbednost i sl.), obrazovne (stepen obrazovanja roditelja, njihovom odnos prema obrazovanju i sl.), stabilnost (stalnost emocionalnih odnosa, osiguranje kontakta deteta sa drugim važnim članovima porodice, stabilni odnosi privrženosti i sl.), zaposlenost (ko je zaposlen od roditelja, stalnost i vrsta zaposlenja, način na koji članovi porodice doživljavaju zaposlenost i sl.).

2.1. Porodični i društveni odnosi:

- odnosi unutar porodice (odnosi između roditelja, odnosi pojedinih članova porodice sa detetom, načini porodičnog funkcionisanja, uključujući i odnose između dece u porodici, komunikacija u porodici, razvijanje sigurnosti, privrženosti i sl.)

- odnosi sa vršnjacima iz škole (koliko su učestali odnosi sa drugom decom - da li deca posećuju svoje drugove, da li oni dolaze kod njih, da li pozivaju svoje vršnjake na rođendane, da li oni budu pozvani, da li uče zajedno i sl.).

- odnosi sa nastavnicima (kakvo je njihovo gledište kada su u pitanju nastavnici - da li nastavnici podstiču njihovu decu na rad, da li ih ohrabruju i pružaju podršku i na koji način, da li ih diskriminišu, ignorišu i sl.).

- spremnost roditelja da saraduju sa razrednim starešinama i drugim nastavnicima u cilju rešavanja problema koji se tiču njihove dece.

3. Obrazovne aspiracije i očekivanja roditelja od svoje dece u domenu obrazovanja (najviši nivo školovanja koji bi voleli da njihova deca završe i onaj koji očekuju da će završiti, preferirano obrazovno usmerenje, itd.)

4. Vizije o budućnosti svoje dece u drugim životnim domenima (zaposlenje, karijera, mesto i zemlja stanovanja, roditeljstvo, porodica, itd.)

2. Sociometrijski metod – će biti korišćen kao kvantitativna tehnika u cilju ispitivanja društvenih odnosa romske dece unutar odeljenja kao što su društvena prihvaćenost i socijalni položaj u odnosu na vršnjake. Na taj način utvrdiće se stepen uključenosti/isključenosti romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD u odnosu na opštu populaciju i drugu romsku decu u sistemu obrazovanja. Pitanje na osnovu kojeg će biti formiran sociogram glasiće: Navedite tri najbolja druga/drugarice iz razreda.

Uzorak

Ukupno između 160 i 200 romske dece

- približno 80 do 100 romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD,
- približno 80 do 100 romske dece koja nisu korisnici programa i aktivnosti OCD.
- 6 predstavnika OCD (iz odabranih gradova sa teritorije AP Vojvodine),
- oko 30 nastavnika razredne nastave,
- 12 roditelja čija su deca korisnici programa i aktivnosti koje obezbeđuju OCD,
- 12 roditelja čija deca nisu korisnici programa i aktivnosti koje obezbeđuju OCD.

7.5. Procedura i tok istraživanja

U svrhu izrade istraživanja stupilo se u kontakt sa koordinatorima za romska pitanja na teritorijama sledećih gradova: Novi Sad, Subotica, Sombor, Bačka Topola, Beočin, Stara Pazova, Vršac, Srbobran, Bačka Palanka, Odžaci, Šid, Žabalj, Sremska Mitrovica, Ruma, Apatin, Vrbas, Zrenjanin, Kikinda i Novi Bečej na teritoriji AP Vojvodine koje je istraživač lično i posetio u periodu od godinu dana. U ovim gradovima detektovane su organizacije civilnog društva koje se bave pitanjima Roma u najširem smislu. Od tih gradova, u istraživanju će učestvovati Novi Sad, Subotica, Sombor i Kikinda kao gradovi koji imaju aktivne OCD koje pružaju programe i aktivnosti za romsku decu osnovnoškolskog uzrasta od 9 do 10 godina, a koji su usmereni prema obrazovnoj inkluziji romske dece u obrazovni sistem. OCD koje su učestvovalе u istraživanju jesu sledeće: *Ekumenska humanitarna organizacija*, *Centar za proizvodnju znanja i veština*, *Novosadski humanitarni centar* (Novi Sad) *KUD Rumunka* (Sombor), *Udruženje Multikulturni Banat* (Kikinda) i *Edukativni centar Roma* (Subotica).

Naime, učenici četvrtih razreda (od 9 do 10 godina) su odabrani za uzorak ovog istraživanja jer u tom periodu stopa osipanja prema zvaničnim podacima još uvek nije značajna, odnosno romska deca počinju u većoj meri da se osipaju od 5. razreda osnovne škole. Shodno tome, rad pretenduje da analizira podršku OCD u ovom periodu što može da bude veoma značajan alat u kontekstu prevencije jer ukoliko znamo kada romska deca počinju u većoj meri da se osipaju iz sistema obrazovanja, možemo da radimo na unapređenju podrške OCD i kreiranju adekvatnih mera i strategija kako bi se u budućnosti redukovalo osipanje, ali i drugi negativni trendovi koji prati romsku decu u toku školovanja.

Osnovne škole koje su bile deo istraživanja iz gorepomenutih gradova jesu sledeće: OŠ Jožef Atila, OŠ Dušan Radović, OŠ Petefi Šandor, OŠ Jovan Popović, OŠ Đura Jakšić, OŠ Matko Vuković, OŠ 22. oktobar i OŠ Đuro Salaj.

Vremenski okvir istraživanja obuhvatio je školsku 2017/18 - u godinu. Nakon razgovora sa koodinatorima, kontaktiralo se sa odabranim OCD radi konsultacija i prikazivanja plana istraživanja. Nakon evidentiranja postojanja programa i aktivnosti OCD u svakom od navedenih gradova, kontaktirale su se gorenavedene osnovne škole sa najvećim procentima romske dece kako bi pratili uticaj programa i aktivnosti OCD na obrazovnu inkluziju romske dece. Intervjui sa zastupnicima OCD obavljani su u njihovim prostorijama, a intervju je vodio istraživač. Kada su u pitanju intervjui sa učiteljima/icama oni su obavljani u osnovnim školama, a istraživač je lično obavio razgovor.

Na kraju, sociometrijom su obuhvaćena sva odeljenja četvrtih razreda 8 odabranih osnovnih škola, a pitanje na osnovu kojeg je formiran sociogram glasi: Navedite tri najbolja druga/drugarice iz razreda.

Pored toga, istraživač je lično posetio i romske porodice kako bi obavio intervju sa roditeljima romske dece. Naime, pre intervjuja svim učesnicima istraživanja je objašnjen cilj istraživanja, kao i detalji vezani za poverljivost informacija gde im je predloženo da će lični podaci ostati anonimni, a da će se njihovi odgovori koristiti isključivo u naučne svrhe.

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju posmatrani su i analizirani programi i aktivnosti organizacija civilnog društva kao i saradnja između OCD, osnovnih škola i romskih roditelja u kontekstu podrške inkluziji romske dece u obrazovni sistem. Odnosno, intervjuisane su romske porodice (čija deca koriste programe i aktivnosti OCD i romski roditelji čija deca ne koriste iste), zastupnici organizacija civilnog društva kao i učitelji/ce odeljenja koja su učestvovala u istraživanju. Pored toga, školski uspeh romskih učenika (prosek ocena), redovnost u pohađanju nastave (opravdani i neopravdani časovi) i osipanje iz sistema obrazovanja jesu varijable koje će dodatno upotpuniti i uokviriti ovo istraživanje relevantnim i objektivnim podacima koji su prikupljeni iz školskih dnevnika. Rezultati koji će biti prikazani dobijeni su statističkom obradom odgovora koji su prilikom intervjuisanja postavljani romskim porodicama, zastupnicima organizacija civilnog društva kao i učiteljima/icama. Prvo će biti prikazana deskriptivna statistika, a nakon toga i rezultati korelacije koje smo dobili posredstvom *t-testa* i *Mann-Whitney* testa.

Uzorak je određen na osnovu postojanja *aktivnih* programa i aktivnosti OCD na teritoriji AP Vojvodine. U istraživanju su učestvovala 24 romske porodice, odnosno 12 romskih porodica koje su korisnici programa i aktivnosti OCD i 12 romskih porodica koje nisu korisnici. Pored toga, u istraživanju je učestvovalo 6 organizacija civilnog društva sa teritorija opština Novi Sad, Subotica, Sombor i Kikinda i one su imale aktivne programe i aktivnosti u polju podrške obrazovanju romskih učenika u školskoj

2017/18 godini. Shodno tome, u istraživanju su učestvovala i po dve škole, ukupno 8 iz tih gradova sa najvećim procentom romske dece, kao i 28 odeljenja četvrtih razreda osnovnih škola, odnosno učitelja/ica iz istih. I na kraju, u istraživanju je učestvovalo i 179 romskih učenika, od kojih su 76 korisnici programa i aktivnosti OCD i 103 učenika koji nisu korisnici programa i aktivnosti OCD. Od 179 romskih učenika 97 su devojčice, a 82 su dečaci. U programima i aktivnostima OCD uključeno je 40 devojčica i 36 dečaka, dok je van programa i aktivnosti OCD 57 devojčica i 46 dečaka.

Od 179 romskih učenika, po individualnom obrazovnom planu (IOP-u) školuje se 44 romskih učenika (18 devojčica, 26 dečaka), dok u 15 odeljenja postoji romski pedagoški asistent. Pored toga, kao kontrolnu varijablu uveli smo pitanje "Da li je vaše dete u prethodnih 5 godina imalo neke značajne životne događaje?". Dobijeni rezultati prikazuju da je samo jedno dete izgubilo majku, a jedno dete dragu osobu iz šire porodice, preostalih 91.7% ispitivanih romskih porodica nije se susrelo sa nekim značajnim životnim događajem u prethodnih 5 godina.

Rezultati koji su dobijeni grupisani su u sledeće tematske celine:

Romske porodice i inkluzija u obrazovni sistem

- Romske porodice, sociodemografski podaci i mreže podrške
- Izazovi i barijere sa kojim se sureću romska deca u sistemu obrazovanja
- Porodični i društveni odnosi i aspiracije za dalje školovanje romske dece

Organizacije civilnog društva kao podrška romskoj deci u sistemu obrazovanja

- Stanje i analiza rada OCD
- OCD i samoprocena kapaciteta za rad sa romskom decom
- Mreža saradnje i/ili podrške između OCD i škola

Učitelji/ce i romska deca u sistemu obrazovanja

- Izgrađena mreža saradnje i/ili podrške između OCD i osnovnih škola,
- Učitelji/ce i odnosi prema romskoj deci

Školski uspeh romske dece (prosek ocena), izostajanje sa nastave (opravdani i neopravdani časovi) i osipanje iz sistema obrazovanja

Društvena prihvaćenost i sociometrijski položaj romskih učenika unutar odeljenja

Poređenje perspektiva/stavova OCD, škola i romskih roditelja

- Saradnja između škola i OCD
- Poređenje stavova svih aktera koji su učestvovali u istraživanju

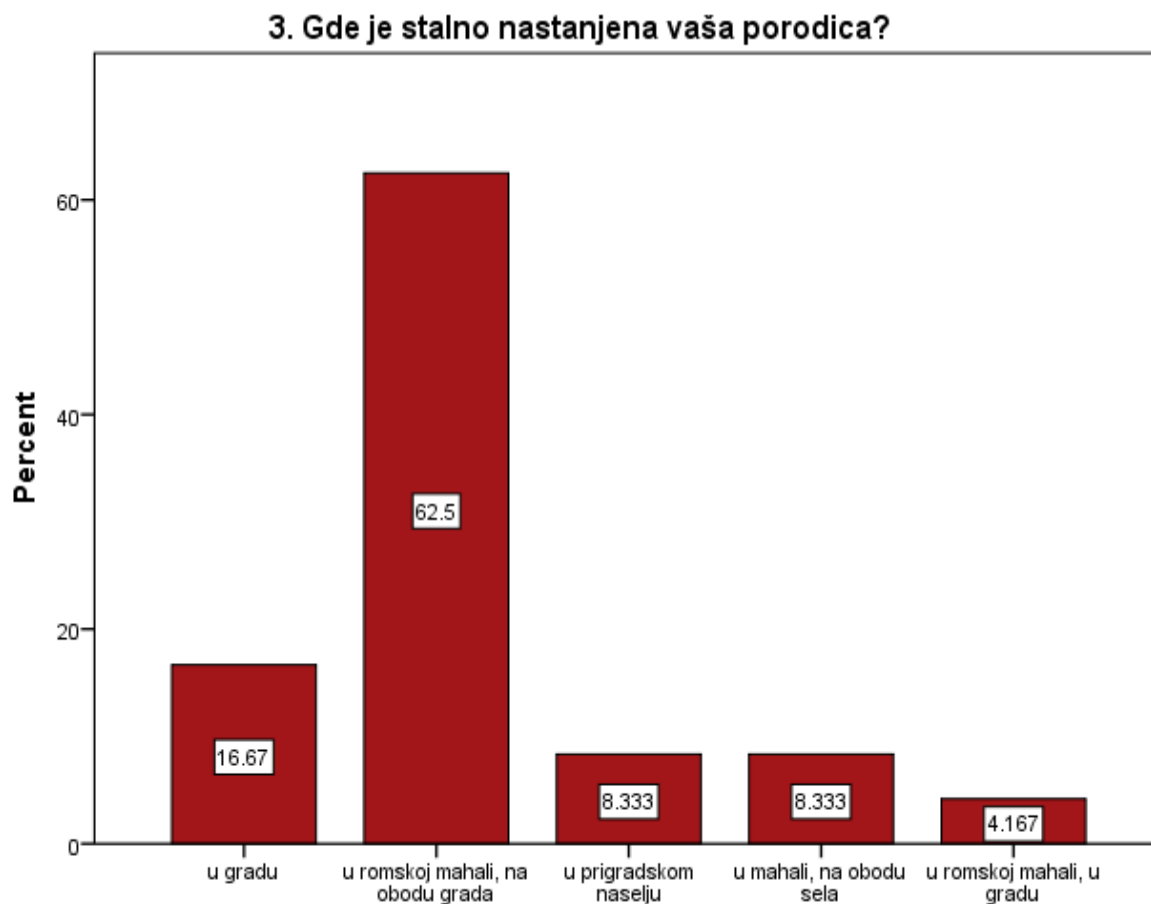
8.1. Romske porodice i inkluzija u obrazovni sistem

8.1.1. Romske porodice, sociodemografski podaci i mreže podrške

U narednom delu teksta bavićemo se prikazom i analizom podataka koja se tiču socio-demografskih podataka romskih porodica, ali i njihovim stavovima kada su u pitanju obrazovanje njihove dece i podrška OCD. U istraživanju je učestvovalo 24 romske porodice, odnosno 12 porodica čija su deca u programima OCD i 12 porodica čija deca nisu u programima OCD. Broj intervjuisanih majki je 14 (58.3%), dok su preostalih 10 (41.7%) očevi. U intervjuisanim romskim porodicama broj dečaka koji pohađaju četvrti razred osnovnih škola je 11, dok je broj devojčica 13. Pored toga, 58.3% intervjuisanih romskih roditelja imaju između 30 i 39 godina, dok su njih 37.5% starosti između 18 i 29 godina, a preko 40 godina starosti samo jedan roditelj.

Na *Grafikonu 1.* može da se vidi da je najviše romskih porodica čak 62.5% stalno nastanjena u romskim mahalama na obodima grada, sa druge strane samo 4.2% nastanjeno u romskim mahalama u gradu.

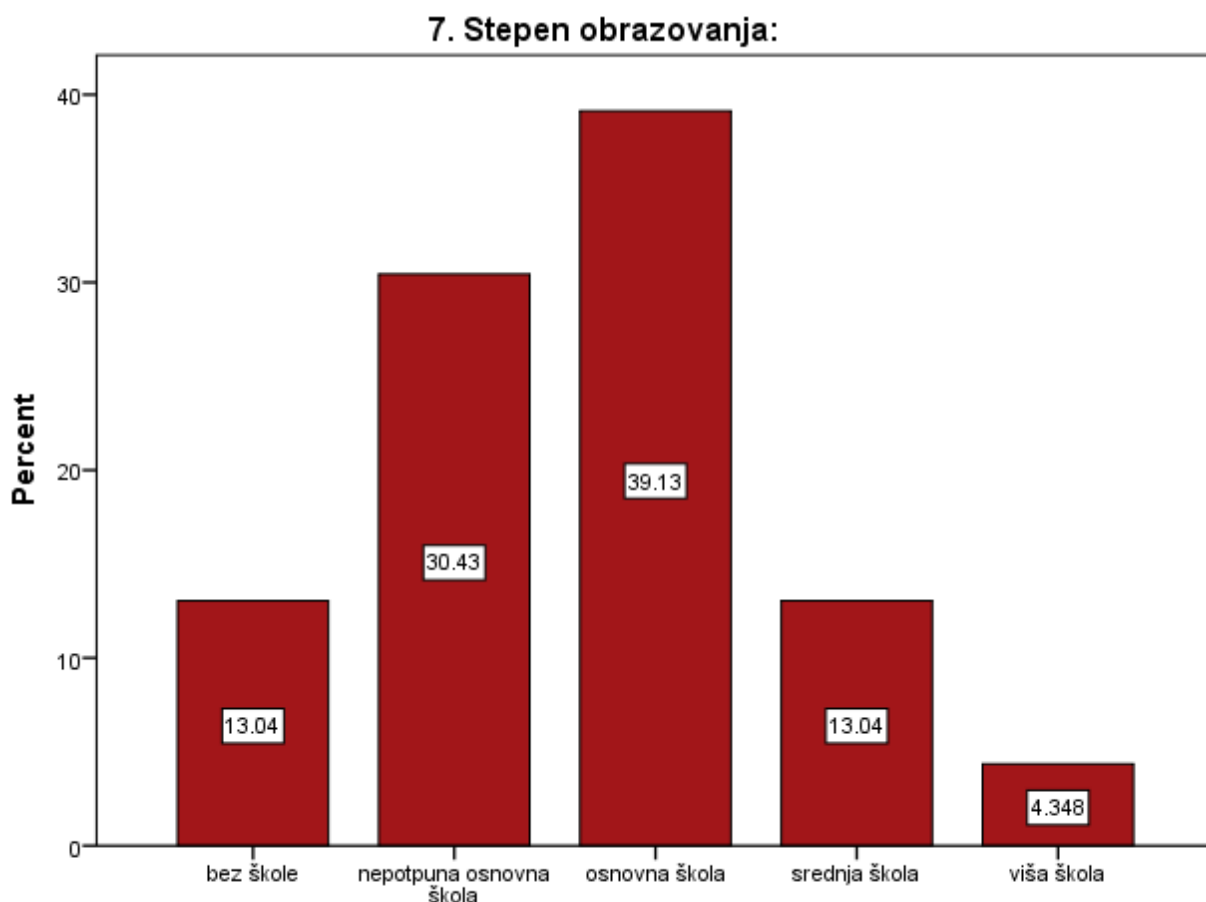
Grafikon 1. Nastanjenost romske porodice



Podaci koje smo dobili ukazuju na to da najveći broj intervjuisanih romskih porodica 62.5% živi u velikom gradu, tačnije na obodima velikih gradovima u romskim mahalama. Odnosno, očigledno je da samo 16.7% porodica živi van izlovanih mesta. Naime, sledeći podaci ukazuju na to da je 15 ispitanika oženjeno/udato, dok 6 nije u braku, odnosno 2 je razvedeno. Kada je u pitanju broj dece u romskim porodicama, dobijeni podaci beleže da 11 romskih porodica koje su obuhvaćene uzorkom imaju dvoje dece, dok jedno dete ima 6 intervjuisanih romskih porodica. Troje dece ima 5 porodica, dok četvoro dece imaju svega 2 romske porodice koji su obuhvaćeni uzorkom. Više od četvoro dece nema niti jedna porodica koja je učestvovala u istraživanju.

Na *Grafikonu 2.* vidimo da svega 17.3% intervjuisanih romskih roditelja ima viši stepen obrazovanja od završene osnovne škole. Sa druge strane, 43.4% nema završenu ni osnovnu školu. U nastavku teksta ćemo videti i kakve su njihove aspiracije za dalje školovanje njihove dece.

Grafikon 2. Stepen obrazovanja intervjuisanih romskih roditelja



Kada je finansijska situacija intervjuisanih romskih porodica u pitanju, možemo da zaključimo da je ona izrazito loša. Odnosno, u 19 romskih porodica ukupni mesečni prihodi dosežu samo do 30 000 dinara. Sa druge strane, svega 5 romskih porodica koje su obuhvaćene uzorkom imaju između između 30 001 i 50 000 dinara na mesečnom nivou. Iznad 50 001 dinara na mesečnom nivou ne beleži se ni u jednoj romskoj

porodici koja je bila deo istraživanja. Shodno tome, dolazimo do saznanja da je glavni izvor mesečnih prihoda u domaćinstvima romskih porodica koje su obuhvaćene uzorkom socijalna pomoć (čak 11 porodica), dok samo 5 intervjuisanih porodica ima stalno zaposlenje. Pomoću poljoprivrednih radova i zanata izdržava se po 2 intervjuisane romske porodice, dok 4 romskih porodica živi od sezonskih radova ili ni sami ne znaju kako pribavljaju novac.

8.1.2. Izazovi i barijere sa kojima se sreću romska deca u sistemu obrazovanja

Rezultati koje smo dobili ukazuju na to da su se čak u 18 intervjuisanih romskih porodica deca susretala sa nekim problemima u toku školovanja. Samo jedna romska porodica kaže da nije imala nikakvih problema, dok 5 ne zna ili nije sigurno. U narednoj *Tabeli 1.* ćemo prikazati probleme koje romski roditelji percipiraju kao značajne barijere ka inkluziji njihove dece u obrazovni sistem.

Tabela 1. Problemi sa kojima se susreću romski učenici u školi

Problemi	N	% prisustva problema
Nedovoljno interesovanje učitelja/ica	8	33.3
Loša finansijska situacija porodice	14	58.3
Nedostatak podrške čitave zajednice	15	62.5
Diskriminacija i omalovažavanje od strane druge dece	13	54.2
Nepoznavanje jezika sredine	6	25

S obzirom na to da se veliki deo romskih porodica suočava sa nekim vrstom problema u toku školovanja njihove dece, *Tabela 1.* prikazuje da romski roditelji (i u

programima OCD i izvan istih) kao najveći problem u školovanju romske dece ističu *nedostatak podršku čitave zajednice*.

Kada je podrška romskoj deci u sistemu obrazovanja u pitanju, 14 intervjuisanih romskih roditelja smatra da njihova deca imaju podršku u sistemu obrazovanja, 5 intervjuisanih romskih roditelja smatra da deca ponekad imaju podršku, dok 3 smatraju da njihova deca nemaju podršku u sistemu obrazovanja. Ukoliko sagledamo porodice koje nisu korisnici programa i aktivnostu OCD, vidimo da roditelji percipiraju da su im oni sami najveća podrška i oslonac u toku školovanja, dok ostale vidove podrške ne percipiraju kao značajne što je i prikazano u *Tabeli 2*. O tome da li im podrška OCD nije potrebna, ili nisu informisani o istoj ćemo videti u nastavku teksta.

Tabela 2. Podrška romskim učenicima koji nisu korisnici OCD programa i aktivnosti u toku školovanja

Podrška	N	% podrške
Moje dete dobija podršku od svoje porodice	9	75
Moje dete dobija podršku od učitelja/ica i nastavnika	1	8.3
Moje dete dobija podršku od organizacija civilnog društva (npr. NVO)	0	0
Moje dete dobija podršku od svojih vršnjaka	3	12.5

Podaci dobijeni od ispitanih porodica ukazuju na to da polovina ispitanih porodica smatra podršku OCD veoma značajnom u smislu da bez iste ne bi mogli da nastave školovanje svoje dece. U sledećoj *Tabeli 3* prikazaće se i analizirati

prilagođenost programa i aktivnosti OCD u tom kontekstu od strane romskih porodica koje su korisnici programa i aktivnosti OCD.

Tabela 3. Stavovi romskih roditelja čija su deca korisnici programa i aktivnosti OCD kada je u pitanju prilagođenost programa i aktivnosti OCD

Prilagođenost programa i aktivnosti OCD	N	%
Programi i aktivnosti OCD su prilagođeni potrebama naše dece i veoma smo zadovoljni njima	4	40
Programi i aktivnosti OCD su prilagođeni potrebama naše dece, međutim vremenski su kratki i neodrživi	12	100

Naime, u *Tabeli 3.* možemo da primetimo da romski roditelji, premda smatraju da programi OCD jesu prilagođeni potrebama romske dece, takođe su i vremenski neodrživi.

U narednoj *Tabeli 4.* ćemo prikazati stavove romskih roditelja koji su korisnici OCD programa i aktivnosti, kada su u pitanju glavni razlozi neprilagođenosti i neadekvatnosti istih.

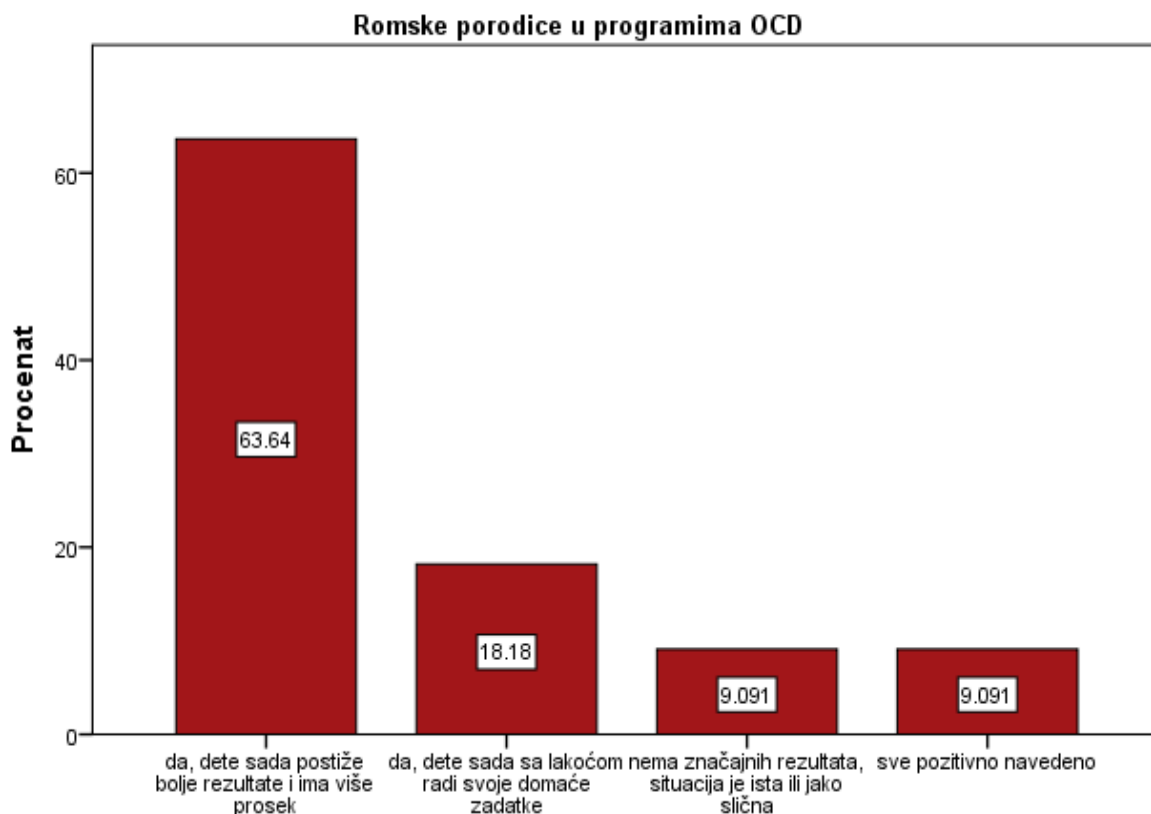
Tabela 4. Glavni razlozi neprilagođenosti programa i aktivnosti OCD

Razlozi neprilagođenosti programa i aktivnosti OCD	N	%
Veoma mali broj aktivnih programa i aktivnosti OCD za romsku decu osnovnoškolskog uzrasta postoji u našem gradu	12	100
Sadržaj programa i aktivnosti je oskudan	10	83.3
Programi i aktivnosti OCD nisu stalni - malo ih ima, malo ih nema	10	83.3

U *Tabeli 4.* možemo da vidimo da, iako romske porodice smatraju podršku OCD veoma značajnom, ipak postoji nezadovoljstvo aktuelnim programima i aktivnostima OCD u kontekstu vremenske neodrživosti, oskudnosti sadržaja kao i u kontekstu broja trenutno aktuelnih programa i aktivnosti. Odnosno, svih 12 romskih porodica smatraju da je veoma mali broj aktivnih programa i aktivnosti OCD u njihovom gradu.

Grafikon 3. Ukoliko je vaše dete korisnik programa i aktivnosti OCD, da li primetite razlike u školskom angažovanju u odnosu na pre korišćenja?

17. Ukoliko je vaše dete korisnik programa i aktivnosti OCD, da li primetite razike u školskom angažovanju u odnosu na pre korišćenja?



U prethodnom delu teksta, prikazali smo stavove roditelja kada je u pitanju prilagođenost programa i aktivnosti OCD, dok ćemo pomoću *Grafikona 4.* sagledati da li su primetne razlike u školskom angažovanju u odnosu na period pre korišćenja istih.

Čak 63.6% romskih porodica čija su deca korisnici programa i aktivnosti OCD smatraju da su приметne разлике u školskom angažovanju pre korišćenja isth, odnosno da dete postiže bolje rezultate i ima viši prosek. Sa druge strane, samo 2 romske porodice smatraju da je situacija ostala ista ili veoma slična, odnosno ne vide značajn(ij)e promene.

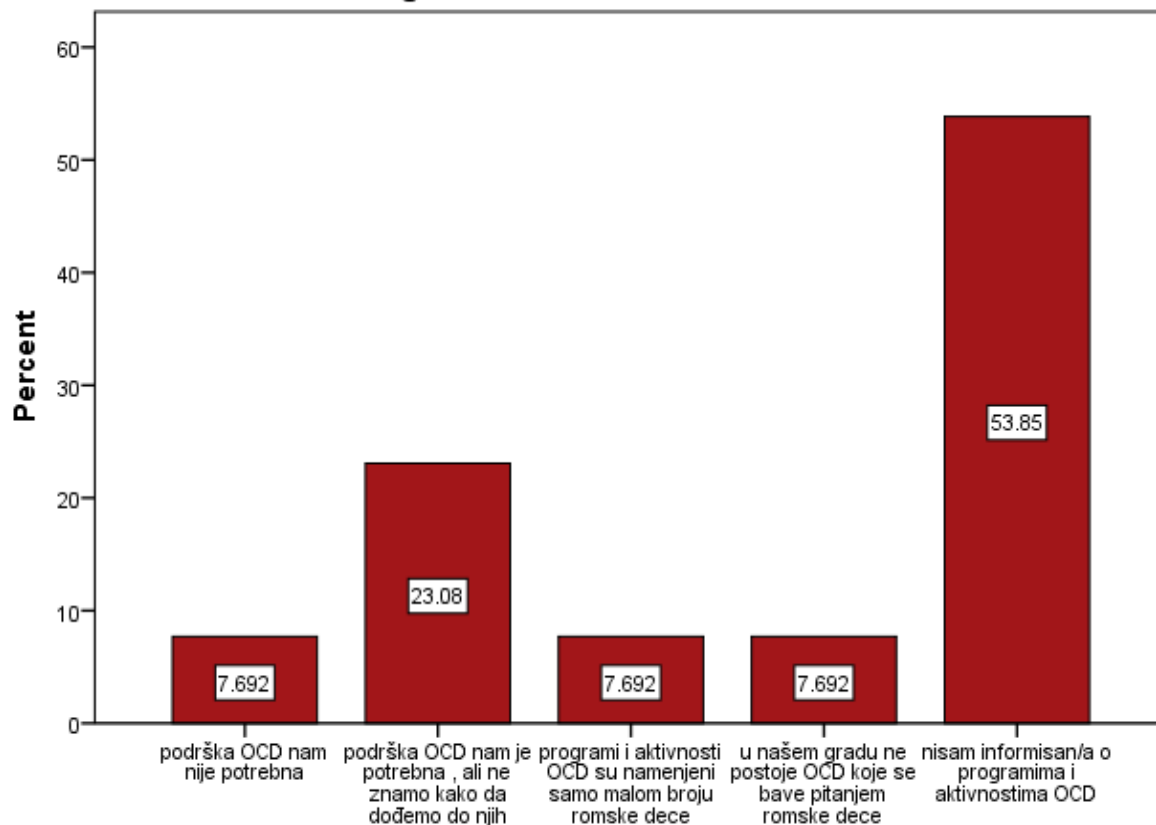
Tabela 5. Ukoliko je vaše dete korisnik aktivnosti i programa OCD kako procenjujete saradnju sa članovima OCD?

Procena saradnje sa članovima OCD	N	%
Saradnja je na visokom nivou, dobijamo detaljne i redovne informacije o postignućima i ponašanju našeg deteta	7	59.2
Sarađujemo povremeno ukoliko naše dete ima neki izražen problem u školi	4	26.7
Mi kao roditelji nemamo previše kontakata sa njima, svi njihovi programi i aktivnosti se realizuju u školama i /ili njihovim prostorijama	1	4.2

Kada je u pitanju procena saradnje članova OCD i romskih porodica, u *Tabeli 5.* možemo da vidimo da, najviše njih, odnosno 7 romskih roditelja smatraju da je saradnja na visokom nivou i da dobijaju detaljne i redovne infomacije o postignućima i ponašanju njihovog deteta, dok samo 1 intervjuisanih roditelja smatra da nemaju previše kontakata sa članovima OCD.

Grafikon 4. Ukoliko vaše dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD, šta smatrate koji su glavni razlozi za to?

19. Ukoliko vaše dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD, šta smatrate glavnim razlozima za to?



Na osnovu podataka sa *Grafikona 4.* možemo da sagledamo odgovore romskih roditelja čija deca nisu korisnici programa i aktivnosti OCD, odnosno šta smatraju glavnim razlozima za to. Samo 7.7% romskih roditelja tvrdi da im podrška OCD nije potrebna, dok više od polovine ispitanika nije informisana o programima i aktivnosti OCD u njihovim gradovima.

8.1.4. Porodični i društveni odnosi i aspiracije za dalje školovanje romske dece

Kada su u pitanju porodični i društveni odnosi romskih porodica, u narednoj *Tabeli 6.* ćemo analizirati njihove stavove u vezi sa tim. Naime, čak 13 ispitanika se u potpunosti slažu sa stavom da je odnos sa partnerom skladan i stabilan (od pomenutih 13 čak 9 ispitanika su korisnici programa i aktivnosti OCD). Kada je u pitanju slobodno vreme i druženje sa vršnjacima iz odeljenja i/li škole, čak jedna trećina, odnosno 8 romskih roditelja se delimično *ne slaže* sa stavom da njihova deca provode slobodno vreme sa svojim vršnjacima iz odeljenja i/ili škole (od pomenutih 8 čak 7 nisu korisnici programa i aktivnosti OCD) što može da bude jedan od indikatora njihove neintegrisanosti u vršnjačku grupu i u obrazovni sistem uopšte. Shodno tome, ovaj rezultat ide u prilog i jednoj od hipoteza istraživanja, odnosno tome da su romska deca koja su u programima OCD prihvaćenija od strane svojih vršnjaka, o čemu će više reći biti kasnije.

Tabela 6. Porodični i društveni odnosi u romskim porodicama

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam/nisam siguran/a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Odnos sa partnerom je skladan i stabilan	2	0	1	7	13
Komunikacija zauzima vrlo važno mesto u našim porodičnim odnosima	0	0	3	8	13
Deca se međusobno slažu, poštuju i izlaze jedan drugom u susret	0	0	3	12	10
Moje dete često provodi slobodno vreme sa svojim vršnjacima iz odeljenja i/ili škole	2	8	5	6	3
Moje dete ne bude	2	13	1	6	2

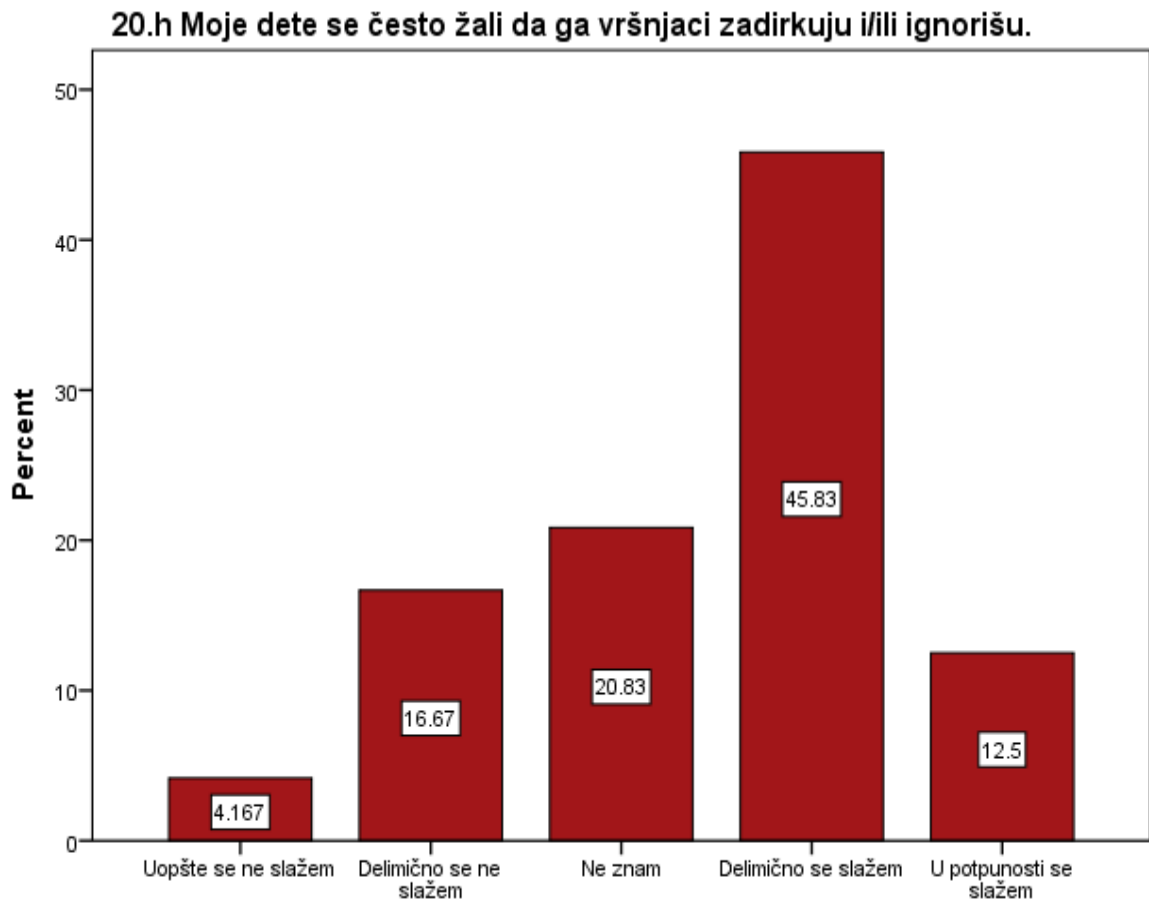
Naredna tabela govori nam o tome kakvi su stavovi roditelja kada je u pitanju angažovanost i povećenost učitelja/ica prema njihovoj deci u obrazovnom sistemu. Kao što vidimo, najveći broj, odnosno 10 ispitanih romskih roditelja delimično se *ne slaže* sa stavom da su učitelji/ce ljubazni i spremni za saradnju. Slično tome, 8 ispitanika delimično se slaže sa stavom da su učitelji/ce manje angažovani kada je u pitanju njihovo dete. Sa druge strane, jedna od spekulacija jeste da bi pozitivna saradnja sa učiteljima/icama mogli da dovede do boljih školskih postignuća romske dece o čemu će više reči biti u narednom poglavlju.

Tabela 7. Stavovi romskih roditelja o učiteljima/icama

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam/ nisam siguran/ a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Učitelji/ca je ljubazna i spremna na saradnju	3	10	5	4	2
Učitelji/ca je manje angažovana kada je u pitanju moje dete	1	2	9	8	4
Učitelji/ca ignoriše moje dete i njegove potrebe	1	2	11	6	4

Ukoliko posmatramo *Grafikon 5.*, vidimo da najveći broj ispitanika, odnosno 45.8% se delimično slažu sa stavom da se njihovo dete žali da ga zadirkuju i/ili ignorišu vršnjaci u školi, dok se uopšte ne slažu samo 4.2% ispitanika.

Grafikon 5. Moje dete se često žali da ga vršnjaci zadirkuju i/ili ignorišu



U nastavku teksta, urađen je *t-test* koji će prikazati razlike u skorovima i videćemo da li postoji statistički značajna razlika između romskih porodica koje su korisnici programa i aktivnosti OCD i onih koje nisu kada su u pitanju dolenađeni stavovi (*Tabela 8*).

Tabela 8. Romske porodice u programima OCD i romske porodice van programa OCD i stavovi u vezi sa porodičnim i društvenim odnosima

		N	Mean	SD	t-test	df
Odnos sa partnerom je skladan i stabilan	da	12	4.75	.452	2.187*	21
	ne	11	3.73	1.489		11.686
Komunikacija zauzima važno mesto u našim porodičnim odnosima	da	12	4.42	.793	.000*	22
	ne	12	4.42	.669		21.389
Deca se međusobno slažu, poštuju i izlaze jedno drugom u susret	da	12	4.42	.669	.632	22
	ne	12	4.25	.622		21.884
Deca jasno ispoljavaju emocije prema drugim članovima porodice	da	12	4.42	.515	.348	22
	ne	12	4.33	.651		20.888
Deca se često svađaju i u kući često vlada negativna atmosfera	da	12	1.33	.492	-	22
	ne	12	1.92	.669		2.434*
Moje dete lako ostvaruje kontakte sa svojim vršnjacima	da	12	3.67	1.155	2.110*	22
	ne	12	2.75	.965		21.330
Moje dete se lako prilagođava novonastalim situacijama	da	12	3.83	.937	2.789*	22
	ne	12	2.75	.965		21.981
Moje dete se često žali da ga vršnjaci zadirkuju i/ili ignorišu	da	12	3.17	1.267	-1.370	22
	ne	12	3.75	.754		17.917
Moje dete vršnjaci vole	da	12	3.42	.669	3.664*	22
	ne	12	2.42	.669		22.000
Moje dete često provodi slobodno vreme sa svojim vršnjacima iz odeljenja i/ili škole	da	12	3.33	1.371	1.368	22
	ne	12	2.67	.985		19.966
Moje dete poziva svoje drugove na rođendan	da	12	3.25	1.545	-.323	22
	ne	12	3.42	.900		17.700
Moje dete ne bude pozvano na rođendane kod svojih drugova	da	12	3.00	1.477	1.205	22
	ne	12	2.42	.793		16.854
Učitelj/ica podstiče moje dete na rad	da	12	2.83	1.267	1.465	22
	ne	12	2.17	.937		20.264
Učitelj/ica je ljubazna i	da	12	3.17	1.193	2.283*	22

spremna na saradnju	ne	12	2.17	.937		20.831
Učitelj/ica je manje	da	12	3.00	.953	-	22
angažovana kada je u pitanju	ne	12	4.00	.853	2.708*	21.732
moje dete						
Učitelj/ica često ignoriše	da	12	3.08	.793	-1.665	22
moje dete i njegove potrebe	ne	12	3.75	1.138		19.642
Supružnik i ja redovno	da	12	4.42	.515		22
posećujemo roditeljske						
sastanke i pružamo podršku	ne				.405	
našem detetu u toku		12	4.33	.492		21.956
školovanja						
Informisani smo o školskim	da	12	4.42	.515		22
postignućima našeg deteta	ne	12	3.08	1.165	3.628*	15.143
Učitelj/ica u svakom trenutku	da	12	4.83	.389		22
može da računa na nas kada	ne					
ima problem sa našim		12	4.25	.452		21.523
detetom					3.386*	
Učitelj/ica ne razume naše	da	11	2.91	1.044		18
podrške i nije nam podrška	ne	9	3.67	1.000	-1.652	17.501

* $p < .05$

Ukoliko sagledamo *Tabelu 8.* vidimo da postoji statistički značajna razlika između odgovora porodica čija su deca korisnici programa i aktivnosti OCD i porodica čija deca nisu korisnici programa i aktivnosti OCD. Naime, romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD lakše ostvaruju kontakte sa svojim vršnjacima, bolje se prilagođavaju novonastalim situacijama, odnosno brže se adaptiraju u školsku sredinu. Slično tome, romski roditelji čija su deca korisnici programa spremniji su na saradnju sa učiteljima/icama, ali isto tako smatraju da se učitelji/ce manje angažuju oko njihove dece. Kada su u pitanju odnosi u porodici, romski roditelji čija deca nisu korisnici programa i aktivnosti OCD u većoj meri smatraju da u kući vlada negativna atmosfera i da se deca češće svađaju. Dobijeni rezultati prikazuju da ne postoji statistički značajna razlika između ostalih stavova koji se tiču porodičnih i društvenih odnosa između roditelja dece koja su u programima OCD i onih koji nisu korisnici.

U nastavku teksta, pomoću *Tabela 9.* i *10.* prikazaće se stavovi romskih roditelja kada su u pitanju aspiracije za dalje školovanje njihove dece. Najveći broj ispitanika, čak 20 smatra da su intelektualne sposobnosti njihove dece prosečne. Od romskih roditelja koji su obuhvaćeni uzorkom istraživanja niko ne misli da su intelektualne sposobnosti njihove dece iznad proseka. U *Tabeli 10.* zabeleženo je da se gotovo svi roditelji slažu oko stava da podstiču svoju decu na rad. U ovom kontekstu značajan je i podatak koji smo dobili od romskih roditelja da je maksimalan nivo školovanja koji čak 17 intervjuisanih romskih roditelja očekuju od svog deteta (samo) srednja škola. Odnosno, roditelji bi želeli da im deca budu zanatlije ili poljoprivrednici, dok gotovo niko nema aspiracije da im dete završi fakultet i nađe posao u struci. Kada je u pitanju značajnost školovanja, 11 porodica procenjuje školovanje kao najbolje sredstvo za beg od siromaštva što može da se vidi u *Tabeli 11.*

Tabela 9. Kako procenjujete intelektualne sposobnosti vašeg deteta

Nivo	N	%
Prosečne intelektualne sposobnosti	20	90.9
Ispod prosek intelektualne sposobnosti	2	9.1

Tabela 10. Da li podstičete vaše dete na školovanje

Stav	N	%
Da	20	83.3
Ne možemo da utičemo na njega/nju	2	8.3
Bilo bi dobro ali ne insistiramo na tome – neka sam/a odluči šta je najbolje za njega/nju	2	8.3

Tabela 11. Zbog čega je školovanje važno za vaše dete

Razlozi	N	%
Zbog kvaliteta života	3	13
Zbog boljih prihoda	9	39.1
Beg od siromaštva	11	47.8

8.2. Organizacije civilnog društva kao podrška romskoj deci u sistemu obrazovanja

U narednom delu analiziraćemo rezultate koje smo dobili intervjuisanjem zastupnika OCD, odnosno videćemo kakvi su njihovi stavovi u vezi sa kapacitetom za rad sa romskom decom, saradnjom sa školama, saradnjom sa romskim roditeljima, mogućnostima uticaja na relevantne donosioce odluka na lokalnom i državnom nivou i druge različite stavove koji su od značaja kada je u pitanju njihova podrška romskoj deci pri uključivanju u obrazovni sistem.

Kako smo ranije naveli, u istraživanju je učestvovalo 6 OCD sa teritorije AP Vojvodine. Kada je u pitanju veličina organizacija civilnog društva koje su učestovale u istraživanju, odnosno broj zaposlenih i/ili volontera, dobijeni rezultati prikazuju sledeće: 2 organizacije imaju do 5 zaposlenih (ili volontera) i spadaju u male organizacije, dok 2 OCD imaju između 20 i 100 zaposlenih što ih svrstava u veće organizacije. Uključena je samo jedna velika organizacija sa preko 100 zaposlenih i jedna srednje veličine sa 5 do 20 zaposlenih. Kada je u pitanju veličina naselja u kojima su registrovane organizacije, dobijeni rezultati nam pokazuju da je 3 OCD koje su obuhvaćene uzorkom istraživanja registrovano u velikim gradovima koji imaju od 100 001 do 500 000 stanovnika, dok se jedna OCD nalazi u manjem gradu koji ima od 10 001 do 50 000 stanovnika. U srednjim gradovima, koji imaju od 50 000 do 100 000 stanovnika registrovano je 2 OCD koje su bile deo istraživanja.

Kao još jedan od relevantnih podataka u ovom kontekstu odnosi se na vremenski period postojanja ispitivanih OCD. Rezultati koje smo dobili prikazuju da OCD koje su obuhvaćene istraživanjem uglavnom postoje duži vremenski period. Odnosno samo jedna OCD postoji kraće od 10 godina, dok preostalih 5 OCD postoje duže od 10 godina.

8.2.1. Stanje i analiza rada OCD

U narednoj *Tabeli 12.* prikazano je čime se bave OCD koje su obuhvaćene istraživanjem. Ono što možemo da vidimo jeste da se sve OCD koje su učestovale u istraživanju bave problemom obrazovanja i inkluzije u obrazovanju kada je u pitanju romska manjina što je i bio kriterijum po kojima su iste izabrane. U tom kontekstu, bitno je naglasiti da napredak u svim doleavedenim oblastima može značajno da utiče na obrazovanje, te ih ne bi trebalo zanemariti. Ovde se nećemo detaljnije baviti analizom istih, jer je ranijem poglavlju *Uloga i dometi organizacija civilnog društva u Republici Srbiji* prikazana detaljnija analiza programa i aktivnosti koju sprovode OCD.

Tabela 12. Domeni rada OCD

Domeni rada OCD	N	%
Pitanja u vezi sa romskom manjinom i redukcija siromaštva	4	66.7
Pitanja u vezi sa romskom manjinom i obrazovanje	6	100
Pitanja u vezi sa romskom manjinom i održivi razvoj	4	66.7
Pitanja u vezi sa romskom manjinom, nejednakost i borba za ljudska prava	4	66.7
Pitanja u vezi sa romskom manjinom, kultura i promocija kulturnog dijaloga	4	66.7
Pitanja u vezi sa romskom manjinom i usluge socijalne zaštite	1	16.7
Pitanja u vezi sa romskom manjinom i mobilizacija zajednice	1	16.7

U prethodnoj tabeli prikazano je čime se generalno bave OCD u periodu od njihovih početaka pa do danas. U narednom delu, reč će biti o trenutno aktuelnim programima i aktivnostima koji su namenjeni romskoj deci, a predstavljaju podršku obrazovnoj inkluziji. Rezultati istraživanja nam govore da polovina ispitanih OCD

trenutno ima *samo* po jedan aktuelan program koji je namenjen romskoj deci, jedan do tri aktuelnih programa i aktivnosti imaju 2 OCD, dok više od četiri aktuelnih programa i aktivnosti ima samo jedna OCD. Shodno tome, u narednoj tabeli ćemo videti kojim domenima obrazovanja se bave OCD u svojim trenutno aktuelnim programima i aktivnostima.

Tabela 13. Domeni rada u oblasti obrazovanja aktuelnih programa i aktivnosti OCD

Domeni aktuelnih programa i aktivnosti OCD u kontekstu obrazovanja	N	%
Programi i aktivnosti koji se bave vaninstitucionalnim obrazovanjem romske dece	6	100
Programi i aktivnosti koji se bave savetovanjem i psihosocijalnom podrškom romskim porodicama	1	16.7
Programi i aktivnosti koje se bave edukativnim i socioekonomskim osnaživanjem romskih roditelja	2	33.3
Programi i aktivnosti koji se bave promocijom interkulturnog dijaloga	1	16.7

Ono što je vidljivo u *Tabeli 13.*, jeste da se sve i jedna organizacija bavi vaninstitucionalnim obrazovanjem romske dece što je detaljnije i analizirano u jednom od prethodnih poglavlja doktorske disertacije. Najmanje ispitanih OCD se bave savetovanjem i psihosocijalnom podrškom romskim porodicama kao i promocijom interkulturnog dijaloga romske i ne-romske dece.

Nakon toga što smo videli čime se bave OCD koje su učestovale u istraživanju videćemo na koji način se one finansiraju. Rezultati istraživanja nam govore da se sve ispitanice OCD finansiraju *samo* putem projekata. Uprkos finansijskoj nestabilnosti i neodrživosti programa i aktivnosti OCD, dobijeni rezultati nam takođe pokazuju da se

svi zastupnici OCD slažu da, uprkos određenim barijerama, u velikoj meri doprinose obrazovnoj inkluziji romske dece.

U narednoj *Tabeli 14.* sagledaćemo stavove intervjuisanih zastupnika OCD kada je u pitanju poboljšanje delotvornosti njihovih programa i aktivnosti. Najveći broj ispitanika smatra da bi bolja finansijska situacija u velikoj meri doprinela efikasnijim i delotvornijim programima i aktivnostima OCD. Sa druge strane, saradnju sa roditeljima zastupnici aspolutno ne procenjuju kao problematičnu.

Tabela 14. Na koji način bi programi i aktivnosti mogli da budu efikasniji i delotvorniji

Načini	N	%
Bolja finansijska situacija	5	83.33
Usavršavanja u domenu inkluzivne prakse	1	16.7
Bolja saradnja sa školama	2	33.3
Bolja saradnja sa romskim porodicama	0	0
Veća podrška grada ili države	3	50

8.2.2. OCD i samoprocena kapaciteta za rad sa romskom decom

Nakon što smo videli čime se bave OCD, načine njihovih finansiranja i funkcionisanja, naredna *Tabela 15.* prikazaće stavove OCD kada je u pitanju samoprocena kapaciteta za rad sa romskom decom.

Tabela 15. Samoprocena OCD za rad sa romskom decom

Stavovi	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam / nisam siguran/ a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Naš kadar je stručan i osposobljen za rad sa romskom decom	0	0	0	4	2
Naši programi i aktivnosti su finansijski održivi i traju duži	2	1	0	2	1

vremenski period					
Naši programi i aktivnosti su pažljivo kreirani u odnosu na stvarne potrebe romske dece	0	0	0	1	5
Rad naše organizacije ima uticaj na određene lokalne/regionalne strategije	0	1	0	3	2
Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između različitih OCD	0	0	0	1	5
Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između OCD, lokalne samouprave i države	0	0	0	0	6
Stalno vršimo evaluaciju i unapređujemo postojeće programe i aktivnosti namenjene romskoj deci	0	0	0	3	3

Ukoliko sagledamo *Tabelu 15.* vidimo da se svi ispitanici slažu sa stavom da je potrebno unaprediti kooperaciju i dijalog između OCD, lokalne samouprave i države, a sa druge strane evidentno je neslaganje sa stavom da su programi i aktivnosti finansijski održivi i da traju duži vremenski period o čemu je već bilo reči ranije.

Tabela 16. OCD i samoprocena za rad sa romskom decom

Stavovi	Vrednosti
Naš kadar je stručan i osposobljen za rad sa romskom decom	4.33
Naši programi i aktivnosti su finansijski održivi i traju duži vremenski period.	1.83
Naši programi i aktivnosti su pažljivo kreirani u donosu na potrebe romske dece.	4.83
Rad naše organizacije ima uticaj na određene lokalne/regionalne strategije.	4.00
Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između različitih OCD.	4.83
Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između OCD, lokalne samouprave i države	5.00
Stalno vršimo evaluaciju i unapređujemo postojeće programe i aktivnosti namenjene romskoj deci.	4.50
Donosioci političkih odluka vide naše informacije/predloge/preporuke kao kredibilne i validne	3.83

Ukoliko sagledamo *Tabelu 16.* i njene vrednosti, možemo da zaključimo da se zastupnici OCD najmanje slažu sa stavom da su njihove organizacije, odnosno programi i aktivnosti finansijski održivi i da traju duži vremenski period. Imajući to u vidu, finansijska neodrživost OCD predstavlja veliku prepreku u delotvornosti njihovih programa kada je u pitanju inkluzija romske dece u obrazovni sistem. Dok se najviše slažu sa stavom da je potrebno unaprediti kooperaciju i dijalog između OCD, lokalne samouprave i države o čemu će biti više reči u nastavku teksta.

8.2.3. Mreža saradnje između OCD i škola

Naredni deo teksta baviće se stavovima zastupnika OCD o pitanju saradnje i kooperacije sa školama, a u nekom od narednih podnaslova ćemo videti da li postoji statistički značajna razlika između odgovora učiteljica i zastupnika OCD kada je u pitanju saradnja sa školama.

Tabela 17. Saradnja i kooperacija sa školama

Stavovi	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam / nisam siguran/a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Postoje planirano zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	2	0	1	1	2
Učitelji/ce su poznati/e sa sadržajem programa i aktivnosti koje sprovode OCD	0	1	1	0	4
OCD i školsko osoblje razmenjuje znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	1	2	0	1	2
Mišljenje i predlozi učitelji/ica utiču na planiranje programa i aktivnosti OCD	1	2	0	1	2
Članovima OCD je omogućeno da koriste školske prostorije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteku, kuhinju, fiskulturnu salu i sl.)	0	0	1	2	3

Ukoliko sagledamo *Tabelu 17.* vidimo da se najveći broj zastupnika slaže (ili delimično slaže) sa stavom da im je omogućeno korišćenje prostorija škole kao što su fiskulturna sala, učionice, kuhinja i sl., dok se sa druge strane ne slažu oko stavova da

razmenjuju iskustva i znanja sa učiteljima/icama, niti su učitelji/ce upoznati/e sa programima i aktivnosti OCD. Zbog čega bi saradnja, odnosno kooperacija između škola i OCD bila značajna razmotrićemo u poglavlju *Diskusija*.

8.3. Učitelji/ce i romska deca u sistemu obrazovanja

U narednom delu rada prikazaćemo stavove učitelja/ica koje su tiču obrazovne inkluzije romske dece, odnosno saradnje školskog osoblja sa članovima OCD, razlozima nesaradnje, postojanje ili odsustvo podrške romskoj deci u okviru škole i sl.

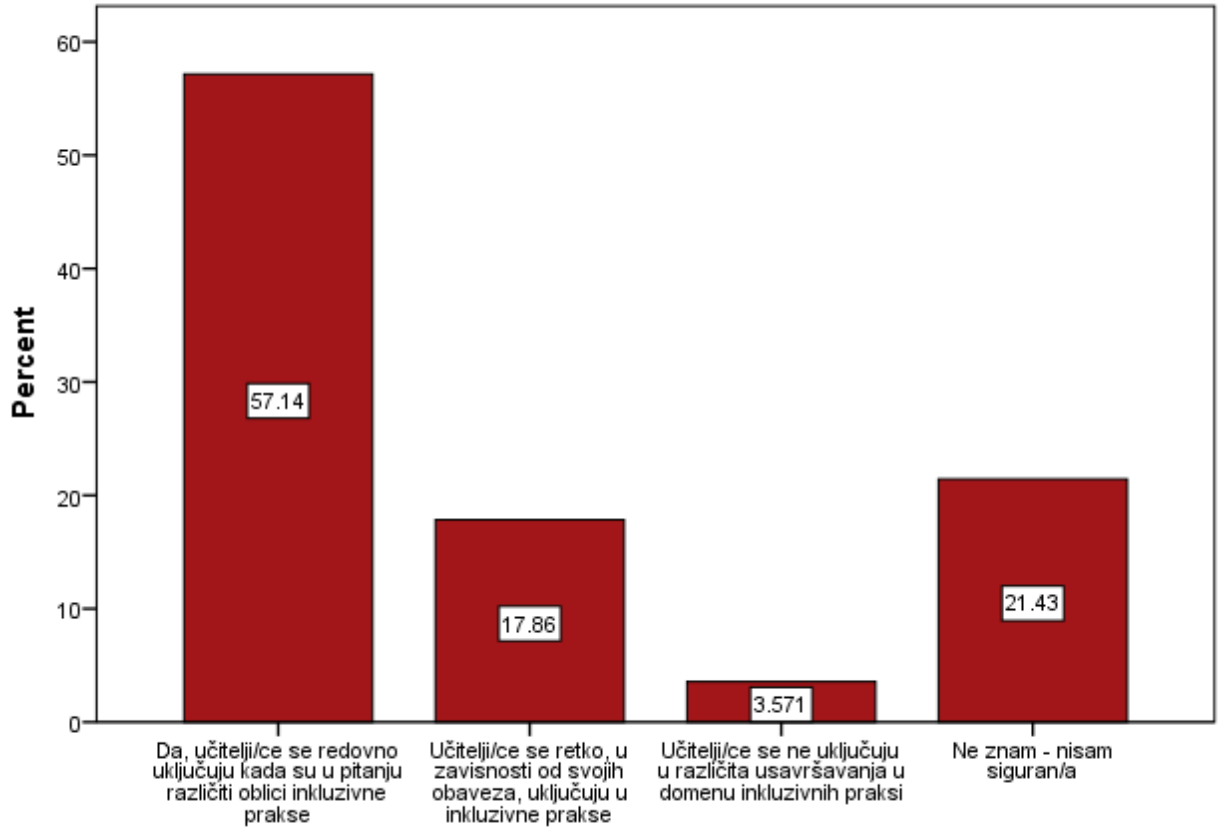
U istraživanju je, kao što smo već naveli, učestvovalo 28 učitelja/ica, odnosno 26 ispitanika je ženskog pola, a 2 muškog pola. Kada je starosna struktura u pitanju, dobijeni rezultati prikazuju da je najviše ispitanika čak 13 u starosnoj kategoriji između 40 i 49 godina, dok je najmanje, odnosno samo jedan ispitanik u starosnoj kategoriji preko 60 godina. Dalji nalazi ukazuju na to da 8 ispitanika pripada starosnoj kategoriji od 50 do 59 godina, dok samo 3 starosnoj kategoriji od 30 do 39 godina. Slično tome, 2 ispitanika pripada starosnoj grupi od 18 do 29 godina.

Kada su u pitanju godine radnog iskustva u školi, skoro polovina ispitanika, odnosno 12 radi u školi preko 20 godina. Sa druge strane, po 2 ispitanika rade u školi između 15 i 20 godina i između 5 i 10 godina., dok 3 rade u školi između 1 i 5 godina.

Na narednom *Grafikonu 6.* prikazani su stavovi ispitanika o (ne)dovoljnosti uključivanja u programe inkluzivne prakse. Više od polovine, odnosno 57.1% ispitanika smatra da se učitelja/ica redovno uključuju u iste.

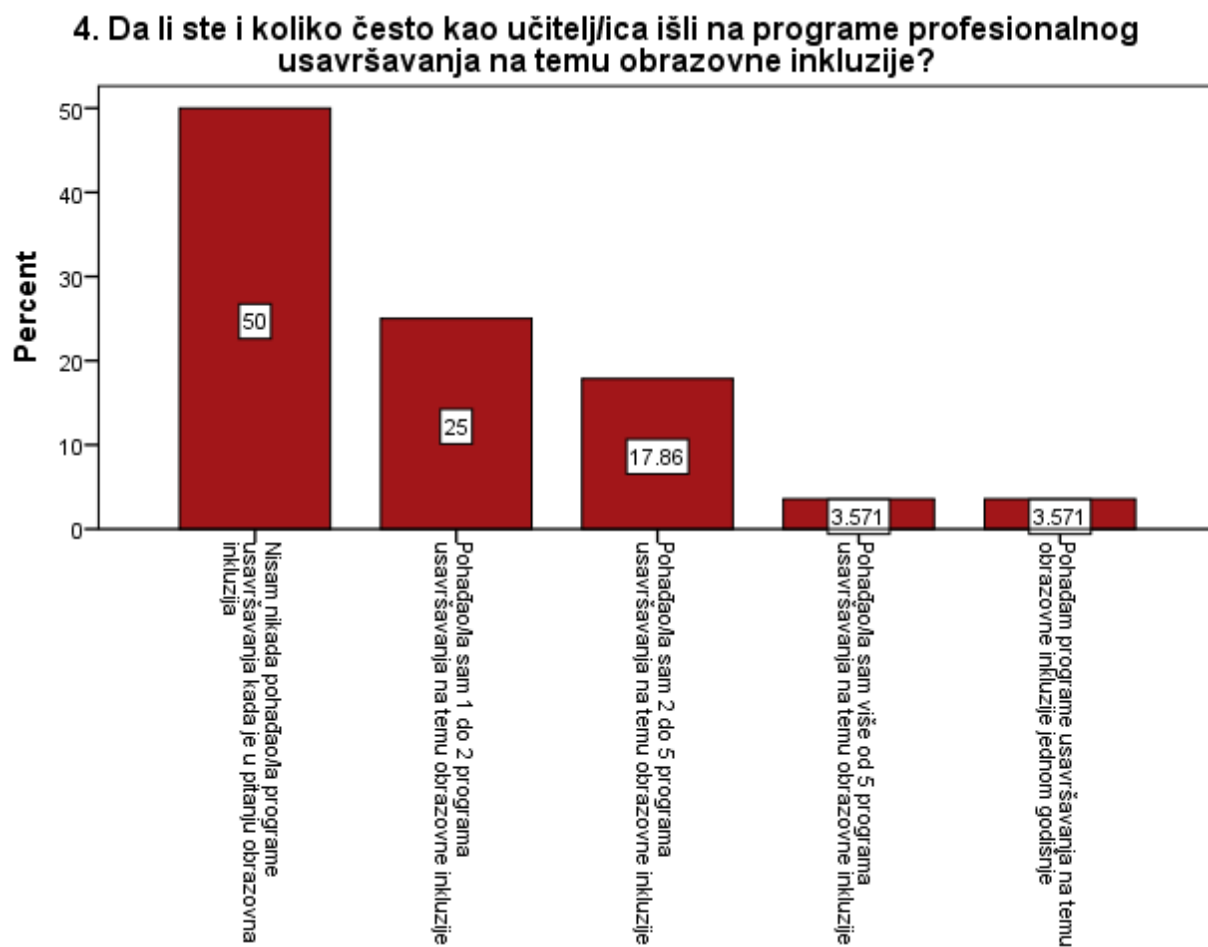
Grafikon 6. Uključenost učitelja/ica u različite oblike inkluzivne prakse

3. Da li smatrate da se učitelji/ce dovoljno uključuju u usavršavanja kada su u pitanju različiti oblici inkluzivne prakse?



Ukoliko sagledamo podatke sa *Grafikona 7.*, uprkos pozitivnim stavovima ispitanika analiziranih sa prethodnog *Grafikona 6.* vidimo da polovina ispitanika, odnosno 50% nikada nisu pohađali programe usavršavanja na temu obrazovne inkluzije što dalje može da ima implikacije na podršku romskoj deci pri samoj obrazovnoj inkluziji. Odnosno, postavlja se pitanje da li učitelji/ce koji nisu adekvatno obučeni/e u tom domenu mogu da budu adekvatna podrška romskoj deci kada je u pitanju ovako kompleksan problem?

Grafikon 7. Da li ste i koliko često pohađal programe usavršavanja na temu obrazovne inkluzije romske dece



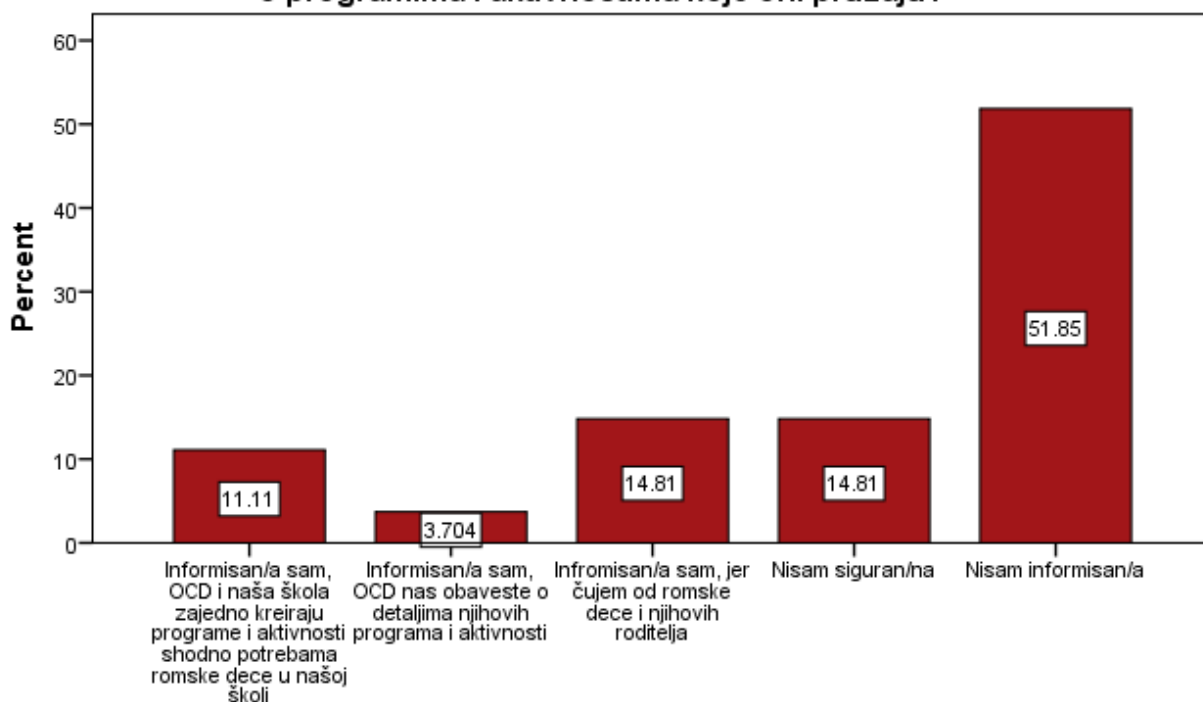
U narednoj *Tabeli 18.* prikazani su stavovi od strane učitelja/ica kada je u pitanju podrška romskim učenicima u sistemu obrazovanja. Kao što vidimo, najveći deo njih smatra da su oni/e sami/e najveća podrška romskoj deci u obrazovnom sistemu, što je kontradiktorno stavovima romskih porodica, koje podršku učitelji/ca ne percipiraju kao značajnu, o čemu će nešto više reći biti kasnije.

Tabela 18. Podrška romskim učenicima u toku školovanja

Podrška	N	%
Romska deca imaju najveću podršku u toku školovanja od strane svoje porodice	11	35.7
Romska deca imaju najveću podršku u toku školovanja od strane učitelja/ica i nastavnika	26	82.1
Romska deca imaju najveću podršku u toku školovanja od strane organizacija civilnog društva (npr. NVO)	6	21.4
Romska deca imaju najveću podršku u toku školovanja od strane svojih vršnjaka	8	28.6

Grafikon 8. Informisanost učitelja/ica o programima i aktivnosti OCD

6. Ukoliko u vašoj školi romska deca dobijaju podršku od OCD, da li ste informisani o programima i aktivnostima koje oni pružaju?

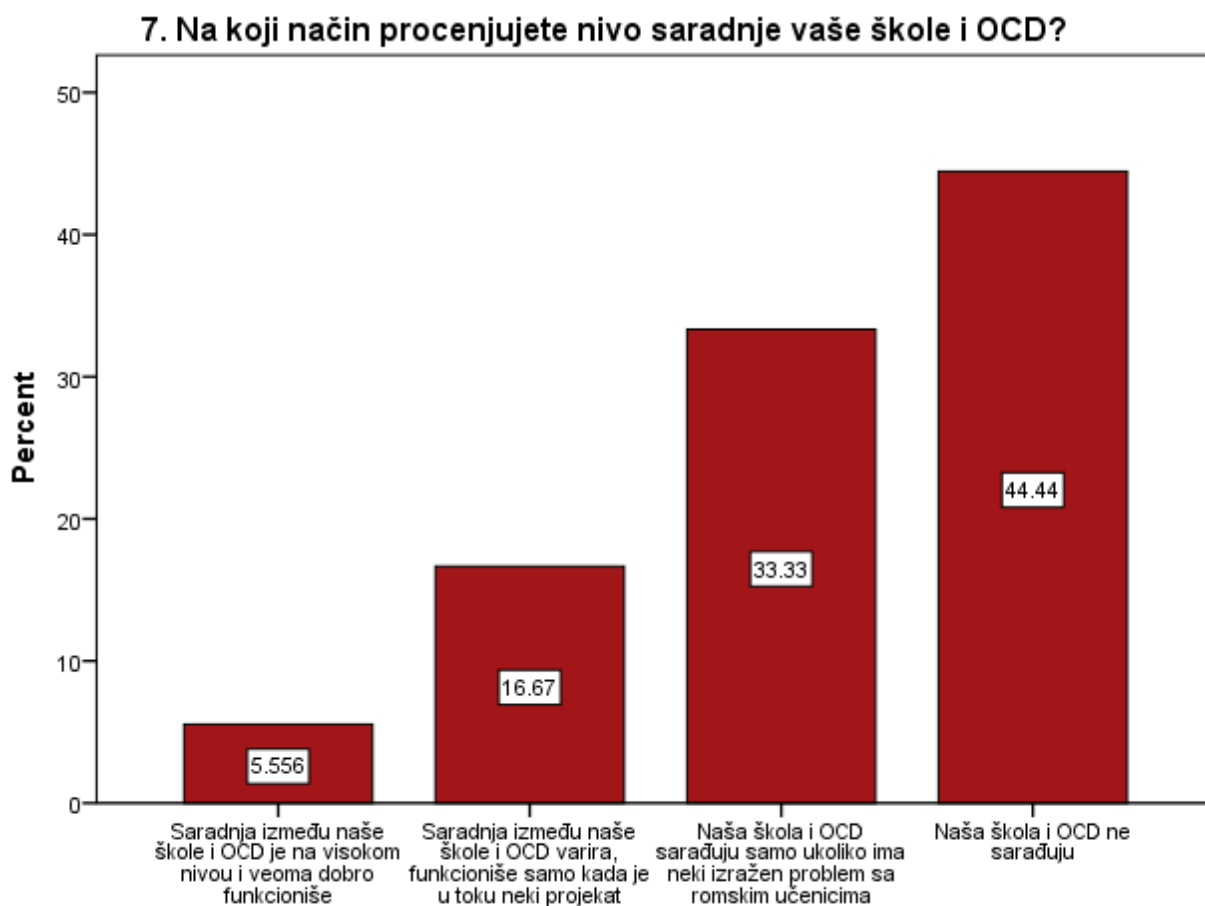


Ukoliko pogledamo *Grafikon 8.* možemo da vidimo da najveći broj učiteja/ica, čak 51.9% nije informisano o programima i aktivnosti OCD u njihovim školama što

može da predstavlja ozbiljnu prepreku podršci romskoj deci u obrazovnom sistemu, shodno tome u narednom podnaslovu ćemo analizirati saradnju između učitelja/ica i članova OCD.

8.3.1. Saradnja i dijalog između učitelja/ica i članova OCD

Grafikon 9. Na koji način procenjujete nivo saradnje vaše škole i OCD?



Na *grafikonu 9.* predstavljeni su stavovi o proceni nivoa saradnje između škole i OCD, a ono što možemo da vidimo jeste da najviše ispitanika, odnosno 44.4% smatra da škola uopšte ne saraduje sa OCD. Sa druge strane, samo 5.6% ispitanika smatra da je saradnja sa OCD na visokom nivou i da veoma dobro funkcioniše.

U narednoj *Tabeli 19.* prikazani su stavovi učitelja/ica kada su u pitanju glavni razlozi nesaradnje između škole i OCD. Kao najznačajniji, čak 92.6% ispitanika smatra da se ranije nisu pokazale efikasnim te nema potrebe za njima. Na kraju, 40.7% učitelja/ica ne znaju šta je glavni razlog istom, što takođe predstavlja veoma relevantan podatak jer može da ukazuje na neinformisanost (ili čak nezainteresovanost) o podršci romskim učenicima van škole.

Tabela 19. Glavni razlog nesaradnje škole i OCD

Glavni razlozi nesaradnje	N	%
Glavni razlog nesaradnje naše škole i OCD je finansijska neodrživost OCD na duži period	21	77.8
Glavni razlog nesaradnje između naše škole i OCD su neiskustvo i slab tehnički kapacitet	24	88.9
Glavni razlog nesaradnje naše škole i OCD je to što se ranije nisu pokazale efikasnim te nema potrebe za njima	27	96.4
Glavni razlog nesaradnje naše škole i OCD je taj što OCD nisu zainteresovane za saradnju	24	88.9
Ne znam koji je glavni razlog nesaradnje naše škole i OCD	24	88.9

Kako bi ispitali koliko su učitelja/ice informisane o saradnji OCD i škola, postavili smo niz pitanja na koje one mahom nisu znale da odgovore što ćemo prikazati i u narednoj tabeli. Naime, u *Tabeli 20.* vidimo da učitelji/ce u najvećoj meri ne znaju ili nisu sigurne za svoje odgovore kada su u pitanju stavovi vezani za saradnju između OCD i škole.

Tabela 20. Informisanost o saradnji između OCD i škole

Stavovi	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam/nisam siguran/a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Postoji zvaničan dokument o saradnji između vaše škole i OCD	3	0	21	1	1
Postoji planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	3	0	22	2	0
Učitelja/ice su upoznati/e sa sadržajem programa i aktivnosti koje sprovode OCD	3	0	23	1	0
OCD i školsko osoblje razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	3	2	19	2	1
Članovima OCD je omogućeno da koriste školske prostorije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteke, kuhinju, fiskulturnu salu i sl.)	4	1	18	4	0

8.3.2. Učitelji/ce i odnosi prema romskoj deci

U narednim tabelama ispitali smo stavove učitelja/ica o njihovim odnosima sa romskim učenicima, kao i određenim aspiracijama za rad sa njima, te ćemo iste prikazati u nastavku.

Tabela 21. Učitelji/ce i odnosi prema romskoj deci

Stavovi	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne znam/nisam siguran/a	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
Romski učenici se podstiču i motivišu za nastavak školovanja	2	0	3	11	12
Romski učenici su zainteresovani za nastavu	3	13	3	7	1
Romskim učenicima nisu potrebni dodatni programi podrške	10	7	6	3	2
Romska deca su jednako inteligentna kao i opšta populacija	1	16	5	3	3

Ukoliko sagledamo *Tabelu 21.* vidimo da se više od polovine, odnosno čak 16 ispitanika delimično *ne* slaže sa stavom da su romska deca jednako inteligentna kao i opšta populacija. U tom kontekstu, neke od učitelja/ca smatraju da romska deca ne bi trebalo da kreću u školu sa navršenih 7 godina jer, kako kažu, nisu sposobna za školu u tom periodu. Iz toga, možemo da zaključimo da učitelji/ce, pored toga što smatraju da podstiču romsku decu na nastavu, takođe imaju i izvesne predrasude prema istoj.

U nastavku teksta analiziraćemo stavove učitelja/ica kada su u pitanju problemi sa kojima se romska deca susreću u školi. Najviše ispitanih učitelja/ica čak 82.1% smatra da je glavni problem sa kojima se romska deca susreću u školi nedovoljno interesovanje roditelja za školovanje njihove dece. Dok probleme poput nedovoljne

pažnje koja im se posvećuje u školama, nedostatak podrške čitave zajednice, diskriminacije i omalovažavanje od strane druge dece ispitanici ne smatraju važnim, odnosno ne slažu se da su to problemi koji utiču na školska postignuća romske dece u školi.

Tabela 22. Problemi sa kojima se susreću romska deca u školi

Problemi	% prisustva problema
nedovoljno interesovaje roditelja za školovanje dece	82.1
loša finansijska situacija porodice	42.9
nedovoljna pažnja koja im se posvećuje u školi	25
nedostatak podrške čitave zajednice	14.3
diskriminacija i omalovažavanje od strane druge dece	14.3

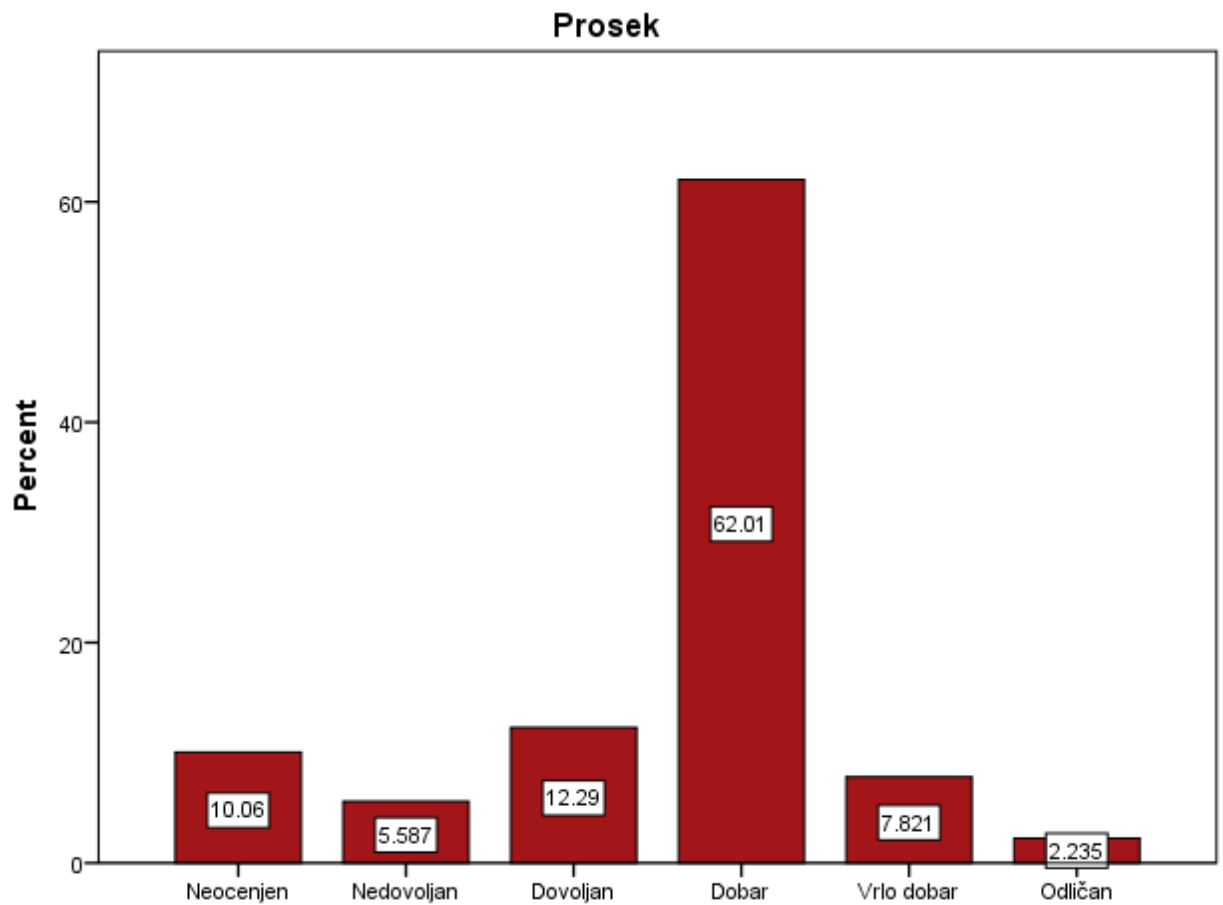
8.4. Školski uspeh romske dece (prosek ocena), izostajanje sa nastave (opravdani i neopravdani časovi) i osipanje iz sistema obrazovanja

U istraživanju je, kao što smo naveli, učestvovalo ukupno 179 romske dece, od kojih su 42.5% ili 76 dece korisnici programa i aktivnosti OCD, dok 57.5%, odnosno 103 romske dece nisu korisnici programa i aktivnosti OCD.

Kada je školski uspeh romske dece u pitanju, odnosno njihov prosek, sa *Grafikona 9.* možemo da vidimo da najveći broj učenika (i u programima i van programa) ima dobar uspeh čak 62% ili 111 učenika, dok svega 2.2%, odnosno 4 romska učenika koji su učestvovali u istraživanju je odlično. Na osnovu toga možemo

da zaključimo da, bez obzira na korišćenje programa ili ne, rezultati istraživanja ukazuju na niži školski uspeh romske dece.

Grafikon 9. Školski uspeh romskih učenika koji su učestvovali u istraživanju



S obzirom na to da varijable opravdani i neopravdani nemaju normalnu raspodelu, ne možemo da koristimo *t-test*. U tom slučaju koristili smo *Mann-Whitney test* koji je neparametarski test. Takođe, isti test smo koristili i za varijablu školski uspeh učenika, odnosno prosek ocena (jer je prosek ocena intervalna skala).

Tabela 23. *Opravdani, neopravdani časovi i prosek ocena u odnosu na korišćenje programa i aktivnosti OCD*

	U programima OCD	Srednja vrednost rangova	Suma rangova
Broj opravdanih	da	95.56	7262.50
	ne	85.90	8847.50
	Total		
Broj neopravdanih	da	65.86	5005.50
	ne	107.81	11104.50
	Total		
Školski uspeh (prosek ocena)	da	110.83	8423.00
	ne	74.63	7687.00
	Total		

Tabela 23a. *Opravdani, neopravdani časovi i prosek ocena u odnosu na korišćenje programa i aktivnosti OCD*

	Broj opravdanih	Broj neopravdanih	Prosek
Mann-Whitney U	1419.500	1581.000	1286.000
Wilcoxon W	1719.500	13671.000	1586.000
Z	-1.867	-1.229	-2.791
p-vrednost	.062	.219	.005

Na osnovu *Tabele 23.* vidimo da više neopravdanih imaju ispitanici koji nisu u programima OCD (107.81) u odnosu na one koji jesu u programima (65.86). Slično tome, bolji školski uspeh, odnosno viši prosek ocena imaju ispitanici koji jesu u programima (110.83) nego ispitanici koji nisu korisnici programa i aktivnosti OCD (74.63). Još jedan značajan podatak odnosi se na to da su svi neocenjeni romski učenici i oni koji su odustali od školovanja u toku školske 2017/2018 godine van programa OCD, a sa druge strane svi učenici koji imaju odličan uspeh i većina njih koji su vrlo dobri jesu korisnici programa i aktivnosti OCD.

Shodno prethodno navedenom, ukoliko sagledamo *Tabelu 23a.* možemo da zaključimo da *postoji* statistički značajna razlika između romskih učenika koji su u programima OCD i onih koji nisu kada su u pitanju neopravdani časovi $p < 0.05$ ($p=0.000$) i kada je u pitanju školski uspeh, odnosno prosek ocena $p < 0.05$ ($p=0.000$). Odnosno, bolji školski uspeh (tj. viši prosek ocena) i manji broj neopravdanih časova imaju romski učenici koji su korisnici OCD. Sa druge strane ne postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju broj opravdanih časova $p > 0.05$ ($p=0.217$).

Tabela 24. Opravdani i neopravdani časovi i pol ispitanika

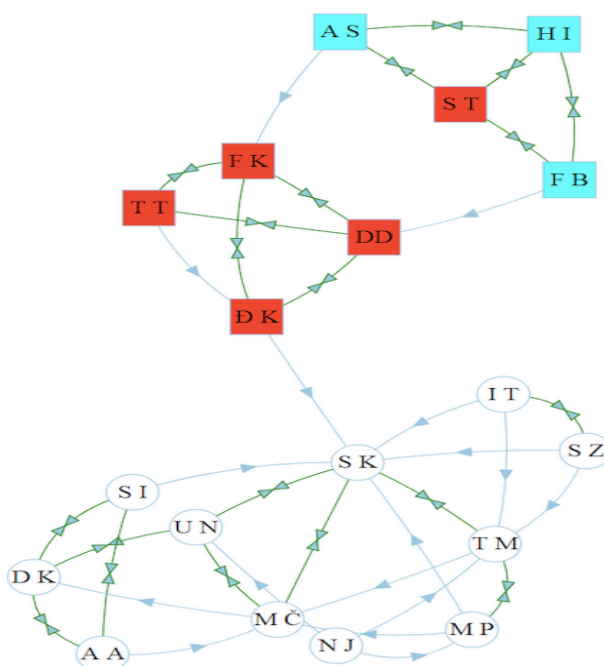
	F	Sig	Sig (2-tailed)
Broj opravdanih	4.307	.39	.053
Broj neopravdanih	0.067	.796	0.46

U *Tabeli 23.* posmatrali smo razliku u opravdanim i neopravdanim časovima u odnosu na korišćenje programa i aktivnosti OCD bez obzira na pol ispitanika. U *Tabeli 24.* proverili smo da li postoji statistički značajna razlika između romskih dečaka i romskih devojčica kada je u pitanju razlika u školskom uspehu, i u broju opravdanih i neopravdanih časova. Naime, dobijeni rezultati prikazuju da se dečaci i devojčice statistički značajno razlikuju po broju opravdanih časova, gde devojčice imaju veći broj opravdanih časova. Sa druge strane, ne postoji statistički značajna razlika između dečaka i devojčica kada su u pitanju neopravdani časovi. Slično tome, nalazi istraživanja ukazuju na to da dečaci imaju viši prosek ocena, odnosno bolji školski uspeh u odnosu na devojčice, ali neznatno, odnosno nije utvrđena statistički značajna razlika $p > 0.05$. Rezultati istraživanja prikazuju i da ne postoji statistički značajna

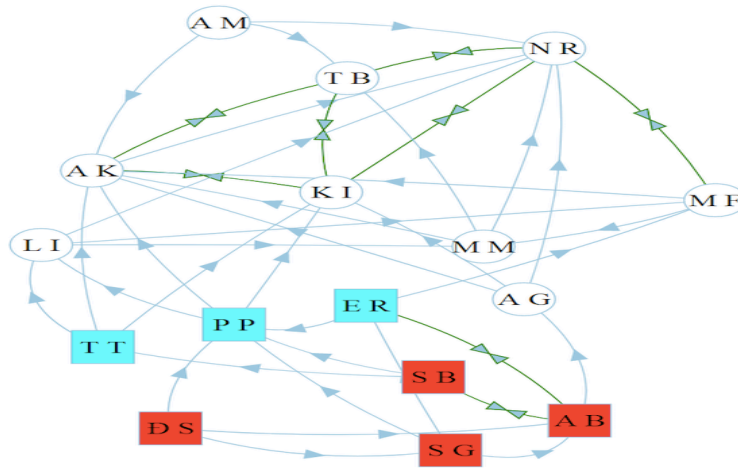
razlika na ovom uzroku između romskih dečaka i devojčica kada je u pitanju osipanje iz sistema obrazovanja.

8.5. Društvena prihvaćenost i sociometrijski položaj romskih učenika unutar odeljenja

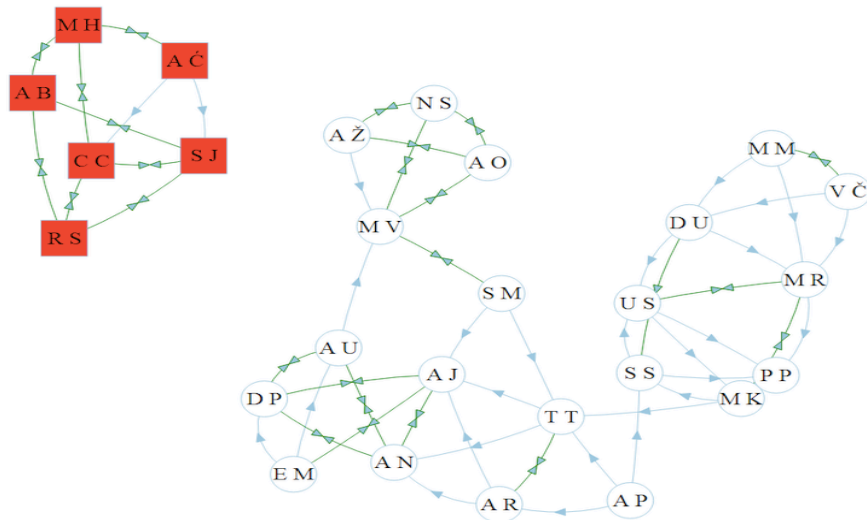
Sociometrijska tehnika, odnosno sociogrami su korišteni u radu kao kvantitativna tehnika u cilju ispitivanja društvenih odnosa romske dece kao što su društvena prihvaćenost i socijalni položaj u odnosu na vršnjake. U tom smislu, sociometrijska tehnika - tačnije sociogrami će nam omogućiti sagledavanje razlike u položajima romskih učenika unutar odeljenja u odnosu na to da li su korisnici programa i aktivnosti OCD, ili nisu. Pitanje na osnovu kojeg je formiran sociogram glasilo je: Navedite tri najbolja druga/drugarice iz razreda. Ono što bi moglo da bude ograničenje, ali i važan podatak u ovom kontekstu jeste da priličan broj romskih učenika nije bio u školi u periodu vršenja istraživanja.



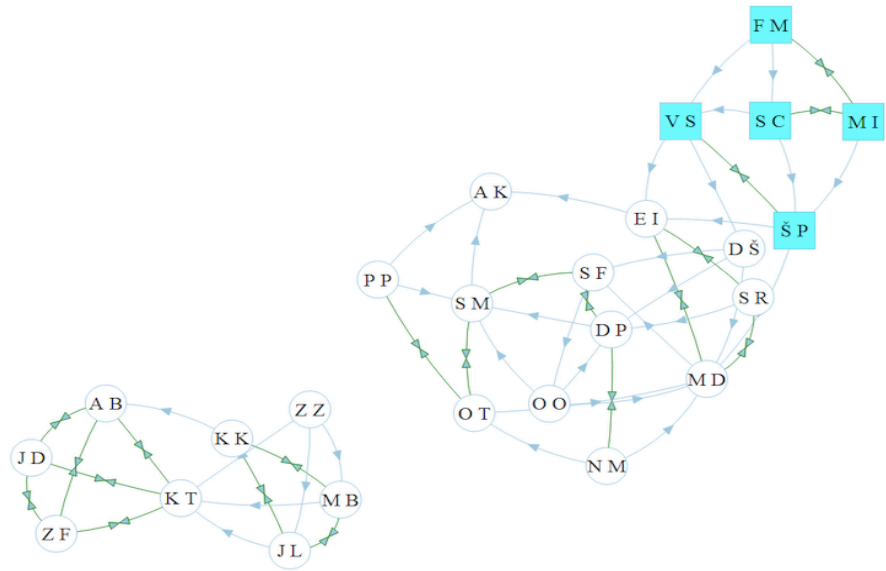
Sociogram 1.



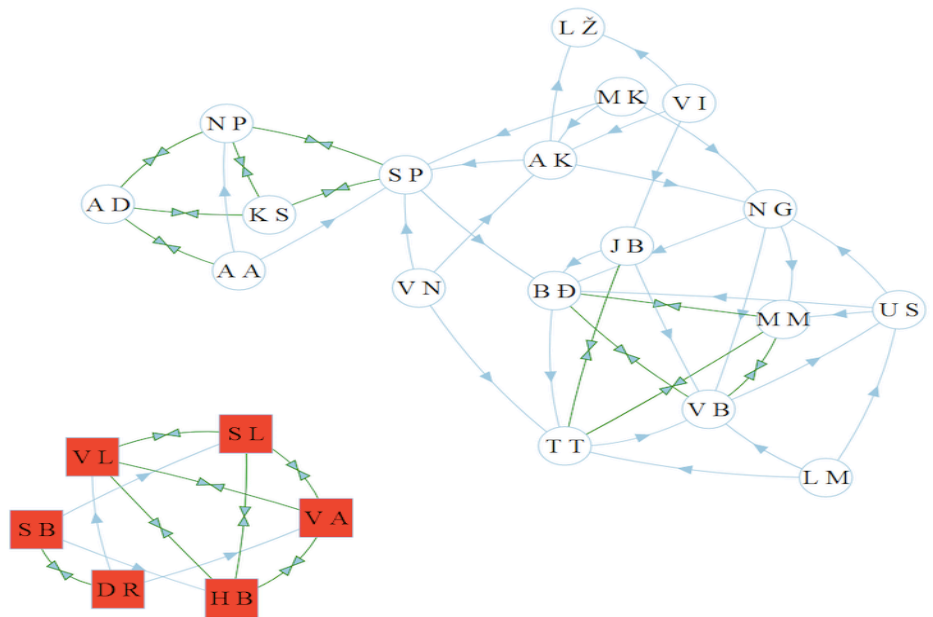
Sociogram 2.



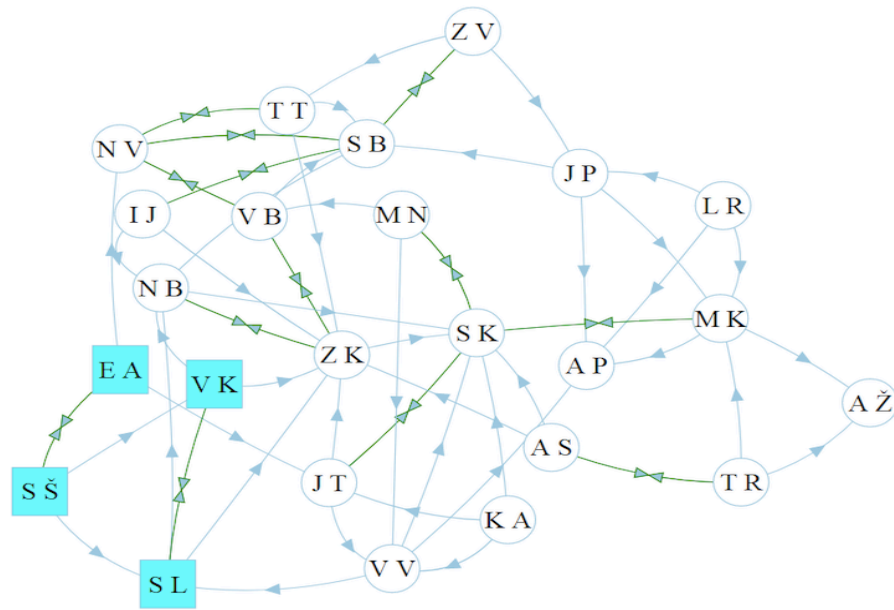
Sociogram 3.



Sociogram 4.



Sociogram 5.



Sociogram 6.



Romski učenici korisnici programa i aktivnosti OCD



Romski učenici koji nisu korisnici programa i aktivnosti OCD

Na osnovu prikazanih *Sociograma 1., 2., 3., 4., 5. i 6.* može da se vidi da su romski učenici koji pohađaju četvrti razred osnovnih škola koje su učestvovalе u istraživanju uglavnom na ivicima sociograma umreženi međusobno (sa drugom romskom decom), ali ne i sa decom iz opšte populacije. Što dalje implicira njihovu neadaptiranost u školsku sredinu i neprihvaćenost od strane vršnjaka. Takođe, ukoliko sagledamo sociograme možemo da vidimo i da su romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD u povoljnijem položaju u odnosu na romsku decu koja nisu korisnici programa i aktivnosti OCD. Odnosno, možemo da primetimo da su u nekim sociogramima delimično povezani sa ostatkom grupe ili su most između opšte populacije i romskih učenika koji su van programa i aktivnosti OCD. Sociogrami koji su

gore prikazani reprezentuju uzorak, a preostala 22 sociograma će biti u prilogu doktorske disertacije.

8.6. Poređenje perspektiva/stavova OCD, škola i romskih roditelja

8.6.1. Saradnja između OCD i škola

Ukoliko sagledamo rezultate iz *Tabele 25.* možemo da zaključimo da su kod odgovora zastupnika OCD vrednosti veće što znači da se oni u većoj meri slažu sa stavovima koji su u vezi sa saradnjom između članova OCD i škola. Naime, OCD se u većoj meri slažu sa svim stavovima koji se tiču saradnje, osim sa stavom da postoje planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja. Najviše se slažu sa stavom da programi i aktivnosti OCD doprinose većoj uključenosti romskih učenika u obrazovni sistem.

Tabela 25. Stavovi učitelja/ica i zastupnika OCD

Stavovi	Vrednosti	
	Učitelji/ce	Zastupnici OCD
Postoji zvaničan dokument o saradnji između vaše škole i OCD	2.88	3.17
Postoje planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	3.85	3.17
Učitelji/ce su upoznati/e sa sadržajem programa i aktivnostima koje sprovodi OCD	2.81	4.17
OCD i školsko osoblje razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	2.85	3.17
Između članova OCD i osoblja škole postoji konstruktivna saradnja	2.70	3.50
Mišljenja i predlozi učitelja/ica utiču na planiranje programa i aktivnosti OCD	2.67	3.17
Članovima OCD je omogućeno da koriste školske prostorije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteku, kuhinju, fiskulturnu salu i sl.)	2.81	4.33
Programi i aktivnosti OCD doprinose većoj uključenosti	2.70	5.00

romskih učenika u obrazovni sistem		
Programi i aktivnosti OCD doprinose boljem uspehu romskih učenika	2.74	4.83
Programi i aktivnosti OCD doprinose manjoj stopi osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja	2.74	4.83

Shodno tome da smo utvrdili da se članovi OCD u većoj meri slažu sa određenim stavovima u vezi sa saradnjom, u nastavku je urađen *t-test* koji će prikazati razlike u skorovima i da li postoji statistički značajna razlika između ispitanika kada su u pitanju gorenavedeni stavovi (*Tabela 26*). Naime, ukoliko sagledamo *Tabelu 26*, vidimo da postoji statistički značajna razlika između odgovora zastupnika OCD i učitelja/ica kada su u pitanju zajednički sastanci, saradnja OCD i škole, kao i doprinos OCD boljoj uključenosti u obrazovni sistem i manjoj stopi osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja. Zastupnici OCD se u većoj meri slažu sa svim stavovima gde smo utvrdili da postoji statistički značajna razlika nego učitelji/ce.

Tabela 26. Razlike u odgovorima koji se tiču pitanja saradnje između OCD i učitelja/ica

	Ispitanici	N	Mean	SD	t-test	df
Postoji zvaničan dokument o saradnji između vaše škole i OCD	Učitelji/ce	26	4.75	.452	2.187*	21
	OCD	7	3.73	1.489		11.686
Postoje planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	Učitelji/ce	27	4.42	.793	.000*	22
	OCD	12	4.42	.669		21.389
Učitelji/ce su upoznati/e sa sadržajem programa i aktivnostima koje sprovodi OCD	Učitelji/ce	12	4.42	.669	.632	22
	OCD	12	4.25	.622		21.884
OCD i školsko osoblje razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	Učitelji/ce	12	4.42	.515	.348	22
	OCD	12	4.33	.651		20.888
Između članova OCD i osoblja škole postoji konstruktivna saradnja	Učitelji/ce	12	1.33	.492	-2.434*	22
	OCD	12	1.92	.669		20.220
Mišljenja i predlozi učitelja/ica utiču na planiranje programa i aktivnosti OCD	Učitelji/ce	12	3.67	1.155	2.110*	22
	OCD	12	2.75	.965		21.330
Članovima OCD je omogućeno da koriste škole pro torije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteku, kuhinju, fiskultu u alu i sl.)	Učitelji/ce	12	3.83	.937	2.789*	22
	OCD	12	2.75	.965		21.981
Programi i aktivnosti OCD doprinose većoj uključenosti romskih učenika u obrazovni sistem	Učitelji/ce	12	3.17	1.267	-1.370	22
	OCD	12	3.75	.754		17.917
Programi i aktivnosti OCD doprinose manjoj stopi osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja	Učitelji/ce	12	3.42	.669	3.664*	22
	OCD	12	2.42	.669		22.000

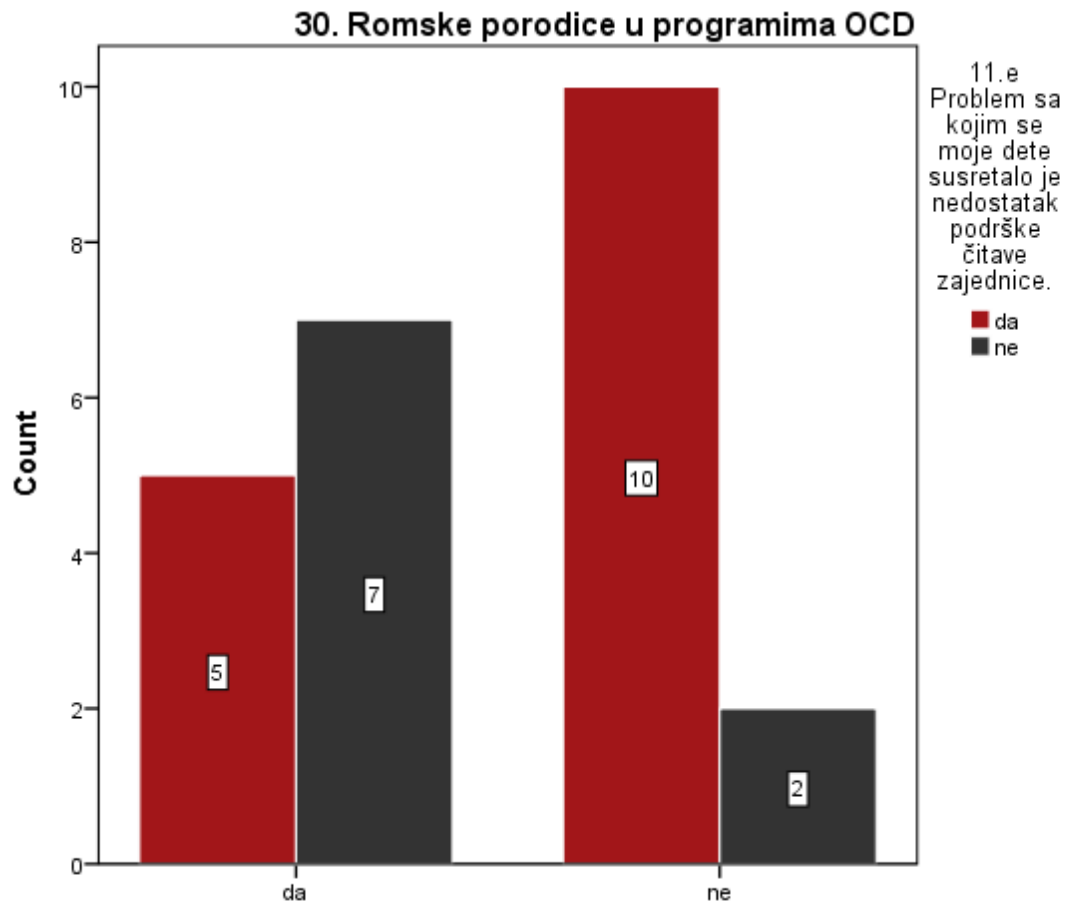
* $p < .05$

8.6.2. Poređenje stavova svih aktera koji su učestvovali u istraživanju

U nastavku teksta ćemo videti da li postoji statistička značajnost razlika između odgovora romskih porodica čija su deca korisnici programa i aktivnosti OCD i onih koji nisu korisnici istih, romskih porodica i učitelja/ica, kao i učitelji/ca i OCD kada su u pitanju različiti problemi i izazovi pri obrazovnoj inkluziji.

Prvo ćemo posmatrati problem nedostatka podrške čitave zajednice. S obzirom na to da je ovde $p < 0.05$ ($p=0.031$) znači da *postoji* statistička značajna razlika između dece u programu i van programa kada je u pitanju nedostatak podrške čitave zajednice. Pri čemu je razlika jako velika.

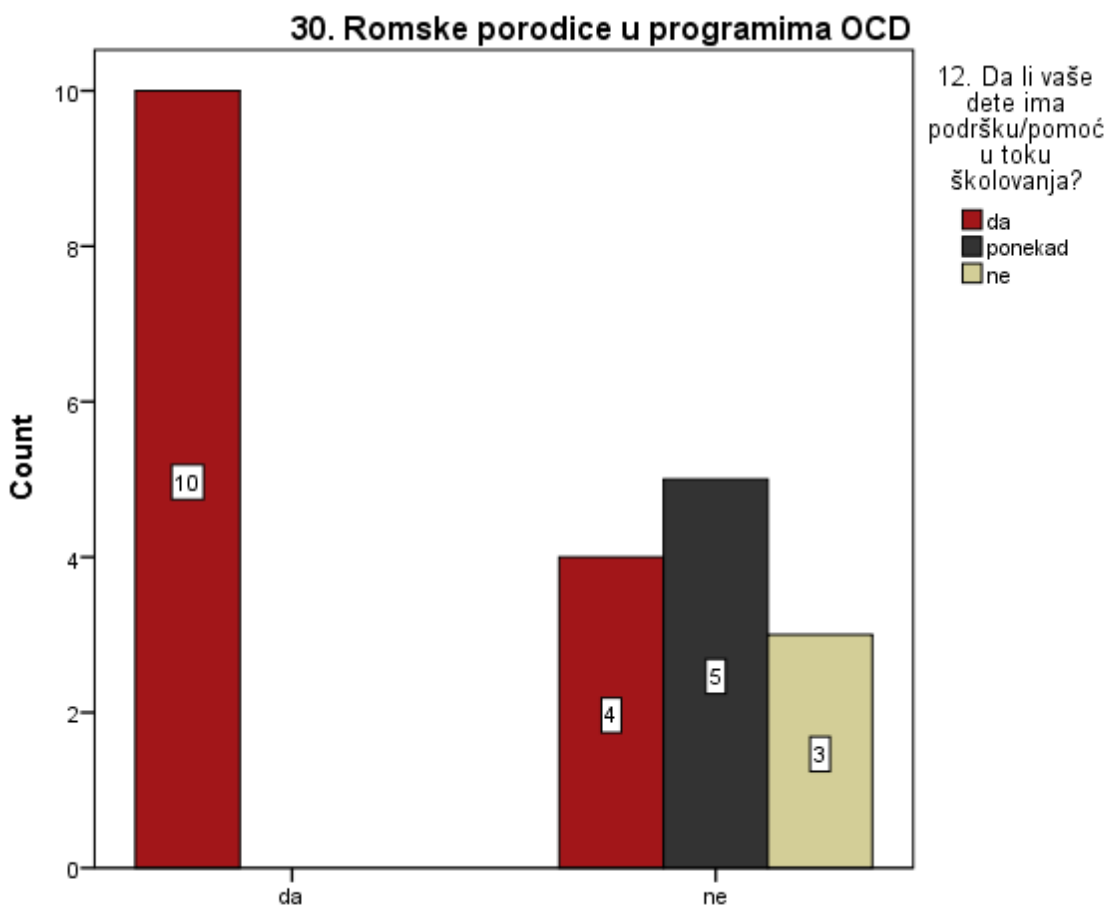
Grafikon 10. Problem nedostatka podrške čitave zajednice i romske porodice u programima OCD i izvan njih



U ovom slučaju, *Grafikon 10.* nam pokazuje da se deca koja nisu u programu više susreću sa nedostatkom podrške zajednice, dok roditelji romske dece u programima smatraju da imaju podršku zajednice.

Naime, kada je u pitanju podrška/pomoć u toku školovanja, $p < 0.005$ što znači da *postoji* statistička značajna razlika između dece u programima i aktivnostima OCD i onih van istih kada je u pitanju podrška u toku školovanja. Pri čemu je razlika velika.

Grafikon 11. Romske porodice u programima i van njih kada je u pitanju podrška u toku školovanja

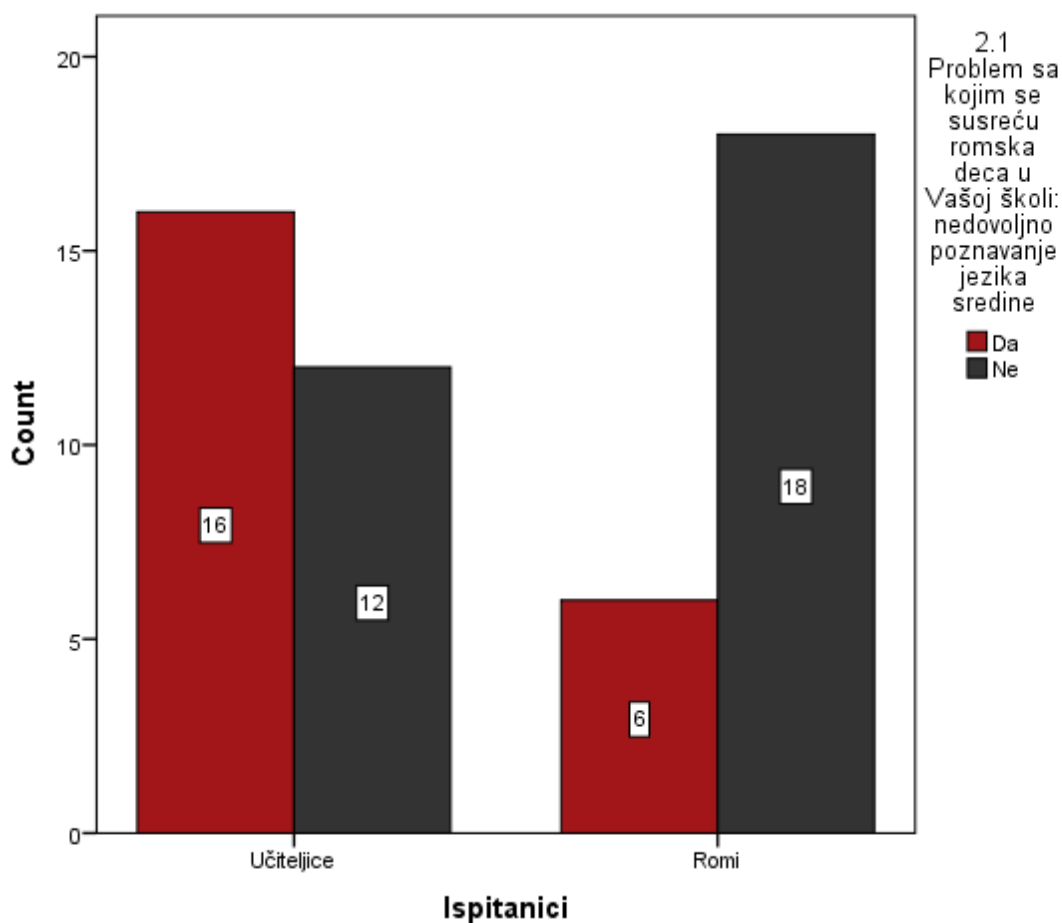


Rezultati prikazani na *Grafikonu 11.* pokazuju da romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD imaju podršku u toku školovanja, dok deca koja nisu u programu u najvećem broju slučajeva imaju podršku samo ponekad.

Imajući u vidu mnogobrojne probleme sa kojima se susreću romska deca u obrazovnom sistemu, u narednom delu teksta ćemo videti da li postoji statistički značajna razlika između odgovora učitelja/ica i romskih roditelja kada su pitanju različiti problemi u vezi sa uključivanjem romske dece u obrazovni sistem. Kada je pitanju problem nedovoljnog poznavanja jezika sredine vidimo da je $p < 0.05$ ($p=0.019$)

što nam prikazuje da *postoji* statistička značajna razlika između odgovora učiteljica i romskih roditelja kada je u pitanju nedovoljno poznavanje jezika.

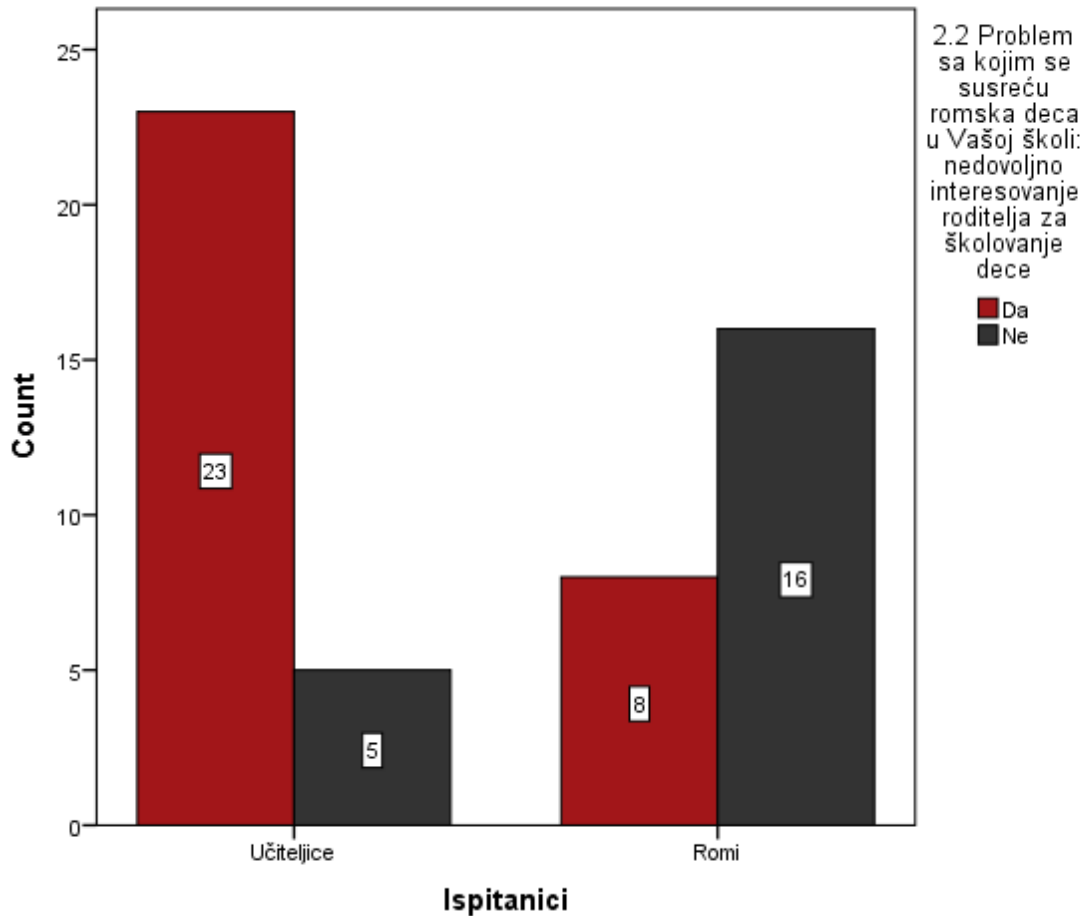
Grafikon 12. Učiteljice i romske porodice i problem nedovoljnog poznavanja jezika sredine



Na *Grafikonu 12.* vidimo da učitelji/ce smatraju da romska deca nedovoljno poznaju jezik sredine, dok romski roditelji smatraju suprotno, odnosno ne percipiraju kao ga problem pri uključivanju u obrazovni sistem.

Kada je u pitanju problem nedovoljnog interesovanja romskih roditelja za školovanje dece, vidimo da je $p < 0.05$ ($p=0.000$) što nam govori da takođe *postoji* statistički značajna razlika da su u pitanju odgovori romskih roditelja i učiteljica.

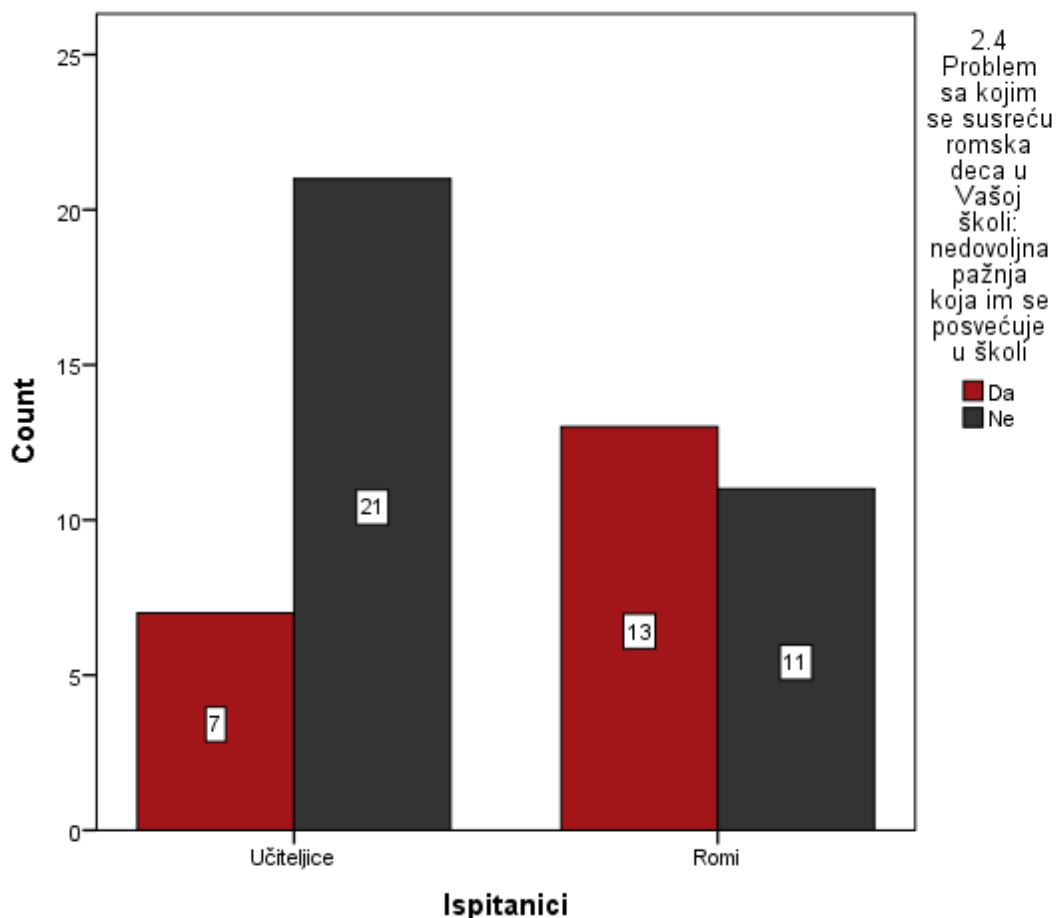
Grafikon 13. Učiteljice i romske porodice kada je u pitanju problem nedovoljnog interesovanja romskih roditelja za školovanje dece



Na *Grafikonu 13.* vidimo da učitelji/ce smatraju da je veliki problem nezainteresovanost romskih roditelja za školovanje njihove dece, dok sa druge strane romski roditelji u većoj meri ne smatraju to problemom.

Naime, kada je u pitanju problem pažnje koja im se (ne)posvećuje u školama, vidimo da je $p < 0.05$ ($p=0.031$) što znači da *postoji* statistički značajna razlika u odgovorima romskih roditelja i učitelja/ica.

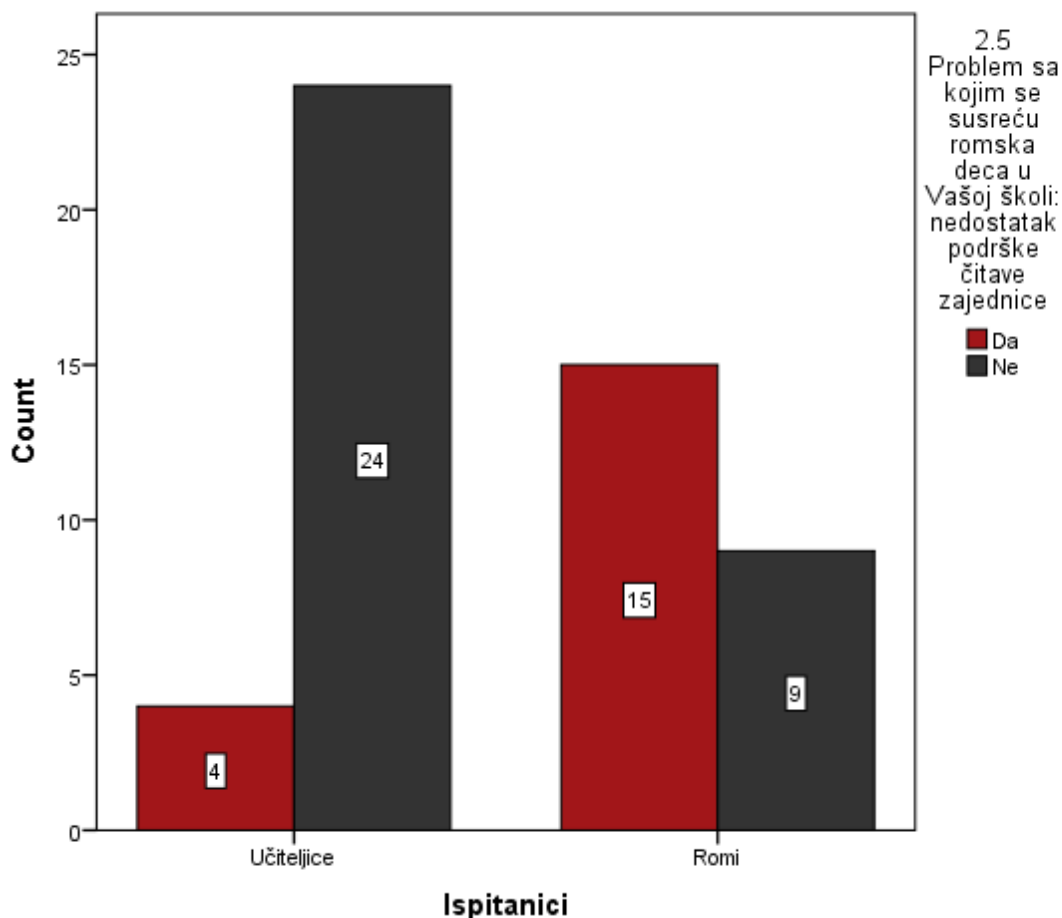
Grafikon 14. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem nedovoljne pažnje koja im se posvećuje u školama



Na *Grafikonu 14.* vidimo da učiteljice smatraju da problem nije nedovoljno pažnje koja im se posvećuje u školama, dok sa druge strane romski roditelji percipiraju to kao problem i barijeru ka inkluziji u obrazovni sistem.

Kada je u pitanju nedostatak podrške čitave zajednice, vidimo da je $p < 0.05$ ($p=0.000$) što nam govori da postoji statistički značajna razlika u percepcijama odgovora učitelja/ica i romskih roditelja.

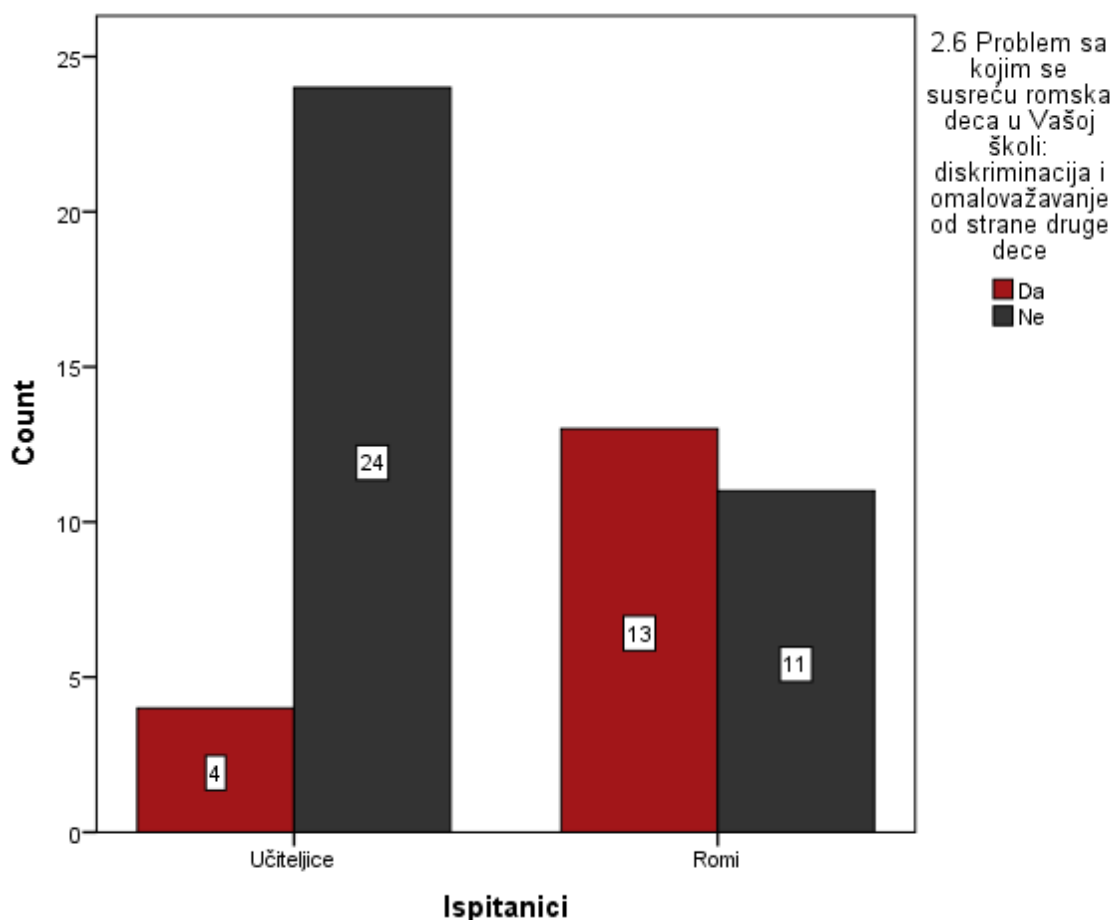
Grafikon 15. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem nedostatka podrške čitave zajednice



Sa Grafikona 15. možemo da vidimo da učitelji/ce ne percipiraju značajnim nedostatak podrške čitave zajednice kao jedan od problema pri uključivanju u obrazovni sistem, dok sa druge strane romski roditelji smatraju velikim problemom nedostatak podrške od strane čitave zajednice. Razlika u odgovorima je veoma velika.

Slično tome, kada je u pitanju problem diskriminacije i omalovažavanja od strane druge dece, vidimo da je $p < 0.05$ ($p=0.002$) što nam govori da postoji statistički značajna razlika u odgovorima romskih roditelja i učitelja/ica.

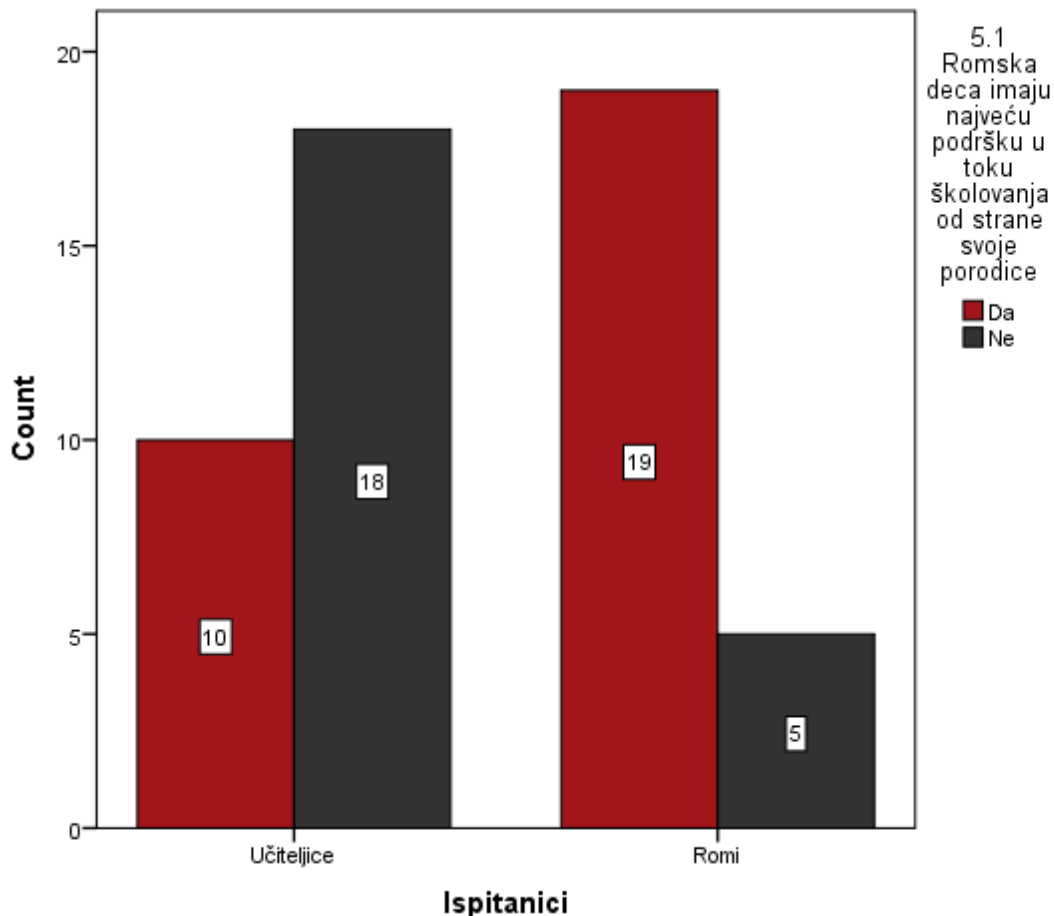
Grafikon 16. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem diskriminacije i omalovažavanja od strane druge dece



Ukoliko pogledamo grafikon iznad, vidimo da učiteljice u velikoj meri smatraju da diskriminacija i omalovažavanje od strane druge dece ne predstavlja problem za romsku decu, dok romski roditelji smatraju da je to jedan od problema sa kojima se njihova deca susreću u školama.

Još jedan od oprečnih stavova tiče se i podrške romskoj deci koju dobijaju od svoje porodice, $p < 0.05$ odnosno, u ovom slučaju iznosi $p=0.002$ što znači da postoji statistički značajna razlika između odgovora učitelja/ica i romskih roditelja kada je u pitanju ovaj problem.

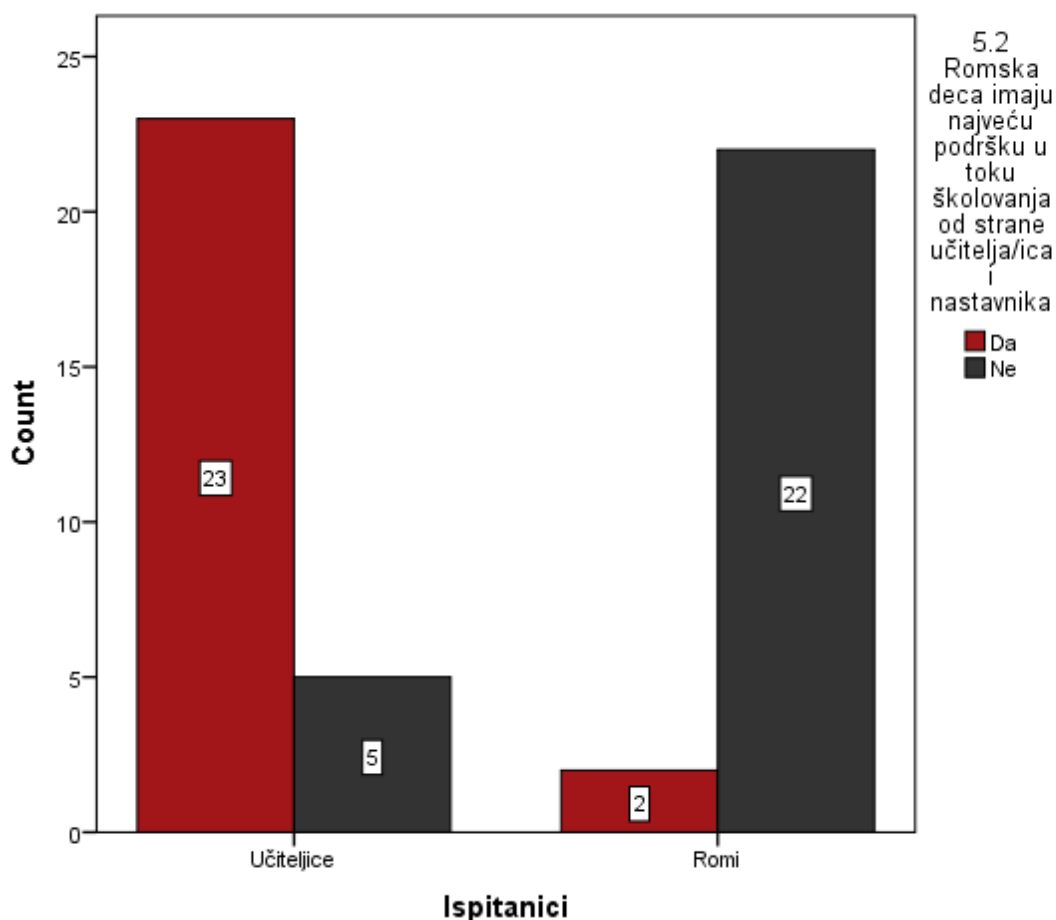
Grafikon 17. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju podrška romske porodice



Na *Grafikonu 17.* vidljivo je da romski roditelji u velikoj meri smatraju da deca imaju podršku u toku školovanja od strane svoje porodice, dok se učitelji/ce ne slažu sa tim stavom i smatraju da romska deca nemaju istu od strane svoje porodice.

Sa druge strane, postoji statistički značajna razlika, odnosno $p < 0.05$ ($p=0.000$), kada su u pitanju odgovori romskih roditelja i učitelji/ca u vezi sa podrškom učitelja/ica u toku školovanja.

Grafikon 18. Učitelj/ice i romske porodice kada je u pitanju podrška u toku školovanja od strane učitelja/ica i nastavnika/ica



S obzirom na to da smo konstatovali da postoji statistički značajna razlika između odgovora učitelja/ica i romskih roditelja, na osnovu *Grafikona 18.* možemo da zaključimo da je ona veoma velika. Odnosno, učitelji/ce sebe vide kao veliku podršku, dok ih romski roditelji ne percipiraju na taj način. Ili drugim rečima, roditelji smatraju u velikoj meri da učitelji/ce *nisu* podrška njihovoj deci u toku školovanja.

Shodno ovome, ali i rezultatima iz prethodnih podnaslova koja se tiču saradnje između OCD i škola, odnosno učitelja/ica, iz njihovih odgovora možemo da zaključimo da se saradnja između organizacija civilnog društva i škola svodi na sporadične kontakte kada je u pitanju neki izražen problem kod romskih učenika, odnosno ukoliko je u toku realizacija nekog projekta. Sa druge strane, ne postoje sistemski i vremenski održivi

vidovi saradnje između istih. Odnosno, ne postoji konzistentna saradnja, implementacija dobrih programa i praksi, što za rezultat, između ostalog, ima da romska deca (i romske porodice) ostaju na marginama društva.

9. DISKUSIJA

Diskusija je koncipirana da predstavi tematske celine koje prate rezultate istraživanja, a nakon toga slede zaključna razmatranja i preporuke.

9.1. Romske porodice i izazovi i barijere romske dece u obrazovnom sistemu

U uvodnom i teorijskom delu rada, pregledom literature, ukazano je na glavne prepreke i barijere sa kojima se suoću romska deca u obrazovnom sistemu u Republici Srbiji. Na osnovu dobijenih rezultata na teritoriji AP Vojvodine, videli smo da romski roditelji ističu *nedostatak podrške čitave zajednice, lošu finansijsku situaciju porodice, diskriminaciju i omalovažavanje od strane druge dece i nepoznavanje jezika* kao glavne probleme sa kojima se suoćavaju romska deca u obrazovnom sistemu.

Ukoliko sagledamo neka od prethodnih istraživanja, veliki broj istih (npr. European Commission, 2010) se slažu sa stavom da je siromaštvo višedimenzionalan fenomen koji može da bude prouzrokovan različitim faktorima. Najčešći pokazatelj siromaštva jeste nizak nivo prihoda u domaćinstvima (ili kada ga uopšte nema) i shodno tome, niska potrošnja. Kao što smo prikazali u rezultatima istraživanja, ukupni mesečni prihodi u ispitivanim romskim porodicama dosežu jedva do 30 hiljada dinara, a više od 50 hiljada dinara na mesečnom nivou ne beleži se ni u jednoj romskoj porodici. Ovakva slika nivoa prihoda može da ima značajne implikacije na različite domene njihovih života. Ili drugim rečima, siromaštvo često koegzistira sa nezaposlenošću, *neadekvatnim obrazovanjem* i mestima stanovanja i različitim drugim faktorima koji mogu da budu višestruko štetni po obrazovanje romske dece i šire (vidi i UNICEF, 2011). Kao još jedan značajan podatak koji smo dobili odnosi se na informaciju da se skoro polovina

ispitanika izdržava isključivo posredstvom socijalne pomoći, dok samo jedna petina ispitanika ima stalno zaposlenje. Dobijeni podaci mogli bi da posluže kao argument u korist onima koji smatraju da romska populacija ne vrednuje posao, odnosno da ne želi da uđe na tržište rada. Sa druge strane, relevantna istraživanja (npr. Open Society Institute, 2006) nam pokazuju da se romska populacija suočava sa velikim poteškoćama pri pronalaženju posla. Kao jedna od najvećih barijera koja uzrokuje sistemsko isključivanje romske populacije iz sistema zapošljavanja jeste diskriminacija. Često se za Rome smatra da se ne uklapaju u disciplinu rada, da su nepouzđani, lenji, da krađu i sl., a često direktna diskriminacija sprečava podnosiocima zahteva da stignu i do prve faze, odnosno faze razgovora. Kao rezultat, često je romska populacija isključena iz procesa apliciranja već na samom početku, bez obzira na obrazovanje, kvalifikacije i kompetencije za posao (Hyde, 2006). Ukoliko sa ovim povežemo činjenicu da razvoj dece zavisi od odraslih, možemo da zaključimo da su oni posebno ranjiva kategorija kada je u pitanju siromaštvo. Deca osećaju posledice siromaštva u smislu nedostatka osnovnih dobara i usluga, stigme, ali i diskriminacije. Pored toga, ono može značajno da utiče i na njihov budući razvoj, obrazovanje, socijalni status i sl. (vidi i MICS, 2014).

Dosadašnja istraživanja pokazuju i da je siromaštvo značajan ekološki faktor koji je *intrinzično povezan* sa akademskim (ne)uspehom (vidi i Burchinal et al., 1997). Odnosno, efekti hroničnog siromaštva imaju veoma veliki uticaj na kognitivni razvoj. Razvoj u ranom detinjstvu je široko prihvaćen kao temeljna faza u razvijanju delotvornih životnih veština, a siromaštvo sa svim svojim karakteristikama usporava (nekad i onemogućava) stimulaciju ranog razvoja.

Dodatno otežavajuća okolnost koju romski roditelji percipiraju kao značajnu pri inkluziji u obrazovni sistem jeste i nedovoljno poznavanje jezika sredina. Pojedina

istraživanja (npr. Open Society Institute, 2006) smatraju da se romska deca suočavaju sa velikim problemom jer jezik nastave nije na njihovom maternjem jeziku i to može stvoriti značajnu barijeru u obrazovanju u odnosu na drugu decu. Čak i u situacijama kada romska deca govore na jeziku opšte populacije, mogu se javiti različite praznine i nesporazumi u komunikaciji, a kontekst i kultura mogu direktno da utiču na jezik i govor. Shodno tome, romski učenici često školu doživljaju kao strano i/ili neprijateljsko okruženje. Iz ove perspektive, moguće je razumeti i negativan stav roditelja koji se često posmatraju kao nezainteresovani za školu, ili čak antisocijalni. U prilog tome, istraživanje (Monitoring Report, 2007) zaključuje sledeće “deca koja su imala priliku da pohađaju predškolsko i družila se sa romskom decom, ili govorila srpski jezik sa članovima porodice u svojim domovima imala su odlične školske rezultate (to se odnosi na veoma mali broj romske dece)” (Monitoring Report, 2007 :588).

Rezultati istraživanja takođe ukazuju na to da su aspiracije romskih roditelja za dalje školovanje njihove dece veoma skromne, odnosno uglavnom se odgovori svode na to da bi bilo da dobro da njihova deca budu zanatlije ili poljoprivrednici, dok niko nema aspiracije da im dete završi fakultet. Ovaj rezultat bio je donekle očekivan, s obzirom na to da smo videli da romski roditelji ne percipiraju nastavno osoblje kao podršku, te smatraju da se učitelji/ce u nedovoljnoj meri posvećuju njihovoj deci. Naime, jedan od mogućih odgovora na ovakve percepcije romskih roditelja ogleda se u činjenici da ni oni samo nisu dobili adekvatno obrazovanje (Dimitrova, Ferrer-Wreder and Ahlen, 2018). U tom kontekstu, romskim roditeljima često nedostaju veštine da pomognu svojoj deci u različitim angažmanima koja se tiču škole.

Nekoliko teorijskih okvira pokušava(va)lo je objasniti složene odnose između aspiracija roditelja i školskog postignuća njihove dece. Socijalno-psihološke perspektive

obično gledaju na obrazovne aspiracije kao proizvod verovanja i osećanja o svetu i sopstvu, kao i o kulturnom, formalnom i neformalnom obrazovnom okruženju i interakcijama sa značajnim drugima. Shodno tome, prema društvenoj kognitivnoj teoriji (Bandura, 1977) obrazovne aspiracije odražavaju nečiju motivaciju, odnosno tendenciju da se uspe, koja se formira opažanjima i iskustvima. Dok na primer ekološke teorije gledaju na obrazovne aspiracije kao društveno i kontekstualno razvijene dispozicije ili orijentacije (Bronfenbrenner, 1977). U tom kontekstu, obrazovne aspiracije mogu da budu blokirane različitim institucionalnim snagama, uključujući tu i institucionalnu nejednakost, socijalno isključivanje i diskriminaciju Naime, pored strukturalnih i institucionalnih nejednakosti, osiromašeno, izolovano i segregirano okruženje dodatno obeshrabruje romske roditelje da teži ka visokim obrazovnim aspiracijama i ciljevima (Garcia Coll et al., 1996). Imajući u vidu rezultate istraživanja koji ukazuju na to da najveći deo ispitanika živi u romskih mahalama i akcenat na okruženje, nije iznenađujući nedostatak obrazovnih aspiracija romskih roditelja i tendencija ka visokim obrazovnim postignućima njihove dece.

Iako je odnos između roditeljskih težnji i školskog postignuća dece dobro dokumentovano, malo istraživanja se bavilo procenom kontekstualnih faktora kao što je školska klima i odnosi učitelja/ica prema romskoj deci koji bi mogli da budu veoma važni za aspiracije roditelja kada su u pitanju postignuća njihove dece. Dobijeni nalazi svedoče o tome da najveći broj romskih ispitanika smatra da učitelji/ce nisu ljubazne prema njihovoj deci te je ne smatraju adekvatnom podrškom. Sa druge strane, jedan deo ispitanika smatra da su učitelji/ice manje angažovani kada je u pitanju njihovo dete. Naime, dolazimo do zaključka da jedna od mogućih spekulacija jeste da bi pozitivni

odnosi učitelja/ica mogli da utiču na viša postignuća u školi, ali i više aspiracije romskih roditelja kada je u pitanju obrazovanje njihove dece.

Slično tome, UNICEF (UNICEF, 2011) u svojim izveštajima navodi da su niska školska postignuća, odnosno niski proseci ocena u velikoj meri pripisani nekonzistentnim podrškama romskoj deci u obrazovnom sistemu. U čemu se ogleda nekonzistentna podrška u sistemu obrazovanja? U tom kontekstu relevantni su izveštaji UNICEF-a koji navode da romska deca nose trostruki teret: prvo, oni su predmet stigme, socijalnog isključivanja i diskriminacije; kao drugo zavisni su i bez prava glasa i kao treće mejnstrim obrazovne institucije jesu prilično neosetljive na kulturno-istorijsko i jezičko poreklo romskih zajednica. Svi ovi faktori zajedno utiču na stepen aspiracije romskih roditelja kada je u pitanju školovanje njihove dece, ali i niža školska postignuća samih romskih učenika, o čemu će nešto više biti reči u tekstu koji sledi.

9.2. Školska postignuća romske dece (proseci ocena), opravdani i neopravdani časovi i osipanje iz sistema obrazovanja

Ukoliko sagledamo rezultate istraživanja kada je u pitanju prosek ocena, odnosno školska postignuća romskih učenika, možemo da zaključimo da romski učenici postižu znatno lošije rezultate u odnosu na većinsku populaciju. Takođe, dobijeni rezultati ukazuju na to da u ovom uzorku između romskih dečaka i romskih devojčica ne postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju prosek ocena. Odnosno, evidentirano je da dečaci imaju viši prosek, ali neznatno. Slično tome, nalazi istraživanja (vidi i Baucal, 2012; Monitoring Report, 2007) zaključuju da romska deca postižu lošiji akademski uspeh što može dalje da ima implikacije na različite domene njihovih života. Neke od barijera koje mogu da utiču na lošija školska postignuća jesu i:

život u udaljenim i izolovanim romskim naseljima, nedostatak knjiga, adekvatnog osvetljenja i prostora za stolom u kući, lingvističke prepreke i nedostatak akademske podrške izvan škole i sl. (UNICEF, 2016). Neki od odgovora mogu se objasniti i činjenicama da su mnoga romska deca izbeglice koji su godinama živeli u Zapadnoj Evropi pa su prisilno vraćena te su učitelji/ce ili nastavnici preterano “tolerantni” i puštaju učenike u naredne razrede, a da nisu savladali osnove čitanja i pisanja i sl.

Kao jedan od razloga koji bi mogao da naruši školska postignuća romskih učenika, jeste veliki broj opravdanih i neopravdanih časova. Ukoliko uzmemo u obzir gorenavedene faktore i veliki broj izostanaka iz škole, jasno je da romski učenici ne mogu da postignu visok školski uspeh. Rezultati istraživanja prikazuju da devojčice imaju više opravdanih časova, te da postoji statistički značajna razlika između njih i dečaka. Sa druge strane, istraživanje beleži da dečaci imaju više neopravdanih časova, međutim tu se ne beleži statistički značajna razlika.

Pored navedenih faktora, nalazi istraživanja beleže da se učitelji/ce u velikoj meri zastupaju stav da su romska deca manje inteligentna u odnosu na decu iz većinske populacije što predstavlja još jedan od poražavajućih faktora koji može da utiče na motivaciju samih učenika, ali i na obrazovne aspiracije roditelja. Shodno tome, rezultati istraživanja pokazuju da romski učenici nemaju adekvatnu podršku od strane učitelja/ica i da ne mogu da se oslone na njih kada imaju neki problem. Sa druge strane, lako možemo pomoću nekih drugih istraživanja da opovrgnemo tu tezu. Naime, romska deca imaju dobro razvijene praktične veštine, motoričke sposobnosti i neverbalnu inteligenciju, dok je njihova baza znanja uglavnom siromašnija zbog socijalnog konteksta i nekih drugih razloga. Kao neki od razloga navode se i nedostatak školske pripreme, diskriminacija od strane školskog osoblja koji ih često posmatraju kao

inferiorne i sl. (Kyuchukov, 2015).

Pored toga, videli smo da nalazi istraživanja ukazuju na to da učitelji/ce zastupaju stav da one jesu podrška romskoj deci, dok u najvećoj meri na njihov školski (ne)uspeh utiču sami romski roditelji koji su nezainteresovani za školovanje njihove dece. Slično tome i istraživanje (Monitoring Report, 2007) beleži da su razlozi koji navode učitelji/ce sledeći:

- nedostatak interesovanja roditelja za obrazovanje dece,
- nedovoljno poznavanje srpskog jezika,
- mala važnost pripisana obrazovanju (jer se novac lakše može akumulirati lakšim sredstvima kao što su trgovina, krijumčarenje, rad na crno i sl.)

- romska deca ne rade domaće zadatke,
- način života i njihove navike,
- slabe mentalne i fizičke sposobnosti,
- porodična pozadina (loši odnosi unutar porodice i sl.)
- slabije pamćenje u odnosu na drugu decu.

Rezultati istraživanja nam govore da svi romski učenici koji su u nekom momentu odustali od školovanja u školskoj 2017/2018 godini nisu bili korisnici programa i aktivnosti OCD. Naime, rezultati takođe beleže da nema statistički značajne razlike između romskih devojčica i romskih dečaka kada je u pitanju osipanje iz sistema obrazovanja u četvrtim razredima osnovnih škola. Sa druge strane, neka od relevantnih istraživanja (npr. Krstić, Stepanović Ilić and Videnović, 2017) dolaze do nalaza da je viši procenat devojčica koje se osipaju iz sistema obrazovanja iz različitih razloga kao što su rad u kući, brak, trudnoća i sl. Kao što vidimo, neka ranija istraživanja potvrdila su vezu između većeg procenta osipanja iz sistema obrazovanja i romskih devojčica,

dok se u ovoj studiji to nije pokazalo na uzorku na teritoriji AP Vojvodine. Mogući odgovori na to zbog čega smo dobili drugačije rezultate mogu da se pronađu u tome što je do četvrtih razreda osnovnih škola generalno stopa osipanja znatno manja nego u kasnijim fazama školovanja. Odnosno, istraživanje (UNICEF, 2016) prikazuje da je u poslednjih nekoliko godina broj romskih devojčica koje su dobile dete između 16 i 18 godine znatno opao, što direktno utiče na smanjeni broj dečijih brakova i kohabatacije kod romskih devojčica. Ukoliko uzmemo u obzir to da su brak i trudnoća jedni od glavnih razloga osipanja iz sistema obrazovanja romskih devojčica i činjenicu da romske devojčice koje su obuhvaćene uzrokom imaju između 9 i 10 godina možemo jasnije da razumemo zbog čega rezultati nisu kompatibilni nekim od pređašnjih. Naime, ovaj nalaz može da bude od velikog značaja u prevenciji osipanja romskih devojčica iz sistema obrazovanja jer rezultati pokazuju da razlika između dečaka i devojčica koji imaju između 9 i 10 godina kada je u pitanju osipanje nije statistički značajna u tom periodu. Ili drugim rečima, ukoliko pak znamo u kom periodu devojčice kreću u većoj meri da se osipaju iz sistema obrazovanja možemo da kreiramo adekvatne strategije, odnosno da preduzmemo različite mere i/ili akcije kako bi redukovali pojavu istog.

Naime, veliki broj istraživanja posvećen je utvrđivanju uzroka koji su doveli do napuštanja školovanja i većina njih ukazuje na to da ne postoji jedan faktor nego kombinacija faktora (Lamote et al., 2013). Odnosno, na osnovu velikog broja empirijskih istraživanja može da se zaključi da nisu svi učenici koji napuštaju školu isti i da je napuštanje obično posledica kombinacije faktora koji se dešavaju na različite načine. Iako se sam rad nije bavio istraživanjem faktora koji su doveli do odustajanja od škole, nije na odmet napomenuti i objasniti nekoliko različitih kategorija faktora kao što su individualni, porodični, školski i sistemski. Pod individualnim faktorima

podrazumevamo školsko postignuće učenika, obrazovne aspiracije i tendencije za dalje školovanje, motivaciju za učenje, uključenost u (van)školske programe i aktivnosti i sl. Različite studije (npr. Allensworth, 2005) ukazuju na to da učenici sa višim akademskim postignućem, odnosno višim školskim uspehom imaju manje šanse da napuste školovanje. Dok neki drugi autori (vidi Entwisle et al., 2004) smatraju da akademsko postignuće nije direktno povezano sa napuštanjem škole, ali može da ima indirektan efekat. Kao važni prediktori napuštanja obaveznog obrazovanja navode se duga odsustva iz škole i ponavljanje razreda. Upravo ti prediktori vidljivi su kod romskih učenika na našem uzorku istraživanja.

Među porodičnim faktorima rizika često se navode: veličina i struktura porodice, socioekonomski status, odnos roditelja prema obrazovanju (praćenje, participacija i podrška), kao i njihov nivo obrazovanja (Cooper et al., 2005). Istraživanja takođe ukazuju na to da je veći rizik od napuštanja školovanja kod porodica koje su siromašne i disfunkcionalne (nasilje u porodici, zlostavljanje, alkoholizam i sl.) (Miltich, Hunt and Meyers, 2014). Sa druge strane, ipak je potrebno naglasiti da su ove kategorije više izložene riziku, ali ne napuštaju školovanje samo deca iz siromašnih i etnički manjinskih porodica. Deca iz svih slojeva socioekonomskih i kulturnih grupa mogu u nekom momentu da napuste školu.

Grupa faktora koja se odnosi na školu uključuje različite faktore: veličinu i vrstu škole, raznolikost kurseva, broj i kvalitet osoblja, dopunske programe, odnos učitelja/ica prema učenicima, školsku opremu i sl. Iako postoje istraživanja da strukture učenika (npr. visok nivo manjinskog stanovništva) utiče na napuštanje školovanja u većoj meri (Lyche, 2010) detaljne empirijske analize prethodnih istraživanja prikazuju da

adekvatna praksa učitelja/ica ili nastavnika/ica može da smanji efekat, odnosno uticaj ovih varijabli (Rumberger and Lim, 2008).

Sistemska kategorija faktora analizira se u kontekstu šire društvene zajednice, odnosno u odnosu na običaje, norme, vrednosti koji mogu da utiču na pojedinačne faktore. Pored toga, karakteristike tržišta rada, urbanizacija, dostupnost i blizina škola, često se smatraju faktorima zajednice koji mogu da utiču na (ne)napuštanje škole. Kao još jedan od važnih sistemskih faktora Kuper i saradnici navode i prisustvo, odnosno odsustvo predrasuda i diskriminacija ka manjinskim grupama (Cooper et al., 2005). Efikasne mere protiv odustajanja u ovom kontekstu odnose se na rano praćenje deca koja su u riziku, obezbeđivanje različitih programa i aktivnosti i sl. Rumberger (Rumberger, 2011) insistira na kolektivnoj odgovornosti društvene zajednice, odnosno naglašava *važnost umrežavanja* institucija, saradnje vladinih i nevladinih sektora itd.

Naime, iz svega što smo naveli i analizirali, čini se jasnim da bolji akademski učinak romske dece, manji broj neopravdanih časova i manja stopa osipanja iz sistema obrazovanja ne zahteva samo dodatni rad sa romskom decom, nego i rad sa učiteljima/icama, nastavnicima i zajednicom uopšte.

9.3. Organizacije civilnog društva kao značajna podrška inkluziji romske dece u obrazovni sistem?

U uvodnom i teorijskom delu rada diskutovali smo o tome šta su OCD, na koji način su one nastale i kakav je njihov tok u Republici Srbiji i u AP Vojvodini, o eventualnim barijerama na koje nailaze, ali i na koje načine mogu da podrže romsku decu u obrazovnoj inkluziji. Naime, u ovom delu rada diskutovaćemo o rezultatima istraživanja i shodno tome, njihovim implikacijama na inkluziju romske dece u obrazovni sistem, ali i mnogo šire, videćemo njihov potencijalni uticaj na poboljšanje blagostanja romske manjine. Odnosno, videćemo da li OCD mogu da utiču na jačanje postojećih okvira socijalne politike. Neka od pitanja koja se nameću jesu sledeća: Koje strategije ili programe je potrebno implemenirati? Ili drugim rečima kako OCD mogu da odgovore na trenutne probleme romske dece koji su vezani za obrazovni sistem, ali na jednom širem području?

Monotoring civilnog društva smatra da OCD jesu napredovale kada je u pitanju podrška romskim učenicima u sistemu obrazovanja u poslednjih nekoliko decenija, međutim i dalje se dešava da romska deca izostaju iz škole bez dobrog razloga, te da u nekim zajednicama učitelji/ice i nastavnici ne poštuju romsku decu. Pored toga, istraživanja (Policy Group, 2001) pokazuju da su OCD u Republici Srbiji “krhke” u smislu organizacionog razvoja, odnosno uspešne su samo u kratkoročnim aktivnostima zasnovanim na problemima o čemu ćemo diskutovati nešto kasnije.

Ukoliko sagledamo čime se bave OCD, odnosno njihove programe i aktivnosti, možemo da zaključimo da su oni raznoliki. Što sa jedne strane može da implicira neku vrstu sposobnosti i/ili delotvornosti OCD u identifikaciji specifičnih problema romske manjine, odnosno njihove zajednice kada je u pitanju obrazovanje romske manjine. Sa druge strane, ograničavajući faktor jeste da su ovi programi najčešće lokalnog karaktera

i finansijski su neodrživi. U tom smislu, najveći broj ispitivanih OCD kada posmatramo perspektivu programske vrednosti, članove, aktiviste i volontere spadaju u male organizacije, sa izuzetkom OCD sa sedištem u Novom Sadu.

Premda različita istraživanja (npr. Građanske inicijative, 2014) navode da su OCD na teritoriji AP Vojvodine šarolike, naše istraživanje ukazuju na to da se u najvećoj meri programi i aktivnosti postojećih OCD na teritoriji AP Vojvodine kada je u pitanju kontekst inkluzivnog obrazovanja svode na *bavljenje vaninstitucionalnim obrazovanjem romske dece* (najčešće dopunskom nastavom), dok se nešto manji broj bavi *savetovanjem i psihosocijalnom podrškom porodice*, odnosno *eduaktivnim i socioekonomskim osnaživanjem romskih roditelja*. Pored toga, rezultati istraživanja pokazuju da su znatno proaktivnije OCD sa sedištem u velikim i srednjim gradovima, nego u malim. Odnosno, OCD sa sedištem u veći gradovima imaju bolji i komeptentniji tehnički kadar, više volontera, više aktivnih programa namenjenih romskoj deci i proaktivnije saraduju sa drugim relevantnim akterima. Slično prethodno navedenom, nalazi pojedinih studija ukazuju na to da se OCD koje su usmerene na obrazovne reforme najviše bave osnaživanjem romskih učenika i sprečavanjem osipanja iz sistema obrazovanja, promocijom tolerancije i kulturne participacije. Pored toga, istraživanje (Kocze, 2012) beleži da se veliki broj organizacija bavi inkluzivnim obrazovanjem romske dece, u smislu kreiranja preduslova za uspešno školovanje romske dece.

Uporedna istraživanja načina finansiranja OCD značajno su se proširila proteklih decenija, međutim i dalje imamo mnoge praznine, odnosno pitanja bez odgovora. Naime, istraživanje (Salamon et al., 2003) obezbeđuje analizu finansiranja OCD u 42 zemlje, te na osnovu toga iznosi sledeća zapažanja: polovina prihoda dolazi od naknada, nešto manje, odnosno jedna trećina prihoda dolazi od vlade i svega desetina

prihoda dolazi od privatne filantropije.

Slično tome, UNDP u koperaciji sa Svetskom Bankom sproveo je regionalno istraživanje u Češkoj, Sloveniji, Mađarskoj, Bugarskoj, Rumuniji, Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj, Makedoniji, Crnoj Gori, Srbiji, Albaniji i Moldaviji o tome na koga se OCD oslanjaju kada je u pitanju finansijska održivost. Naime, ukoliko sagledamo naše rezultate istraživanja videli smo da se najveći udeo ispitivanih OCD finansiraju putem projekta. Gorepomenuto istraživanje UNDP navodi podatke da se OCD mnogo više oslanjaju na svoju najbližu mrežu (porodica, rodbina, prijatelji i sl.) posebno kada su u pitanju manje organizacije (manje od 10 zaposlenih). Sa druge strane, veće organizacije (sa preko 50 zaposlenih) se finansiraju putem projekta i putem donatora što je kompatibilno i našim istraživačkim nalazima. Međutim, ono što navode kao veliki problem jeste da projektne inicijative često ne dospevaju do samih romskih zajednica, odnosno da su programi i aktivnosti loše targetirani (Policy Group, 2001). Slično tome, u našem istraživanju videli smo da postoje romske porodice koje smatraju da ne postoje programi i aktivnosti OCD u njihovom gradu, uprkos postojanju (i radu) istih. Jedan od razloga ovakve pojave mogao bi da bude nedostatak komunikacije između OCD i škole, OCD i romske zajednice, kao i informacija da često inicijative ostaju na nacionalnom i/ili transnacionalnom nivou, dok ne stignu do lokalne romske populacije. Druga krajnost, ističe UNICEF (UNICEF, 2009), jeste ta da su uloge OCD često ograničene na intervencije u ime svojih zajednica kroz male projekte i sitne inicijative što ne može da doprinesu održivosti istih.

Naime, u kontekstu integrisane evropske platforme, Evropska komisija uvodi dokument *Okvir za nacionalne strategije integracije Roma do 2020 godine* u kojem se naglašava eksplicitna uloga (organizacija) civilnog društva. Uprkos tome što Evropska

unija pokušava da osnaži OCD i da aktore civilnog društva iskoristi kao partnere za poboljšanje inkluzije romske populacije, smatraju da postoji samo mali deo OCD koje imaju kapacitet da se uključe u mehanizme kreiranja (socijalne) politike. Slična istraživanja (UNICEF, 2009) navode da da lokalne OCD imaju veoma ograničen kapacitet kada je u pitanju konkurisanje za različite evropske budžetske fondove. Pre svega se to ogleda u jezičkim poteškoćama i barijerama, kompleksnim formama same prijave, ali i komplikovanim budžetskim tabelama. U drugom redu, potencijalni razlozi tome, veoma slični i našim rezultatima, jesu pre svega finansijska neodrživost ali i izostanak podrške čitave zajednice. Nalazi pojedinih studija (World Economic Forum, 2013) impliciraju na to da nedostatak podrške zajednice višestruko otežavaju obrazovnu inkluziju romske dece. Dosadašnja istraživanja (vidi i Civil Society Initiative, 2001) svedoče o tome da je rad OCD u kontekstu inkluzije u obrazovanju često slab i fragmentiran. Ono što takođe doprinosi lošijoj slici OCD na teritoriji AP Vojvodine jeste i nedostatak monotoringa i evaluacije što nije posebno iznenađujući rezultat s obzirom na finansijsku nedrživost ispitivanih OCD. Rezultati takođe impliciraju na to da je uloga OCD veoma značajna, ali da nije u potpunosti iskorišćena. U tom kontekstu, istraživanje dolazi do nalaza da ne postoji adekvatna i održiva saradnja između škola i OCD.

Dalji nalazi istraživanja ukazuju na to da između škola i OCD ne postoje razvijene mreže saradnje, odnosno uglavnom se saradnja svodi na projektne aktivnosti i na to da članovi OCD (po potrebi) mogu da koriste njihove učionice (ili neke druge prostorije) za dopunske časove. Sa druge strane, istraživanje (UNICEF, 2009) smatra da bi škole i OCD mogle da uspostave tzv. *sistem upućivanja* što znači da škole mogu (i trebalo bi) da identifikuju romsku decu iz zajednice kojoj su potrebni dodatni programi

osnaživanja i upute ih na OCD, dok sa druge strane OCD bi trebalo reagovati i informišu školu ukoliko su zabrinuti oko nekih vanškolskih aktivnosti koji mogu da predstavljaju barijeru u školi. Isto istraživanje smatra da OCD imaju *proaktivnu snagu* u zagovaranju različitih prava zajednice, te da su uspele u pružanju nekih usluga u kojima ni Vlada i ni škole nisu uspele, međutim “zapnu” kada je potrebno koordinirati platformu za sistemske promene. Kao jedna od interpretacija zbog čega OCD “zap(i)n(j)u” kada su u pitanju sistemske promene, može da bude upravo to što *ne postoji kooperacija*, niti *deljenje iskustva i ekspertize* sa drugim relevantnim činiocima (u kontekstu inkluzivnog obrazovanja). Rezultati istraživanja nam prikazuju da OCD i školsko osoblje u vrlo malo meri razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere romske dece u obrazovnom sistemu, a da te mišljenja članova škole slabo utiče na planiranje programa i aktivnosti OCD. Npr. kada je jezička barijera sa kojima se suočavaju romski učenici u pitanju, umesto obezbeđivanja dopunskih časova pre ili posle škole, OCD u saradnji sa lokalnim vlastima i školama mogle bi da apliciraju da se ovi časovi uključe u nastavni plan i program. Ili, pak drugo rešenje bi moglo da se ogleda u podršci OCD koje bi podelile svoje resurse i znanja te pomogle školama da razviju iste ili slične programe podrške. Ono što je ohrabrujući podatak, jeste to što OCD prepoznaju vrednost umrežavanja.

Shodno prethodno navedenom, rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za unapređenjem kooperacije i dijaloga između škola i OCD, ali i između samih OCD, OCD i lokalnih samouprava i države. Ovi rezultati nisu iznenađujući ukoliko uzmemo u obzir to da su ispitivane OCD nezadovoljne svojim položajem u odnosu na kreiranje različitih lokalnih i regionalnih strategija (koje se tiču inkluzije romske dece u obrazovni sistem i šire). Naime, slično istraživanje (Fioramonti and Heinrich, 2007)

smatra da je od veoma velikog značaja da se OCD *efikasno uključe* u procese kreiranja (socijalne) politike radi promovisanja integracije i borbe protiv diskriminacije. Takođe, prevazilaženje konvencionalnih odnosa između donatora i primaoca treba da se zameni dinamičnim partnerstvima OCD i različitih lokalnih i/ili regionalnih vlada. Ono što dosadašnja istraživanja beleže jeste da postoji nedostatak poverenja, transparentnosti i reciprociteta između OCD i različitih donosioca odluka (vidi i Tabbush, 2005).

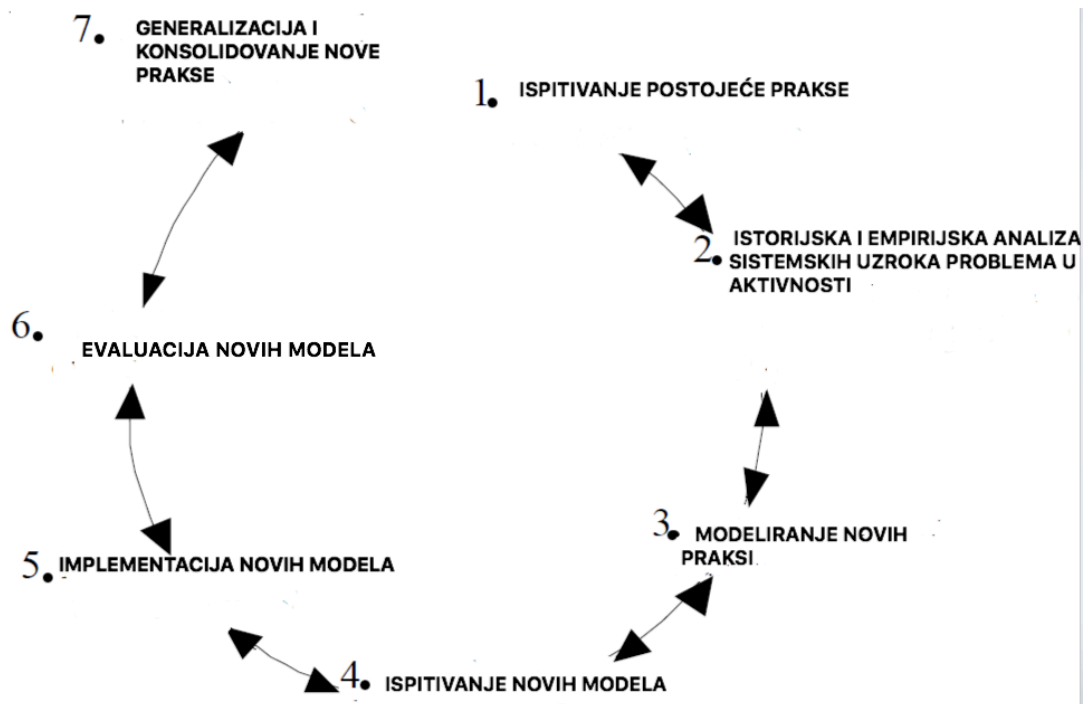
Naime, sve ovo pokreće pitanje zbog čega između OCD postoji nedostatak kapaciteta za umrežavanje i lobiranje? Kao jedan od potencijalnih odgovora mogao bi da proizađe iz rezultata istraživanja gde vidimo da su OCD skeptične (i) u pogledu sopstvene (finansijske) održivosti, kompetentnosti zaposlenih ali i mogućnosti uticaja na lokalne i regionalne startegije. Naime, sve intervjuisane OCD izvestile su da nemaju dovoljno sredstava i da su finansijske poteškoće dovele do prekidanja nekih od delotvornih programa i aktivnosti. Pored toga, neke od ispitanih OCD smatraju da bi usavršavanje u domenu inkluzivne prakse moglo da doprinese efikasnijem radu istih. Naime, postojeća istraživanja (npr. UNICEF, 2009) u kontekstu osnaživanja OCD smatraju da bi obuke i veštine poput identifikovanja mogućnosti izvora finansiranja, pripremanje projektnih predloga, različiti treninzi, radionice i seminari na temu obrazovne inkluzije mogli da pruže dobra oruđa za delotvornije programe i aktivnosti OCD. Slično tome, neke od preporuka mogle bi da se odnose i na: sticanje dubljeg znanja o različitim relevantnim institucijama koje mogu da budu podrška romskoj deci u obrazovnom sistemu; većoj participaciji romskih roditelja; stvaranju vertikalnih i regionalnih veza između različitih OCD; razmeni najboljih praksi; intenzivnijim konsultacijama između OCD i drugim relevantnim akterima i izvan projektnih aktivnosti; većoj participaciji zajednici i sl.

Kada je u pitanju participacija zajednice, u narednom podnaslovu videćemo na koji način, ranije pomenuta, Engestromova teorija aktivnosti i koncept ekspanzivnog učenja mogu da budu adekvatni teorijski okviri za delotvorniju i proaktivniju ulogu OCD u ovom kontekstu.

9.4. Engestromova teorija aktivnosti i koncept ekspanzivnog učenja kao teorijski okvir za delotvornije (programe i aktivnosti) OCD?

Razmatrali smo u uvodnom delu značajnost Engestromove teorije aktivnosti, odnosno značaj *koordinacije, saradnje i komunikacije* kao ključne radnje u stvaranju novih i inovativnih praksi. U tom smislu, zajednica može da ima veoma značajne implikacije na same odnose u školskim objektima, na uspeh romske dece kao i na njihovu celokupnu (obrazovnu) inkluziju.

U kontekstu toga, OCD može da se posmatra kao podrška zajednice koja ima za cilj transformaciju sistema (npr. programa podrške i sl.) koji nije bio kompatibilan potrebama romske dece u školama. Naime, aktivnosti i programi OCD postaju jedinica analize koja se identifikuje posredstvom dijalektičkog odnosa između subjekta i objekta. Ovaj pristup relevantan je za ovaj istraživački problem i iz razloga što odražava fokusiranje, ne samo na ono što može da se učini, već i na ono što ne može, kao i zbog čega je situacija takva kakva jeste. U ciklusu ekspanzivnog učenja, početna ideja pretvara se u složeni objekat, tačnije u novi oblik *prakse* što će biti ilustrovano u nastavku teksta na *slici 3*.



Slika 10. Faze ekspanzivnog učenja (Engeström, 1987: 189)

Naime, ovaj ciklus počinje od strane pojedinačnih subjekata koji dovode u pitanje prihvaćenu praksu i postepeno se širi u pokret ili čak instituciju. Ono što je ilustrativno prikazano na *Slici 10.* moglo bi da se objasni kroz niz akcija koje će biti elaborirane u nastavku teksta u kontekstu OCD i njihove podrške romskoj deci u obrazovnom sistemu:

1) Prva akcija podrazumeva *ispitivanje, kritikovanje ili reakciju* u odnosu na prihvaćenu i trenutnu praksu. Naime, loš uspeh romske dece u školama, velik broj opravdanih i neopravdanih časova, visok procenat osipanja iz sistema obrazovanja, neprivaćenost romske dece u odeljenju od strane opšte populacije i sl. samo su neki od pokazatelja da je (inkluzivnu) praksu potrebno transformisati;

2) druga akcija predstavlja *analizu situacije*. Analiza uključuje mentalnu, diskurzivnu ili praktičnu transformaciju situacije u cilju otkrivanja uzroka ili objašnjavajućih mehanizama. Analiza u ovom kontekstu može da bude istorijsko-

genetička: koja pokušava da objasni situaciju tražeći svoje poreklo i evoluciju: gde se uzima u obzir kulturno-istorijska pozadina romske dece; druga vrsta je stvarno-empirijska: koja pokušava da objasni situaciju konstruišući sliku svojih unutrašnjih sistemskih odnosa, odnosno analizirajući odnose unutar škola, saradnju škola sa drugim relevantnim akterima u ovom kontekstu (OCD, romskim roditeljima i sl.) i sl. Na primer, u rezultatima istraživanja analizirana je saradnja između OCD i škola i dobijeni rezultati ukazuju da je ona na veoma niskom nivou, odnosno parcijalna i nekonzistentna što može dalje da implicira na različita rešenja koja će biti prikazana u nastavku;

3) treća akcija je *modeliranje novoosnovanog objašnjenja* u nečemu što je vidljivo. Ukoliko se držimo prethodnog primera, odnosno neadekvatne i parcijalne saradnje između OCD i škole, kao novo rešenje možemo da predložimo razvijanje tzv. *sistema upućivanja* o kom će nešto kasnije biti više reči;

4) četvrta akcija je *ispitivanje modela, pokretanje, rad i eksperimentisanje na njemu* kako bi se u potpunosti razumela njegova dinamika, potencijali i eventualna ograničenja. Naime, podrška OCD može da bude koncipirana kroz različite nove programe podrške (npr. sistem upućivanja i sl.) i u ovoj fazi je predviđeno ispitivanje istih. Odnosno, ukoliko sagledamo glavna ograničenja kada je u pitanju podrška OCD ona su vidljiva, kao što smo ranije naveli, u finansijskoj neodrživosti programa i aktivnosti OCD, ali i u nezadovoljstvu zastupnika OCD zbog ograničene participacije u odlukama koje se tiču romske zajednice. Shodno prethodno analiziranim ograničenjima, nova praksa može da bude znatno delotvornija i kompetentnija;

5) peta akcija predstavlja *implementaciju novog modela pomoću praktičnih primena i konceptualnih proširenja*. S obzirom na to da se “stara” praksa (recimo programi podrške) nije pokazalo uspešnom, kao peti korak navodi se implementacija

novog modela koji bi, na osnovu iscrpne analize problema, trebalo da sadrži nove elemente koji će doprineti boljoj inkluziji romske dece u obrazovni sistem. Naime, na prvom mestu, saradnja OCD sa različitim akterima relevantnim za ovaj istraživački problem (školama, romskim roditeljima, zajednicom, lokalnim i regionalnim donosiocima odluka i sl.) bi, prema rezultatima istraživanja, u velikoj meri omogućila romskoj deci delotvorniju podršku. Ili drugim rečima, delotvorniji programi podrške OCD (i drugih relevantnih aktera) u mogućnosti su da doprinesu: postizanju boljeg školskog uspeha, manjem broju izostanaka romske dece iz škole, većoj prihvaćenosti od strane vršnjaka i manjoj stopi osipanja iz sistema obrazovanja;

6) šesta akcija sastoji se od *refleksije i evaluacije procesa*. Ovo istraživanje teži da prikaže trenutnu situaciju stanja i rada OCD, odnosno onoga što je do sada učinjeno, kao i dopunske prakse i mere koje su pokušava(va)le da reše problem inkluzije romske dece u obrazovni sistem. Shodno tome, u poglavlju *Zaključna razmatranja i preporuke* predstavljen je su refleksije, odnosno nove mere koje mogu da bude plodonosne i relevantne na nekoliko različitih nivoa. Veća podrška obrazovnih i socijalnih politika, odnosno obezbeđivanje veće participacije OCD u formulisanju ranije pomenutih politika i njihovih ciljeva i konzistentnija kooperacija sa školama, svakako da jesu jedni od najvažnijih preduslova za kompetentnije i delotvornije OCD u kontekstu podrške romskoj deci u uključivanju u obrazovni sistem (Engestrom, 2014: 123).

Oslanjajući se na teoriju aktivnosti, teorija ekspanzivnog učenja je fundamentalno objektno-orijentisana teorija. Drugim rečima, objekat je i “sirov” materijal i svrha aktivnosti u budućnosti. Ono što je bitno naglasiti kada je ekspanzivno učenje u pitanju jeste to da procesi učenja nisu nikad čisto ekspanzivni. Oni sadrže i ekspanzivne i ne-ekspanzivne faze, odnosno i korak napred i korak nazad (Engestrom,

2008). U uspješnom ekspanzivnom učenju, promene dovode do *kvalitativne transformacije* svih komponenti sistema aktivnosti koji učestvuju u transformaciji (Engestrom and Sannino, 2010). Ili drugim rečima, ukoliko glavne subjekte u ovom kontekstu predstavljaju OCD, škole i drugi relevantni akteri, kvalitativne promene (pored promena u objektu aktivnosti), moguće je primetiti i u različitim akterima unutar škola, zajednice, kao i unutar samih OCD. Pored toga, veoma je važno naglasiti da su promene često vidljive i u njihovim međusobnim relacijama i odnosima.

Teorija ekspanzivnog učenja, slična je i Laturovoj teoriji akterskih mreža u smislu da obe posmatraju inovacije kao stepenastu izgradnju novih oblika kolaborativnih praksi (Latour, 1987, vidi i Engestrom and Escalante, 1996). Pored toga, zajedničko za ove teorije jeste to da kontradikcije odnosno kontroverze dovode do razvoja sistema. Shodno tome, proces ekspanzivnog učenja treba shvatiti kao izgradnju i rešavanje sukcesivno razvijenih kontradikcija u sistemu aktivnosti. Ekspanzivno učenje uključuje proučavanje konkretnih ljudskih aktivnosti na teorijskom i praktičnom nivou. Međutim, treba upozoriti na činjenicu da Engestrom ne smatra svako menjanje prakse ciklusom ekspanzivnog učenja, štaviše promene prakse mogu ostati i izolovani događaji. Prema njegovom mišljenju, potpun ekspanzivni ciklus nije uobičajena pojava i zahteva dugotrajne napore i nameravane intervencije i akcije. Takođe, naglašava da ekspanzivno učenje može da se odvija u visoko elitnim političkim kancelarijama i/ili prostorijama korporativnih odbora, ali i u pogonima fabrika i/ili na uličnim trgovima. U tom smislu, Engestrom predlaže da je korisnije da se društvo posmatra kao višejslojna mreža međusobno povezanih sistema aktivnosti, a ne kao rigidna piramida koja je zavisna od jednog centra moći (vidi i Engestrom, Sannino and Virkkunen, 2014).

Teorija ekspanzivnog učenja je relevantna za ovaj istraživački problem i iz razloga što stavlja primat na zajednice kao “učitelje” na putu ka transformaciji, a sama ideja ovog učenja izgrađena je na teorijski konsekventnoj razlici između akcije i aktivnosti. “...Suština ekspanzivnog učenja je proizvodnja objektivnih, društvenih i novih struktura aktivnosti (uključujući nove predmete, programe, instrumente itd.) iz akcija koje pokazuju unutrašnje kontradikcije prethodnog oblika aktivnosti” (Engestrom, 1987: 125). Drugim rečima, učesnici u teoriji ekspanzivnog učenja su “uključeni u izgradnju i implementaciju radikalno novog, šireg i složenijeg objekta i koncepta za njihovu delatnost” (Engestrom and Sannino, 2010: 2). Ono podrazumeva proučavanje ljudskih aktivnosti na teorijskom i praktičnom nivou, a podsticanje uključivanja svih aktera dovodi do visokog nivoa interakcije, što podstiče inteligenciju i kolektivnu kreativnost. Pored toga, ekspanzivno učenje u ovom kontekstu, može da doprinese i stvaranju prostora za romske porodice da učestvuju u odlukama koje se tiču njihove dece, da budu više uključeni u izradi domaćih zadataka sa decom, ali i da učestvuju u implementiranju različitih inkluzivnih praksi. Neka od relevantnih istraživanja kažu sledeće “rezultati su pokazali da je angažman kod kuće značajan prediktor ocena i školskih izostanaka. Učenici čiji su roditelji više angažovani imaju viši akademski uspeh i manje izostanaka iz škole (Wood and Bauman, 2017 : 10)”.

Na kraju, analizirajući dobijene rezultate, odnosno programe i aktivnosti OCD, ali i saradnju i kooperaciju između OCD, škola i romskih roditelja utvrđeno je da OCD *predstavljaju* značajnu podršku romskoj deci u sistemu obrazovanja, međutim analiza ukazuje i na to da postoji određeni disparitet resursa. Odnosno, videli smo da su OCD na teritoriji AP Vojvodine finasijski neodržive (finansiraju se isključivo putem projekata), često nekredibilne u odnosu na određene lokalne/regionalne odluke

i strategije i sl. Sa druge strane, na našem uzorku istraživanja utvrđena je povezanost između **boljeg školskog postignuća, odnosno višeg proseka ocena** romske dece u odnosu na **korišćenje programa i aktivnosti OCD**. Odnosno, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između romske dece koja su u programima i aktivnostima OCD u odnosu na romsku decu koja ih ne koriste kada je u pitanju školsko postignuće, odnosno prosek ocena.

Slično tome, rezultati upućuju i na to da romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD **redovnije pohađaju nastavu**, odnosno imaju **manji broj neopravdanih časova** od romske dece koja nisu u programima i aktivnostima OCD.

Kada je u pitanju **osipanje iz sistema obrazovanja**, rezultati pokazuju da se **romska deca koja nisu korisnici programa i aktivnosti OCD** više osipaju iz sistema obrazovanja nego romska deca koja su u programima i aktivnostima OCD.

Rezultati istraživanja takođe prikazuju i da je **ustanovljena povezanost** između korišćenja programa i aktivnosti OCD i **veće prihvaćenosti od strane vršnjaka**. Odnosno, romska deca koja su u programima i aktivnosti OCD imaju bolji sociometrijski status u grupi što znači da su prihvaćenija od strane vršnjaka nego druga romska deca koja ne koriste iste.

10. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA I PREPORUKE

Ukoliko rezultate istraživanja sagledamo u odnosu na hipoteze, zaključci su sledeći:

1. Organizacije civilnog društva posredstvom svojih programa i aktivnosti značajno doprinose uključivanju romske dece u obrazovni sistem. S obzirom na to da rezultati istraživanja ukazuju na to da romska deca koja su u programima OCD imaju viši prosek ocena, manji broj neopravdanih časova i manje se osipaju iz sistema obrazovanja možemo da zaključimo da je opšta hipoteza potvrđena, a u nastavku teksta videćemo i posebne.

1.1. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma imaju više školsko postignuće od romske dece koja nisu korisnici ovih programa. Ova hipoteza je potvrđena pošto su rezultati istraživanja pokazali da romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD imaju statistički značajno više proseke ocene od romske dece koji ih ne koriste. Naime, gotovo svi romski učenici koji su odlični i vrlo dobri jesu korisnici programa i aktivnosti OCD.

1.2. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma redovnije pohađaju školsku nastavu, odnosno imaju manji broj neopravdanih časova od romske dece koja nisu korisnici ovih programa. Ova hipoteza je potvrđena jer rezultati ukazuju na to da romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti redovnije pohađaju nastavu, odnosno imaju značajno manji broj

neopravdanih časova. Romska deca sa veoma visokim brojem neopravdanih izostanaka u velikoj meri nisu korisnici programa i aktivnosti OCD.

1.3. Romska deca koja nisu korisnici programa i aktivnosti OCD u većoj meri se osipaju iz sistema obrazovanja nego romska deca koja su u programima i aktivnostima OCD. Može da se zaključi da je ova hipoteza potvrđena jer rezultati istraživanja prikazuju da svi romski učenici koji su učestovali u istraživanju, a koji su u nekom momentu odustali od školovanja u toku 2017/2018 godine nisu bili korisnici programa i aktivnosti OCD.

1.4. Romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD usmerenih na obrazovnu inkluziju Roma prihvaćenija su od strane vršnjaka nego romska deca koja nisu korisnici ovih programa. Ova hipoteza je potvrđena jer se pokazala razlika u sociometrijskom statusu romske dece koja su korisnici programa i aktivnosti OCD, kao i onih koji ih ne koriste. Generalno, sociogrami su prikazali da su romska deca koja su korisnici programa i aktivnosti OCD u nešto povoljnijem položaju u odnosu na romsku decu koja ih ne koriste, međutim i dalje su nedovoljno prihvaćena od strane opšte populacije.

2. Između organizacija civilnog društva i obrazovnih institucija postoji mreža saradnje (informisanje, konsultacije, dijalog, partnerstvo) koja se češće svodi na lične inicijative i/ili sporadične projektne aktivnosti, a ne na sistematske, održive i koherentne saradnje koje bi kontinuirano doprinosile inkluziji romske dece u obrazovni sistem. Ova hipoteza je potvrđena jer rezultati istraživanja ukazuju na to da učitelji/ce pretežno nisu informisane o radu OCD u njihovim školama sem u slučaju ako postoji neki izražen problem sa romskim učenikom/icima. Slično tome, ne postoje sklopljeni sporazumi o

saradnji između OCD i škola, te nema održive i koherentne saradnje nego se ona često svodi na sporadične projektne aktivnosti.

3. OCD koje se bave pitanjem obrazovne inkluzije romske dece na teritoriji AP Vojvodine ne prerastaju u stabilne i trajne mreže sa mandatima i ciljevima, nego su finansirane putem projekata i teško održive na duži period, tj. prestanu da funkcionišu kada prestane njihovo finansiranje. Ova hipoteza nije potvrđena. Odnosno, utvrdili smo da se OCD finansiraju isključivo putem projekata, te da sami zastupnici nisu zadovoljni finansijskom situacijom svojih organizacija, međutim rezultati ukazuju na to da ispitivane OCD postoje duži vremenski period, odnosno skoro sve ispitivane organizacije postoje preko 10 godina. Sa druge strane, sami programi i aktivnosti OCD se modifikuju, evoluiraju i prestaju kada prestane projektno finansiranje. Što znači da same OCD opstaju, ali evidentna je neodrživost njihovih programa i aktivnosti.

10.1. Mogućnosti stvaranja novih preduslova i preporuke za koncipiranje sistematičnijih i efikasnijih OCD u kontekstu efikasn(ij)ih politika uključivanja

OCD predstavljaju integralni faktor podrške u inkluziji romske dece u obrazovni sistem (Policy Group, 2001; UNICEF 2009). Odnosno, nalazi ovog istraživanja nedvosmisleno ukazuju na to da su one bitan činilac u smislu “dopiranja” do zajednice, podrške izvan škole, veze sa romskim roditeljima, zagovaranju i pružanju jednakih mogućnosti za obrazovanje. Naime, ukoliko sagledamo relevantne podatke iz poglavlja *Rezultati istraživanja* vidimo da OCD imaju potencijal da postanu snažni akteri u stvaranju pravednijeg društva i pravednijih odnosa. Odnosno, rezultati istraživanja ukazuju na to da su njihove glavne prednosti na teritoriji AP Vojvodine dobra saradnja sa romskim roditeljima i pažljivo kreiranje programa i aktivnosti (uprkos malom broju

trenutno aktuelnih) u odnosu na stvarne potrebe romske dece. Pored toga, nalazi istraživanja ukazuju i na to da neke od OCD sarađuju sa relevantnim akterima u nastojanju da sveobuhvatno podrže romske učenike u obrazovnom sistemu. Iskustvo je pokazalo da, uprkos određenim barijerama, takve veze jesu neophodne za uspeh.

Sa druge strane, utvrdili smo da postoji sukob odnosno diskrepancija između potreba zajednice i raspoloživih resursa OCD na teritoriji AP Vojvodine. Nalazi istraživanja jasno sugerišu da se glavne barijere odnose na finansijsku nestabilnost i neodrživost, nedostatak saradnje sa školama i na izostajanje adekvatne podrške grada i/ili države, odnosno čitave zajednice. Naime, uprkos nedostatku finansijskih i drugih resursa, ukoliko sagledamo nalaze istraživanja, odnosno objektivne pokazatelje prikupljene iz školskih dosijea moramo da priznamo pozitivan uticaj OCD i njihovu značajnu ulogu u kreiranju podrške romskim učenicima u obrazovnom sistemu.

Shodno istraživačkom problemu, ovo istraživanje ima nekoliko preporuke koje se odnose na unapređenje pristupa i prakse kada je u pitanju rad OCD:

1. Ono što bi moglo da doprinese uspešnijim i delotvornijim programima i aktivnostima OCD jesu, na prvom mestu, *adekvatnija koordinacija i kooperacija na više nivoa*:

1.1. Kao prvo, potrebno je *uspostaviti poverenje u OCD*. Prethodna istraživanja (npr. Građanske inicijative, 2014) navode da se OCD i dalje smatraju netransparentnim i amaterskim organizacijama koje ne mogu mnogo da učine povodom ozbiljnih problema obrazovne inkluzije, upkos postojanju kapaciteta istih. Odnosno, pokazalo se da OCD pažljivo kreiraju programe shodno potrebama romske dece, te je potrebno podići svest o značaju i delotvornosti istih;

1.2. *Kooperacija i koordinacija između samih OCD* mogla bi da utiče na

podršku romske dece u obrazovni sistem kroz kreiranje pozitivne školske klime, finansijsku podršku, kao i kroz kreiranje drugih adekvatn(ij)ih zajedničkih programa, praksi, strategija i mera. Naime, glavni pravci u podizanju kvaliteta saradnje i kooperacije između različitih OCD, trebalo bi da idu u smeru proaktivnijeg pristupa koji će se odvijati dvosmerno i pružati relevantne i detaljne informacije obema stranama. U tom smislu, bilo bi poželjno da OCD uspostave odgovarajuće i delotvorne zajedničke kodekse ponašanja u smislu transparentnosti i odgovornosti. Pored toga, ne bi trebalo zaboraviti ni značaj velikih međunarodnih organizacija koje bi mogle odigrati značajnu ulogu u izgradnji odnosa sa lokalnim vlastima i regionalnim organizacijama. Ovo istraživanje sugerše da bi uspostavljanje i negovanje odnosa saradnje i kooperacije sa različitim relevantnim OCD moglo da ima dalekosežne efekte na rad samih OCD i njihovu sposobnost da zajednički promovišu i štite sveukupne interese romske zajednice;

1.3. *Saradnja i koordinacija između OCD i škola.* Istraživanje je pokazalo da je saradnja između OCD i škola fragmentirana, nekonzistentna, nesistematična i neodrživa. Uspostavljanje adekvatne i konzistentne saradnje između OCD i škola mogla bi višestruko da bude korisna za uključivanje romske dece u obrazovni sistem: deljenje informacija i ekspertize između članova OCD i škole; zajedničko kreiranje sadržaja programa i aktivnosti namenjenih romskoj deci; raspodela odgovornosti; zajednička evaluacija postojećih programa i shodno tome identifikacija dobrih praksi i sl.;

1.4. *Snažna interakcija između OCD i lokalne zajednice i/ili države* predstavlja jedan od ključnih faktora za dugoročnu održivost. Naime, trenutna situacija i rezultati istraživanja nam govore da su kontakti više lični i sporadični nego institucionalni i sistemski što onemogućava kontinuitet i održivost programa i aktivnosti i samim tim

utiče na održivu efektivnost istih;

2. Pored saradnje i koordinacije na više nivoa, rezultati istraživanja sugerišu još jednu od mogućih perspektiva razvoja OCD u cilju delotvornije podrške romskim učenicima u sistemu obrazovanja i ona se odnosi na *obezbeđivanje obuke, različitih treninga, radionica, veština i profesionalnog razvoja osoblja OCD*, te (već pomenuti) veći stepen umrežavanja i povezivanja između istih.

3. Buduće politike bi trebalo *veći naglasak da stave na održivost rada OCD*, te da ulažu u temeljnu snagu ovog sektora i osiguraju održivost istih. U rezultatima istraživanja videli smo da su programi i aktivnosti često kratkoročni, odnosno traju dok traje projektno finansiranje, te imaju malu pokrivenost u smislu korisnika. Ovo postavlja pitanje *održivosti i podrške*, kao i pitanje efikasnosti jer su efekti najčešće kratkoročni i parcijalni. Odnosno, promovisanje jakih, aktivnih i osnaženih OCD u okviru kojih ljudi definišu i rešavaju probleme omogućiće promene ka društvenom blagostanju. OCD u tom smislu predstavljaju glasove manjinskih grupa i često su vitalni deo demokratskog procesa te bi trebalo da imaju snagu (i pre svega mogućnost) da utiču na donošenje političkih odluka. Ova uloga je posebno važna u odnosu na grupe koje se trenutno osećaju marginalizovano zbog nepovoljnog položaja ili diskriminacije kao što je u našem radu slučaj.

4. *Evaluacija programa i aktivnosti OCD i dodatna empirijska istraživanja.* Rezultati istraživanja ukazuju na to da OCD uglavnom imaju svoje interne evaluacije programa i aktivnosti dok uglavnom ne postoji integrisan sistem praćenja istih, što znači da ne postoje univerzalni indikatori za praćenje. Slično tome, problem predstavlja i nedostatak uporedivih informacija koje bi tokom određenog vremenskog perioda pokazale da li postoje (pozitivne i/ili negativne) promene.

OCD su pokazale da mogu da deluju kao katalizatori promena, a konkretne preporuke za načine na koje bi se dostigla delotvornija podrška romskim učenicima u sistemu obrazovanja odnosi se na sledeće:

1. Detaljno ispitavanje, analiza i identifikacija snaga i slabosti OCD i njihovih programa i aktivnosti na teritoriji AP Vojvodine;

2. Sveobuhvatan pregled programa i aktivnosti OCD na teritoriji AP Vojvodine koje se bave pružanjem podrške romskoj deci u sistemu obrazovanja, uključujući i identifikacije najboljih praksi;

3. Promovisanje transparentnosti OCD. Naime, nedostatak transparentnosti može da utiče na poverenje građana i drugih relevantnih aktera u OCD i lako zamagljuje granice između njihovih sopstvenih interesa i interesa od javnog značaja za romsku populaciju;

4. Razvijanje sistema upućivanja između škola i OCD koji je ranije objašnjen;

5. Rad na priručnicima za obuke učitelja/ica i nastavnika/ica o multikulturalizmu, koji će uključiti teme poput demokratije, socijalne pravde i jednakosti, ljudska prava i sl.;

6. Dobro definisanja saradnja i raspodela odgovornosti između OCD i drugih relevantnih javnih insititucija. Odnosno, uključivanje predstavnika OCD u radna tela i njihovo učešće u donošenju odluka na loklanom i državnom nivou, Naime, saradnja između OCD i javnih institucija trebalo bi da bude strateška, sistemska, održiva i koherentna;

7. Veća podrška obrazovnih i socijalnih politika, odnosno obezbeđivanje većeg stepena participacije OCD u formulisanju pomenutih politika i njihovih ciljeva. OCD bi trebalo da budu više uključene u izradu i implementaciju različitih programa i strategija

koja se tiču uključivanja romske manjine u društvo. Odnosno, potrebno je kontinuirano ulaganje u kapacitete OCD kako bi se izgradili održivi kapaciteti za pružanje različitih usluga.

Shodno gorenavedenom, jasno je da organizacijama civilnog društva izazovi tek predstoje. Ono što nije sporno, jeste da su, kako smo u uvodu naglasili, potrebni zajednički napori svih nas jer transformaciju društva i/ili zajednice ne može da proizvede pojedinac. Problem inkluzije u obrazovni sistem zahteva sveobuhvatne mere, pokrivajući širok spektar podrške; od materijalne u vidu odeće, knjiga i sl. do razvoja socijalnih veština i podrške čitavoj (romskoj) zajednici.

Iz dosadašnje elaboracije trebalo bi da bude jasno da postoje velike razlike u strukturama, obimima, ulogama i načinima finansiranja programa i aktivnosti ispitanih OCD u zavisnosti od konteksta. Međutim, zbog čega ne treba da zanemarimo OCD i njihovu dragocenost kada je u pitanju kreiranje (socijalnih) politika? Kao prvo, one su jedinstvena kombinacija privatne inicijative i javne svrhe; odnosno, povezane su sa (romskim) građanima, zajednicom i njihovim (specifičnim) potrebama; fleksibilne su, dinamične, proaktivne i sposobne da iskoriste (privatne) inicijative kao podršku javnim ciljevima i sl. Naime, OCD imaju snagu i volju da popunjavaju praznine koje je sistem ostavio nepokrivene iz najrazličitijih razloga. Odnosno, one imaju ljudske resurse i dobro targerirane ciljeve, te bi trebalo da se ide u smeru da se njihovi kapaciteti na adekvatan način iskoriste. Iz ovih, ali i iz mnogih drugih razloga, vidimo da su OCD postale strateški važni potencijalni partneri u nastojanjima da se stvore nova rešenja, nove prakse i adekvatne mere. Što znači da one mogu značajno da doprinose i proizvodnji društvenog kapitala, odnosno poverenju i uzajamnostima koje jesu preduslovi za demokratiju, socijalnu jednakost i socijalni razvoj.

10.2. Ograničenja istraživanja

U Republici Srbiji postoji vrlo malo sistematizovanih statističkih podataka o postojanju i radu OCD. Kao prvo, podatke o OCD koje su bile deo istraživanja, a koje su imale aktivne programe i aktivnosti u školskoj 2017/2018 godini dobili smo kontaktirajući sa *Kancelarijom za inkluziju Roma* te se preko njih informisali (formalno i neformalno) o istima, sa gradonačelnicima grada sa kojima je diskutovano o aktuelnim programima i aktivnostima OCD u pomenutim gradovima, te posredstvom samostalnog traganja za aktuelnim programima i aktivnosti OCD što su u velikoj meri omogućile i lične veze. Kao rezultat toga, teško je proceniti stvarne kapacitete ovog sektora na teritoriji AP Vojvodine jer postoji mogućnost da je pored ispitivanih postojala još neka OCD koja se bavila našom problemskom situacijom, a da nismo uspeli da dodjemo do iste. Jednako je teško proceniti i efikasnost programa i aktivnosti koje preduzimaju OCD jer iz godine u godinu oni nastaju, menjaju se, evoluiraju i/ili se gase. Naime, iz tog razloga istraživanje je osmišljeno da sagleda trenutni kapacitet rada OCD, odnosno da analizira programe i aktivnosti OCD ispitivanjem ljudskih, materijalnih i finansijskih resursa OCD, ali i njihove interne i eksterne probleme kao i mreže podrške.

Naredno ograničenje, ali i značajan podatak, odnosi na to da veliki udeo romskih učenika u trenutku ispitivanja nije bio prisutan u školi. Što može da ukazuje na to da nismo dobili najpreciznije podatke kada je u pitanju merenje sociometrijskog položaja romskih učenika u vršnjačkoj grupi, odnosno kada su u pitanju sociogrami. Napreciznost bi mogla da se ogleda u tome da romski učenici koji nisu bili u školi nisu imali priliku da kažu najboljeg druga/drugaricu, dok sa druge strane nije sporna njihova neprihvaćenost od strane opšte populacije jer je mahom većinska populacija bila

prisutna te nam taj podatak nije upitan. Sa druge strane, kod ovakvih metodoloških istaživanja uvek postoji opasnost od davanja društveno prihvatljivih odgovora od strane ispitanika, te je teže uspostaviti vezu, odnosno korelaciju između određenih faktora. Iz tog razloga, u istaživanje je uvedena i kontrolna varijabla, kako bi druge potencijalne uzroke sveli na minimum.

Uz sva navedena ograničenja, ovo istaživanje može da pruži plodnu osnovu za buduća bavljenja sličnim problemima, te da utiče na različite relevantne institucije u pravcu otvorenije, proaktivnije i spremnije saradnje i partnerstva sa OCD kao potencijalno značajnim re-kreatorom različitih mera i strategija (socijanih) politika.

LITERATURA

- African Development Bank** (1999). *Cooperation with Civil Society Organization, Policy and Guidelines*. Dostupno na: <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Policy-Documents/10000024-EN-COOPERATION-WITH-CIVIL-SOCIETY-ORGANIZATIONS-POLICY-AND-GUIDELINES.PDF>.
Pristupljeno: 9.9.2016.
- Agnus, F.** (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell.
- Ahmad, R.** (2016). Supplementary Role of Civil Society in Governance: An Analysis, *International Journal of Arts, Humanities and Management Studies* 2 (6), 1-11.
- Ainscow, M.** (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. & S. Miles** (2008). *Making Education for All Inclusive: Where Next?* London: UNESCO.
- Alexander, J.** (1994). The Paradoxes of Civil Society. *Social Sciences Research Centre* 16: 3-18.
- Alexander, J.** (2006). *The Civil Sphere*. Oxford: Oxford University Press.
- Allensworth, E. M.** (2005). Dropout Rates after High-stakes Testing in Elementary School: A Study of the Contradictory Effects of Chicago's Efforts to end Social Promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27 (4): 341–364.
- Anderson, J., J. Houser, & A. Howland** (2010). The Full Purpose Partnership Model for Promoting Academic and Socio-emotional Success in Schools. *School Community Journal* 20 (1): 31–53.
- Armstrong, K.A.** (2010). *Governing Social Inclusion Europeanization through Policy Coordination*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, R. & S. Davoudi** (2000). The Concept of Social Exclusion in the European Union: Context, Development and Possibilities. *Journal of Common Market Studies* 38 (3): 427-48.
- Avis, J.** (2009). Transformation or Transformism: Engestrom's Version of Activity Theory? *Educational Review* 61 (2): 161-165.
- Balkan Civil Society Development Network** (2014). *Matrica za praćenje podsticajnog*

okruženja za razvoj civilnog društva – izveštaj za Srbiju 2013. Beograd: BTD.

- Bandura, A.** (1977). *Social Learning Theory*. NY: Prentice Hall.
- Barnard, R.** (2010). Activity Theory: A Framework for Analysing Intercultural Academic Activity. *An International Journal of Human Activity Theory* 3: 25-37.
- Barnes, M.** (2002). Social Exclusion and the Life Course. In: M. Barnes, C. Heady, S. Middleton, J. Millar, F. Paradopoulis, G. Room and P. Tsakoglou (eds), *Poverty and Social Exclusion in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 1-23.
- Barton, L.** (1998) Markets, Managerialism and Inclusive Education, in P. Clough (ed) *Managing Inclusive Education – From Policy to Experience*. London: Paul Chapman.
- Bass, S., B. Dalal-Clayton & J. Pretty** (1995). Participation in Strategies for Sustainable Development. *Environmental Planning Issue* 7: 1-43.
- Bateson, G.** (1972) *Steps to an Ecology of Mind: A Revolutionary Approach to Man's Understanding of Himself*. New York: Chandler.
- Battaglia, M. & L. Lebedinski** (2014). Equal Access to Education: An Evaluation of the Roma Teaching Assistant Programme in Serbia. *Journal of Development Economics* 74 (1): 199-250.
- Baucal, A.** (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: Marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. *SANU Odeljenje društvenih nauka*, str. 49-363.
- Berghman, J.** (1995). Social Exclusion in Europe: Policy Context and Analytical Framework. In: G. Room. (ed.), *Beyond the Threshold*. Bristol: Policy Press, pp. 10-28.
- Bilinović, A. i J. Škorić** (2015). Obrazovanje kao faktor socijalnog razvoja. U: V. Sokolovska (ur.), *Regioni i regionalizacija: komparativna analiza IV*. Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 43-62.
- Blank, M., A. Melaville & B. Shah** (2003). *Making a difference: Research and Practice in Community Schools*. Washington: Coalition for Community Schools.
- Blomberg, F.** (2014). *The Bright and Dark Sides of Civil Society: Democratic Consolidation and Regime Hybridity in Divided Societies*. Frankfurt: Oder.

- Bogdanov, G. & B. Zahariev** (2011). *Bulgaria, Promoting Social Inclusion of Roma – a Study of National Policies*. Sofia: IES.
- Booth, T., & M. Ainscow** (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P.** (1986). Forms of Capital. In: J. G. Richardson (ed.), *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241–258.
- Bracic, A.** (2016). Reaching the Individual: EU Accession, NGOs, and Human Rights. *American Political Science Review* 110 (3): 530-546.
- Bronfenbrenner, U.** (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist* 32 (2): 513–531.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, D.L. & A. Kalegaonkar** (1999). Addressing Civil Society’s Challenges: Support Organizations and Emerging Institutions. *IDR Reports* 15 (2): 1-17.
- Brown, J.S., A. Collins & S. Duguid** (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1): 32–42.
- Brown, W.** (2006). Neoliberalism, Neoconservatism, and De-democratization. *Political Theory* 34 (6): 690–714.
- Bruggemann C. & E. Friedman** (2017). *The Decade of Roma Inclusion: Origins, Actors and Legacies*. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10564934.2017.1290422>.
Pristupljeno: 30.03.2019.
- Carothers, T.** (2004). *Critical Mission: Essays on Democracy Promotion*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Catto, L.** (2012). *Xenophobia and Structural Violence: Barriers to Education for Roma Youth*. Dostupno na: <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol1/iss1/5>.
Pristupljeno: 11.1.2017.
- Centar za proizvodnju znanja i veština** (n.d.). *Centar za proizvodnju znanja i veština*. Dostupno na: <http://cpzv.org/en/home/>. Pristupljeno: 30.11.2018.
- Chakraborty, L. S.** (2016). Gramsci’s Idea of Civic Society, *International Journal of Research in Humanities and Social Studies* 3 (6): 19-27.

- Civil Society Initiative** (2001). *Strategic Alliances – The Role of Civil Society in Health*. Dostupno na http://www.who.int/civilsociety/documents/en/alliances_en.pdf. Pristupljeno: 2.01.2017.
- Civilno društvo i razvoj** (2008). *Izveštaj o humanom razvoju*. Dostupno na: http://hdr.undp.org/sites/default/files/nhdr_2008_kosovo_se.pdf. Pristupljeno: 19.09.2017.
- Cole, M.** (1988). Cross-Cultural Research in the Sociohistorical Tradition. *Human Development* 31 (1): 137-151.
- Coleman, J.** (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*. 94 (1): 95-120.
- Collins, P.** (1990). Black feminist thought in the matrix of domination. In P. H. Collins (Ed.), *Black feminist thought: Knowledge, Consciousness and Politics of Empowerment*. Boston: Unwin Hyman, pp. 221-238.
- Cooper, C. R., G. Chavira & D. Mena** (2005). From Pipelines to Partnerships: A Synthesis of Research on how Diverse Families, Schools, and Communities Support Children's Pathways through School. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 10 (4): 407–432.
- Council of Europe** (2006). *Education of Roma/Gypsy children in Europe: The Training of Roma School Mediators and Assistants*.
- Crawford, K. & Hasan, H.** (2006). Demonstrations of the Activity Theory Framework for Research in Information Systems. *Austaralasian Journal of Information Systems* 13 (2): 49-68.
- Cvejić, S.** (2014). Faces and Causes of Roma Marginalization: Experiences from Serbia. In J. Szalai and V. Zentai (Eds.), *Faces and Causes of Roma Marginalization in Local Contexts*. Budapest: Center for Policy Studies, pp. 97-127.
- Dennis, R.** (1994). *Research in Race and Ethnic Relations*. Greenwich: JAI Press.
- Dennis, R.** (2005). *Marginality, Power, and Social Structure*. London: Elsevier.
- Devicienti F. & A. Poggi** (2007). Poverty and Social Exclusion: Two Sides of the Same Coin or Dynamically Interrelated Processes? *LABOR working paper* 62: 1-40.
- Devision for Social Policy and Development** (2009). *Creating an Inclusive Society: Practitcal Stategies to Promote Social Integration*. New York: Habitat.

- DFID** (2001). *The Challenge of Universal Primary Education - Strategy Paper*.
Dostupno na: <http://www.dfid.gov.uk/pubs/files/tspeducationsummary.pdf>.
Pristupljeno: 22.3.2018.
- Dimitrova, R., L. Ferrer-Wreder & J. Ahlen** (2018). School Climate, Academic Achievement and Educational Aspirations in Roma Minority and Bulgarian Majority Adolescents. *Child and Youth Care Forum* 47 (5): 645-658.
- Dirkem, E.** (1972). *O podeli društvenog rada*. Beograd: Prosveta.
- Division for Social Policy and Development** (2009). *Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration*. New York: Habitat.
- Đorđević, D.** (2010). *Na konju s laptopom u bisagama*. Novi Sad: Prometej.
- Duffy, K.** (1995). *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Durkheim, E.** (1970). *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.
- Duvnjak, N., M. Mihajlović, A. Skarep, J. Stojanović i Z. Trikić** (2010). *Romski pedagoški asistenti i asistentkinje kao nosioci promena*. Beograd: Original.
- Edwards, A.** (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* 1: 1-18.
- Ekumenska humanitarna organizacija** (n.d). *Ekumenska humanitarna organizacija*.
Dostupno na: <http://www.ehons.org/en/>. Pristupljeno: 24.11.2018.
- Engestrom, Y.** (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit.
- Engestrom, Y.** (1990). *Learning, Working and Imagining; Twelve studies in activity theory*. Helsinki, Finland: Orienta Konsultit.
- Engestrom, Y.** (1993). Developmental Studies of Work as a Testbench of Activity Theory: The Case of Primary Care Medical Practice. In S. Chaiklin, and J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* New York: Cambridge University Press, pp. 64–103.
- Engestrom, Y.** (1995) Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities. *Learning and Instruction* 5 (4): 319–36.

- Engestrom, Y.** (1996). Developmental Work Research as Educational Research: Looking Ten Years Back into the Zone of Proximal Development. *Nordisk Pedagogik*. 16 (3): 131–143.
- Engestrom, Y.** (1997). *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*. Dostupno na: <http://communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/ch2.htm>. Pristupljeno: 12.6.2018.
- Engestrom, Y.** (1998). Reorganizing the Motivational Sphere of Classroom Culture: An Activity-Theoretical Analysis of Planning in a Teacher Team. In F. Seeger, J. Voigt, and U. Waschescio (Eds.), *The Culture of the Mathematics Classroom: Analyses and Changes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y.** (1999). Activity Theory and Individual and social transformation. In Y. Engestrom, R. Miettinen and R.L. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, pp. 1-16.
- Engestrom, Y.** (2000). Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work. *Ergonomics* 43 (7): 960–974.
- Engestrom, Y.** (2001). Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation. *Journal of Education and Work* 14 (1): 133-156.
- Engestrom, Y.** (2003). The Horizontal Dimension of Expansive Learning: Weaving a Texture of Cognitive Trails in the Terrain of Health Care in Helsinki, in F. Achtcenhagen and E. G. John (eds.), *Milestones of Vocational and Occupational Education and Training. Volume 1: The Teaching-Learning Perspective*, Bielefeld: Bertelsmann, pp. 153-180.
- Engestrom, Y.** (2008). Weaving the Texture of School Change. *Journal of Educational Change* 9 (4): 379-383.
- Engestrom, Y. & Escalante, V.** (1996). Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the Postal Buddy. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge: The MIT Press.
- Engestrom, Y. & F. Blackler** (2005). *On the Life of the Object*. Dostupno na: <http://smithiesdesign.com/wp-content/uploads/2016/01/11-Engestrom-and-Blackler-On-the-life-of-the-object.pdf>. Pristupljeno: 12.8.2018.

- Engestrom, Y. & H. Kerosuo** (2007). From Workplace Learning to Inter-organizational Learning and Back: the Contribution of Activity Theory. *Juornal of Workplace Learning* 19 (6): 336-342.
- Engestrom, Y. & R. Miettinen** (1999). Introduction In Y. Engeström, R. Miettinen and R. L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on activity theory*, New York: Cambridge University Press, pp. 1–16.
- Engestrom, Y. & Sannino, A.** (2010). Studies of Expansive Learning: Foundations, Findings and Future Challenges. *Educational Research Review* 5: 1-24.
- Engestrom, Y., A. Sannino & J. Virkkunen** (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and activity* 21 (2): 118-128.
- Engestrom, Y.** (1999). Innovative Learning in Work Teams: Analysing Cycles of Knowledge Creation in Practice, in: Y. Engestrom et al. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press, pp. 377-406.
- Entwisle, D. R., K. L. Alexander & L. Steffel-Olson** (2004). Temporary as Compared to Permanent High School Dropout. *Social Forces* 82 (3): 1181–1205.
- European Commission** (2004). *Join Report on Social Inclusion*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission** (2008). *Social Protection and Social Inclusion in Europe – Key facts and figures 2008*. Brussels: EC.
- European Commission** (2010). *Evaluation of the European Year 2010 for Combating Poverty and Social Exclusion*. Brussels: EC.
- European Commission** (2012). *National Strategy for the Inclusion of Roma*. Brussels: Sitni and Caminanti Communities European Commission Communication.
- European Report on Development** (2013). *Global Action for an Inclusive and Sustainable Future*. Brussels: European Centre for Development Policy Management.
- European Union** (2013). *Capacity Needs and Trainings Aassessment of Roma/Egyptitan NGOs*. Dostupno na:
<http://www.al.undp.org/content/dam/albania/docs/Capacity%20Needs%20and%20Training%20Assesment%20of%20Roma%20and%20Egyptian%20NGOs%20Report.pdf>. Pristupljeno: 2.05.2018.

- European Union Agency for Fundamental Rights (2014).** *Fundamental Rights: Challenges and Achievements in 2014*. Dostupno na:
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-annual-report-2014_en.pdf.
 Pristupljeno: 22.03.2018.
- Evans, P., S. Bronheim, J. Bynner, S. Klasen, P. Magrab & S. Ranson (n.d.).** *Social Exclusion and Children – Creating Identity Capital: Some Conceptual Issues and Practical Solutions*. Dostupno na:
<http://www.oecd.org/edu/school/1856627.pdf>. Pristupljeno 10.04.2015.
- Fioramonti, L. & F. Heinrich (2007).** *How Civil Society Influences Policy: A Comparative Analysis of the CIVICUS Civil Society Index in Post-Communist Europe*. Dostupno na:
<https://www.civicus.org/view/media/CIVICUS.ODI.Fioramonti.Heinrich.pdf>.
 Pristupljeno: 27.09.2018.
- Fischer, A. (2011).** Reconceiving Social Exclusion. *Brooks World Poverty Institute Working Paper 146*: 1-28.
- Foot, K. A. (2001).** Cultural-Historical Activity Theory as Practical Theory: Illuminating the Development of a Conflict Monitoring Network. *Communication Theory* 11 (1): 56-83.
- Francis, P. (1997).** Social Capital, Civil Society and Social Exclusion. In: U. Kothari and M. Minouge (eds), *Development Theory and Practice: Critical Perspectives*. Hampshire: Palgrave, pp. 56-87.
- Freire, P. (1972).** *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1973).** *Education as the Practice of Liberty*. New York: McGraw Hill.
- Fukuyama, F. (2001).** Social Capital, Civil Society and Development. *Third World Quarterly* 22 (2): 7-20.
- Gallie, D. & S. Paugam (2000).** *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford University Press, Oxford.
- Garcia C., C. T., Lamberty, G., R. Jenkins, H.P. McAdoo, K. Crnic & B.H. Wasik (1996).** An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children. *Child Development* 67: 1891–1914.
- Gewirtz, S. & A. Cribb (2003).** Recent Readings of Social Reproduction. *International Studies in Sociology of Education* 13 (3): 243–59.

- Gheorghe, N.** (1991). Roma – Gypsy Ethnicity in Eastern Europe. *Social Research* 58 (4): 829-844.
- Global Education First Initiative** (2014). *Sustainable Development Begins with Education. How education can Contribute to the Proposed post – 2015 goals.* Dostupno na <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf>. Pristupljeno: 26.01.2019.
- Goodland, R.** (1995). The Concept of Enviromental Sustainability. *Annual Review of Ecology and Systematics* 26: 1-24.
- Gordon, D. et al.** (2000). *Poverty and Social Exclusion in Britain.* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gordon, D., L. Adelman, K. Ashworth, J. Bradshaw, R. Levitas, S. Middleton, C. Pantazis, D. Patsios, S. Payne, P. Townsend & J. Williams** (2000). *Poverty and Social Exclusion in Britain.* York: Joseph Rowntree Foundation.
- Gradanske inicijative** (2011). *Procena stanja u sektoru organizacija civilnog društva u Srbiji.* Dostupno na: https://civilnodrustvo.gov.rs/upload/old_site/2012/10/Istrazivanje-OCD-Sektor-u-Srbiji-Gradjanske-inicijative-web1.pdf. Pristupljeno: 23.06.2018.
- Gradanske inicijative** (2014). *Matrica za praćenje podsticajnog okruženja za razvoj civilnog društva.* Dostupno na: https://www.gradjanske.org/w-content/uploads/2014/10/072-CMR-Serbia-2013_srb.pdf. Pristupljeno: 28.08.2018.
- Gramsci, A.** (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci.* London: Lawrence and Wishart.
- Gretschel, P., E. L. Ramagondo & R. Galvaan** (2015). An Introduction to Cultural Historical Activity Theory as a Theoretical Lens for Understanding how Occupational Therapist Design Interventions for Person Living in Low-Income Conditions in South Africa. *South African Journal of Occupational Therapy* 45 (1): 51-55.
- Gross, M.S.J., S. J. Haines, C. Hill, G. L. Francis, M. Blue-Banning & A. P. Turnbull** (2015). Strong School-Community Parthership in Inclusive School are “Parot the Fabric of the School... We Count on Them”. *School Community Journal* 25 (2): 9-34.

- Guy, W.** (2001). *Between Past and Future: The Roma of Central and Eastern Europe*. Hatfield: University of Hartfordshire Press.
- Habermas, J.** (1992). Further Reflections on the Public Sphere. In C. Calhoun (ed.) *Habermas and the Public Sphere*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 421-461.
- Haigh, M.** (2005). Geography and the European Year of Citizenship through Education. *Journal of Geography in Higher Education* 29: 173-182.
- Harvey, D.** (2005). *A Short History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hashim, N. H., & M. Jones** (2007). *Activity Theory: A Framework for Qualitative Analysis*. Dostupno na:
https://www.researchgate.net/publication/30389157_Activity_Theory_A_framework_for_qualitative_analysis. Pristupljeno: 2.04.2018.
- Hediger, V.** (2000). *Sustainable Development and Social Welfare*. Zurich: Agricultural Economics, Swiss Federal Institute of Technology Switzerland.
- Herakova, L. L.** (2009). Identity, Communication, Inclusion: The Roma and (New) Europe. *Journal of International and Intercultural Communication* 2 (4): 279-297.
- Hongzhi Z., P. Wing K. C. & C. Boyle** (2014). *Equality in Education: Fairness and Inclusion*. USA: Sense Publishers.
- Howarth, C., P. Kenway, G. Palmer & C. Street.** (1998). *Monitoring Poverty and Social Exclusion: Labour's Inheritance*, York: New Policy Institute/Joseph Rowntree Foundation.
- Hyde, A.** (2006). Systematic Exclusion of Roma from Employment. *Roma Rights* 1: 3–8.
- Ilyenkov, E.** (1973). *Dialectical Logic: Essays in its History and Theory*. Moscow: Progress.
- Izveštaj o humanom razvoju** (2013). *Milenijumski razvojni ciljevi*. Dostupno na:
<Http://www.undp.ba/index>. Pristupljeno: 22.05.2015.
- Jehoel-Gijsberg G. & C. Vrooman** (2007). *Explaining Social Exclusion. A Theoretical Model Tested in Netherlands*. Hague: SCP.
- Karanasios, S. & D. Allen** (2014). Mobile Technology in Mobile Work: Contradictions and Congruencies in Activity Systems. *European Journal of Information Systems* 23 (5): 529-542.
- Keane, J.** (1988). *Democracy and Civil Society*. London/New York: Verso.

- Klimova, A. I.** (2005). *The Romani Voice in World Politics: the United Nations and Non-State Actors*. Aldershot, Hants, England: Burlington VT: Ashgate.
- Kóczé, A.** (2012). *Civil Society, Civil Involvement and Social Inclusion of the Roma*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Koh, H** (2000). Complementarity between International Organizations on Human Rights/the Rise of Transnational Networks as the “Third Globalization”. *Human rights Law Journal* 21 (8): 307-10.
- Krstić, K., I. Stepanović Ilić & M. Videnović** (2017). Student Dropout in Primary and Secondary Education in the Republic of Serbia. *Psihološka istraživanja* 10 (1): 27-50
- Kuhn, S. T.** (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Kunac, S., K. Klasnić i S. Lalić** (2012). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*. Dostupno na: <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Uključivanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20društvo%20-%20istraživanje%20baznih%20podataka.pdf>. Pristupljeno: 2.03.2019.
- Kuutti, K.** (1996). Activity Theory as a Potential Framework for Human- Computer Interaction Research. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*: Cambridge, MA: MIT Press, pp. 17-44.
- Kyuchukov, H.** (2015). *Anti-Gypsyism and the Holocaust: Remembering the Past and Shaping Future*. Dostupno na: http://cloud2.snappages.com/ecc3fa83da15cf423fe3aaa342f545fa355b24f3/Conference%2030012015_Hristo%20Kyuchukov%20II.pdf. Pristupljeno: 3.04.2018.
- Laininen, E., L. Manninen & R. Tenhunen** (2006). *Perspectives about Sustainable Development in Schools*. Helsinki: OKKA.
- Lamote, C., S. Speybroeck, W. Van Den Noortgate & J. Van Damme** (2013). Different Pathways Towards Dropout: the Role of Engagement in Early School Leaving. *Oxford Review of Education* 39 (6): 739–760.

- Latour, B.** (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, J. & E. Wenger** (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarev, V. S.** (2004). The Crisis of "the Activity Approach" in Psychology and Possible Ways to Overcome it. *Journal of Russian and East European Psychology* 42 (3): 35-58.
- Leontiev, A. N.** (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A. N.** (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Levin, B.** (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Paris: OECD.
- Levitas, R.** (2000). What is Social Exclusion? In: D. Gordon and P. Townsend (eds), *Breadline Europe: The Measurement of Poverty*. Bristol: Policy Press, pp. 357-383.
- Levitas, R. C., E. Pantazis, D. Fahmy, E. Gordon, E. Lloyd & D. Patsios** (2007). *The Multi – Dimensional Analysis of Social Exclusion*. Bristol: Department of Sociology and School for Social Policy.
- M. Burchinal, J. Robert, L. Nabors & D. Bryant** (1997). Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development* 67 (1): 606-620.
- Mathieson, J., J. Popay, E. Enoch, S. Escorel, M. Hernandez, H. Johnston & L. Rispel** (2008). Meaning, Measurement and Experience and Links to Health Inequalities. *Social Exclusion Literature Review* 2: 1-91.
- McAlister, S.** (2013). Why Community Engagement Matters in School Turnaround. *Voices in Urban Education* 36: 35–41.
- McGarry, A.** (2010). *Who Speaks for Roma*. New York: Continuum.
- McGarry, A.** (2011). *The Roma Voice in the European Union: between National Belonging and Transnational Identity*. Brighton: Routledge.
- MICS** (2014). *Srbija - istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žene i dece 2014*. Dostupno na:
http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/MICS/MICS%20GLAVNI%20NALAZI_srp_.pdf. Pristupljeno: 5.03.2017.

- Miliband, D.** (2006). *Social Exclusion: The Next Steps Forward*. London: ODPM.
- Milivojević, Z.** (2015). *Analiza pravnog okvira i aktuelnog statusa i prakse pedagoških asistenata*. Beograd: SIPRU.
- Milosheva-Krushe, M., A. Ivanova, C. Grosu, D. Krushe, D. Neagoe, G. Gencev, J. Hurrle & S. Rezmues** (2013). *Study on Roma Inclusion under the EEA and Norway Grants*. Sofia: Creda.
- Miltich, A. P., M.H. Hunt & J. Meyers** (2014). Dropout and Violence Needs Assessment: A Follow-up Study. *The California School Psychologist* 9 (1): 135-144.
- Minority Rights Group International** (1995). *Roma/Gypsies: A European Minority*. Dostupno na: <https://www.synigoros.gr/resources/roma/sxetika-genika-egrafa/romareport.pdf>. Pristupljeno: 11.12.2016.
- Mitrović, A.** (2003). Obrazovanje Roma. *Socijalna misao* 10 (2-3): 115-132.
- Mittler, P.** (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Monitoring report** (2007). *Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.
- Monotoring izvještaj** (2007). *Jednak pristup kvalitetnom obrazovanju za Rome*. Dostupno na: https://www.crnvo.me/sites/crnvo/files/article_files/p51.pdf. Pristupljeno: 23.10.2018.
- Monotoring javnih politika** (2014). *Monotoring javnih politika: efekti Dekade Roma na položaj Romkinja u Republici Srbiji*. Dostupno na: http://www.bibija.org.rs/images/publikacije/Prelom_BOS.pdf. Pristupljeno: 23.5.2018.
- Monotoring Report** (2007). *Education Support Program, Equal Access to Quality Education For Roma*. Dostupno na: <http://archive.erisee.org/downloads/2012/libraries/rs/rr/Equal%20access%20to%20quality%20education%20for%20Roma-Serbia.pdf>. Pristupljeno: 3.11.2018.
- Moreno, J. L.** (1953). *Who Shall Survive?* New York: Beacon House.
- Morris, K., M. Barnes & P. Mason** (2009). *Children, Families and Social Exclusion*. Bristol: The Policy Press.

- Mullick, J., J. Deppler & U. Sharma** (2012). Inclusive Education Reform in Primary Schools of Bangladesh: Leadership Challenges and Possible Strategies to Address the Challenges. *International Journal of Whole Schooling* 8 (1): 1-20.
- Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji** (2006). *Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja u Republici Srbiji*. Dostupno na: https://www.minrzs.gov.rs/sites/default/files/2018-11/Nacionalni%20milenijumski%20ciljevi_1.pdf Pristupljeno: 30.12.2017.
- Nardi, A. B.** (1996). *Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition*. Dostupno na: <http://www2.physics.umd.edu/~redish/788/readings/nardi-ch4.pdf>. Pristupljeno: 27.03.2018.
- National Democratic Institute** (2006). *The Hungarian Minority Self-Government System as a Means of Increasing Romani Political Participation*. Dostupno na: <https://www.osce.org/odihr/25974?download=true>. Pristupljeno: 2.02.2019.
- Nevin, E.** (2008). Education and Sustainable Development. Policy and Practice: *Education for Sustainable Development* 4: 49-62.
- Nikolin, S.** (2001). *Treći sektor u Srbiji: stanje i perspektive*. Beograd: Centar za razvoj neprofitnog sektora i Policy Group.
- Novosadski humanitarni centar** (n.d.). *Novosadski humanitarni centar*. Dostupno na: <http://www.nshc.org.rs>. Pristupljeno: 22.7.2018.
- Nunez, I.** (2009). Activity Theory and the Utilisation of the Activity System According to the Mathematics Educational Community. *The Journal of Doctoral Research in Education* 29 (2): 7-20.
- Nuscheler, F.** (2003). *Civil-Society Actors: A Democratic Corrective for International Organizations?* Dostupno na: <http://library.fes.de/pdf-files/iez/global/02046.pdf>. Pristupljeno: 4.12.2016.
- Open Society Foundations** (2012). *Roma Early Childhood Inclusion*. Dostupno na: <https://www.unicef.org/romania/RECI-Overview.pdf>. Pristupljeno: 23.02.2017.
- Open Society Institute** (2001). *The Roma Education Resource Book*. Budapest: The Open Society Institute.
- Open Society Institute** (2006). *Roma Inclusion: Lessons Learned from OSI's Roma Programming*. Dostupno na:

- <https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/Roma-Inclusion-WEB.pdf>. Pristupljeno: 22.05.2019.
- Open Society Institute** (2007). *Equal Access to Quality Education, Volume I*. Budapest and New York: Open Society Institute.
- Operti, R. & C. Belalcazar** (2008). *Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels: Issues and Challenges*. Washington. UNESCO.
- Pantazis, C, D. Gordon & R. Levitas** (2006). *Poverty and Social Exclusion in Britain*. Bristol: Policy Press.
- Park, R.** (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology* 33 (6): 881-93.
- Parsons, T.** (1951). *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pogge, T.** (2002). *World Poverty and Human Rights*. Cambridge and Malden: Polity Press.
- Policy Group** (2001). *Third Sector in Serbia Status and Prospects*. Dostupno na: https://www.undp.org/content/dam/serbia/Publications%20and%20reports/English/UNDP_SRB_Third_Sector_in_Serbia_-_Status_and_prospects.pdf. Pristupljeno: 31.01.2018.
- Praxis** (2011). *Analiza glavnih problema i prepreka u pristupu pravu na obrazovanje pripadnika romske populacije u Srbiji*. Beograd: Avantgarde print.
- Program Ujedinjenih naroda za razvoj** (2006). *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*. Zagreb: CIP.
- Putnam, R.** (1993). *Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D.** (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon and Schuster Paperbacks.
- Raduški, N.** (2004). Romska nacionalna manjina u Srbiji- demografske tendencije i problem. *Migracijske i etničke teme* 20 (4): 433-445.
- Raduški, N.** (2009). Obrazovanje kao ključ za integraciju Roma u društvo. Beograd: *Politička revija* 8 (9): 189-202.
- Rambla, X. & M. Langthaler** (2016). *The SDGs and Inclusive Education for all. From Special Education to Addressing Social Inequalities*. Dostupno na: https://www.oefse.at/fileadmin/content/Downloads/Publikationen/Briefingpaper/BP14_SDGs.pdf. Pristupljeno: 23.5.2018.

- Ringold D., M.A. Orenstein & E. Wilkens (2005).** *Roma in Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle.* Washington: The World Bank.
- Rona, S. & L. Lee (2001).** *School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative Interim report.* New York: Open Society Institute.
- Roth, W. M. & Y. J. Lee (2007).** Vygotsky's Neglected Legacy: Cultural Historical Activity Theory. *Review of Educational Research* 77 (2): 186–232.
- Rumberger, R. & S. Lim (2008).** *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research. California Dropout Research Project, Santa Barbara.*
Dostupno na:
<http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+Why+students+drop+out.pdf>. Pristupljeno: 22.09.2018.
- Rumberger, R. W. (2011).** *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What can be Done about it.* Cambridge: Harvard University Press.
- RZS (2002).** *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2002; školska sprema i pismenost, knjiga br. 4.* Beograd: Republički zavod za statistiku.
- RZS (2011).** *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011; nacionalna pripadnost, knjiga br. 1.* Beograd: Republički zavod za statistiku.
- Saith, R. (2007).** Social Exclusion: The Concept and Application to Developing Countries. In Stewart, F., R. Saith and B. Harriss-White (eds), *Defining Poverty in the Developing World.* Palgrave, Basingstoke, pp. 75-90.
- Salamon, L. M. (1994).** The Global Associational Revolution: The Rise of the Third Sector on the World Scene. *Foreign Affairs* 73: 111-124.
- Salamon, L.M., S. W. Sokolowski & R. List (2003).** *Global Civil Society An Overview.* Baltimore: Center for Civil Society Studies, The Johns Hopkins University.
- Salend, S. J. (2006).** *Creating Inclusive Classrooms: Effective and Reflective Practices.* NYC: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Saraceno, C. (2001).** *Social Exclusion: Cultural Roots and Diversities of a Popular Concept.* Paper presented at the conference on "Social Exclusion and Children": Columbia University.

- Scanlon, E. & K. Issroff** (2005). Activity Theory and Higher Education: Evaluating Learning Technologies. *Journal of Computer Assisted Learning* 21 (6): 430-439.
- Scribner, S.** (1997). Three Developmental Paradigms. In E. Tobach, R. Joffe Falmagne, M. Brown Parlee, L. M. W. Martin, and A. Scribner Kapelman (Eds.), *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 281–288.
- Seligman, J.** (1992). *The Idea of Civil Society*. New York/Toronto: The Free Press.
- Sen, A.** (2000). *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny*. Manila: Development Bank.
- Seran, A.** (2013). Civil Society: A Study of Jurgen Habermas's Theory of Deliberative Democracy, *Communicare Journal of Communication Studies* 2 (1), 73-83.
- Silver, H.** (1994). Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review* 133 (6): 531-578.
- Simmel, G.** (1908/2009). *Sociology: Inquiries into the Construction of Social Forms*, Volumes 1 and 2. Translated and edited by A. J. Blasi, A. K. Jacobs, and M. Kanjirathinkal. Leiden and Boston: Brill.
- Službeni glasnik Republike Srbije** (2009). *Zakon o zabrani diskriminacije*. Beograd: JP Službeni glasnik.
- Službeni glasnik Republike Srbije** (2017). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: JP Službeni glasnik.
- Sobotka, E.** (2011). Influence of Civil Society Actors on Formulation of Roma Issues within the EU Framework. *International Journal on Minority and Group* 3: 22-34.
- Spiker, P.** (2013). *Socijalna politika: teorija i praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka.
- Steinert, H. & Pilgram, A.** (2003). *Welfare from Below: Struggles Against Social Exclusion in Europe*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Sterland, B. & G. Rizova** (2010). *Civil Society Organizations Capacities in the Western Balkans and Turkey*. Sweden: TASCOS.

- Stetsenko, A.** (2005) Activity as Object-Related: Resolving the Dichotomy of Individual and Collective Planes of Activity. *Mind, Culture, and Activity* 12 (1): 70–88.
- Stivens, K.** (2011). Putokaz ka održivom razvoju: održivost kao novi kvalitet društvenog i ekonomskog razvoja. U: D. Radojević (ur.), *Putokaz ka održivom razvoju*. Beograd, Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj, str. 12-21.
- Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić** (2014). Mrežna analiza zajednice: društveni kapital i marginalizovanost Roma u Srbiji. U: V. Sokolovska (ur.), *Društveni i kulturni potencijali Roma u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet i Odsek za sociologiju, str. 79-90.
- Škorić, J.** (2017). Ka socijalnoj inkluziji romske dece u obrazovanju. U: Ž. Milanović (ur.). *Konteksti*. Novi Sad: Filozofski fakultet: 593-605.
- Škorić, M. i A. Kišjuhas** (2014). *Vodič kroz ideologije I*. Novi Sad: AKO.
- Šućur, Z.** (2004). Socijalna isključenost: Pojam, pristupi i operacionalizacija. *Revija za socijalnu politiku* 4: 22-31.
- Tabbush, C.** (2005). *Civil Society in United Nations Conferences: A Literature Review*. Geneva: UNRISD.
- Todorović, D.** (2007). *Društvena udaljenost od Roma*. Niš: Filozofski Fakultet.
- Tok, N.** (2003). An Essay on Gramsci's Concept of Civil Society. *İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi* 17 (3- 4): 239-254.
- Topping, K.** (2012). Conceptions of Inclusion: Widening ideas. In C. Boyle, and K. Topping, K (Eds.), *What Works in Inclusion?* Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education, pp. 9-19.
- Trehan, N.** (2001). In the name of the Roma? The role of private foundations and NGOs" in: *Between Past and Future. The Roma in Central and Eastern Europe*, Guy, W. (ed.), Hertfordshire: University of Hertfordshire Press, pp. 134-149.
- UNDP** (2006). *Pod rizikom: Socijalna ugroženost Roma, izbeglica i interno raseljenih lica u Srbiji*. Preuzeto sa:
<http://www.inkluzija.org/biblioteka/Izvestajpodrizikom.pdf>. Pristupljeno: 15.5.2017.
- UNESCO** (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO** (2012). *UN System Task Tema on the Post-2015 UN Development Agenda*.

- Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development beyond 2015.*
Dostupno na: http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/Think%20Pieces/4_education.pdf. Pristupljeno: 12.09.2018.
- UNESCO** (2017). *Education for Sustainable Development Goals*. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>. Pristupljeno: 3.04.2018.
- UNICEF** (2009). *Education for Minority Communities: The Role of Community NGOs in Municipalities*. Paris: United Nations Children's Fund.
- UNICEF** (2010). *A Review of Roma Education Initiatives in Central and South-Eastern Europe*. Dostupno na: https://www.unicef.org/ceecis/ROMA_PAPER_FINAL_LAST.pdf. Pristupljeno: 12.10.2016.
- UNICEF** (2011). *The right of Roma Children to Education*. Dostupno na: <https://www.unicef.org/eca/media/1566/file>. Pristupljeno: 24.1.2019.
- UNICEF** (2016). *Research on the Social Norms which Prevent Roma Girls from Access to Education*. Dostupno na: https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2018-10/Social_Norms_report_Summary_ENG.pdf. Pristupljeno: 30.05.2018.
- United Nations** (1987). *Our Common Future - Brundtland Report*. Oxford: University Press.
- United Nations** (2008). *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. Dostupno na: <http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm#I>. Pristupljeno: 22.08.2017.
- United Nations Development Programme** (2013). *Working with Civil Society in Foreign Aid: Possibilities for South-South Cooperation*. Dostupno na <http://www.cn.undp.org/content/dam/china/docs/Publications/UNDP-CH03%20Annexes.pdf>. Pristupljeno: 11.11.2016.
- Uzunova, I.** (2010). Roma Integration in Europe: Why Minority Rights are Failing. *Arizoan Journal of International and Comparative Law* 27 (1): 283-323.

- Vitello, S. J. & D. E. Mithaug** (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vladimirova, K. & David Le Blanc** (2015). *How Well are the Links between Education and Other Sustainable Development Goals Covered in UN Flagship Reports? A Contribution to the Study of the Science-Policy Interface on Education in the UN System*. Dostupno na: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2111education%20and%20sdgs.pdf>. Pristupljeno: 24.03.2018.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.** (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waitoller, F. & E. B. Kozleski** (2013). Understanding and Dismantling Barriers for Partnerships for Inclusive Education: A Cultural Historical Activity Theory Perspective. *International Journal of Whole Schooling* 4: 23-42.
- Wasserman, S. & K. Faust** (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weber, M.** (1904/1930). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. London and Boston: Unwin Hyman.
- Weber, M.** (1974). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.
- Willems, P. P. & A. R. Gonzales-DeHass** (2012). *School-Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students*. Dostupno na: <http://www.adi.org/journal/2012fw/WillemsDeHassFall2012.pdf>. Pristupljeno: 24.04.2018.
- Wood, L. & E. Bauman** (2017). *How Family, School and Community Engagement can Improve Student Achievement and Influence School Reform*. Washington: AIR.
- World Bank** (1995). *Development in Practice: Priorities and Strategies for Education*. Washington: World Bank.
- World Economic Forum** (2013). *The Future Role of Civil Society*. Dostupno na: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FutureRoleCivilSociety_Report_2013.pdf. Pristupljeno: 4.11.2016.

World Social Protection Report (2014). *Bulding Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice.* Geneva: International Labour Office.

Yamazumi, K. (2006). Activity Theory and the Transformation of Pedagogic Practice. *Educational Studies in Japan* 1: 77-90.

TABELE I GRAFIKONI

Tabele

Tabela 1. Problemi sa kojima se susreću romski učenici u školi

Tabela 2. Podrška romskim učenicima koji nisu korisnici OCD programa i aktivnosti u toku školovanja

Tabela 3. Stavovi romskih roditelja čija su deca korisnici programa i aktivnosti OCD kada je u pitanju prilagođenost programa i aktivnosti OCD

Tabela 4. Glavni razlozi neprilagođenosti programa i aktivnosti OCD

Tabela 5. Ukoliko je vaše dete korisnik aktivnosti i programa OCD kako procenjujete saradnju sa članovima OCD?

Tabela 6. Porodični i društveni odnosi u romskim porodicama

Tabela 7. Stavovi romskih roditelja o učiteljima/icama

Tabela 8. Romske porodice u programima OCD i romske porodice van programa OCD i stavovi u vezi sa porodičnim i društvenim odnosima

Tabela 9. Kako procenjujete intelektualne sposobnosti vašeg deteta

Tabela 10. Da li podstičete vaše dete na školovanje

Tabela 11. Zbog čega je školovanje važno za vaše dete

Tabela 12. Domeni rada OCD

Tabela 13. Domeni rada u oblasti obrazovanja aktuelnih programa i aktivnosti OCD

Tabela 14. Na koji način bi programi i aktivnosti mogli da budu efikasniji i delotvorniji

Tabela 15. Samoprocena OCD za rad sa romskom decom

Tabela 16. OCD i samoprocena za rad sa romskom decom

Tabela 17. Saradnja i kooperacija sa školama

Tabela 18. Podrška romskim učenicima u toku školovanja

Tabela 19. Glavni razlog nesaradnje škole i OCD

Tabela 20. Informisanost o saradnji između OCD i škole

Tabela 21. Učitelji/ce i odnosi prema romskoj deci

Tabela 22. Problemi sa kojima se susreću romska deca u školi

Tabela 23. Opravdani, neopravdani časovi i prosek ocena u odnosu na korišćenje programa i aktivnosti OCD

Tabela 23a. Opravdani, neopravdani časovi i prosek ocena u odnosu na korišćenje programa i aktivnosti OCD

Tabela 24. Opravdani i neopravdani časovi i pol ispitanika

Tabela 25. Stavovi učitelja/ica i zastupnika OCD

Tabela 26. Razlike u odgovorima koji se tiču pitanja saradnje između OCD i učitelja/c

Grafikoni

Grafikon 1. Nastanjenost romske porodice

Grafikon 2. Stepen obrazovanja intervjuisanih romskih roditelja

Grafikon 3. Ukoliko je vaše dete korisnik programa i aktivnosti OCD, da li primetite razlike u školskom angažovanju u odnosu na pre korišćenja?

Grafikon 4. Ukoliko vaše dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD, šta smatrate koji su glavni razlozi za to?

Grafikon 5. Moje dete se često žali da ga vršnjaci zadirkuju i/ili ignorišu

Grafikon 6. Uključenost učitelja/ica u različite oblike inkluzivne prakse

Grafikon 7. Da li ste i koliko često pohađali programe usavršavanja na temu obrazovne inkluzije romske dece

Grafikon 8. Informisanost učitelja/ica o programima i aktivnosti OCD

Grafikon 9. Na koji način procenjujete nivo saradnje vaše škole i OCD?

Grafikon 10. Problem nedostatka podrške čitave zajednice i romske porodice u programima OCD i izvan njih

Grafikon 11. Romske porodice u programima i van njih kada je u pitanju podrška u toku školovanja

Grafikon 12. Učiteljice i romske porodice i problem nedovoljnog poznavanja jezika sredine

Grafikon 13. Učiteljice i romske porodice kada je u pitanju problem nedovoljnog interesovanja romskih roditelja za školovanje dece

Grafikon 14. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem nedovoljne pažnje koja im se posvećuje u školama

Grafikon 15. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem nedostatka podrške čitave zajednice

Grafikon 16. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju problem diskriminacije i omalovažavanja od strane druge dece

Grafikon 17. Učitelji/ce i romske porodice kada je u pitanju podrška romske porodice

Grafikon 18. Učitelj/ice i romske porodice kada je u pitanju podrška u toku školovanja od strane učitelja/ica i nastavnika/ica

PRILOZI

Prilog 1.

Upitnik namenjen romskim porodicama

Upitnik koji je ispred vas deo je doktorske disertacije koja pretenduje da analizira i ispita delotvornost podrške organizacija civilnog društva (u daljem tekstu OCD) u kontekstu inkluzije romske dece u obrazovni sistem. Naime, cilj disertacije jeste ukazivanje na značaj podrške OCD u ovom kontekstu, kao i predlaganje mera kako bi ova podrška bila održivija i proaktivnija u narednom periodu.

Upitnik je anonimian i služiće samo u svrhe izrade doktorske disertacije.

Molimo vas da odgovorite na sledeća pitanja:

Sociodemografske karakteristike ispitanika:

1. Pol: M Ž

2. Starost:

1) 18-29

2) 30-39

3) 40-49

4) 50- 59

5) 60+

3. Gde je stalno nastanjena vaša porodica?

1) u gradu

2) u romskoj mahali, na obodu grada

3) u prigradskom naselju

4) u mahali, na obodu sela

5) u romskoj mahali, u gradu

6) u selu

4. Veličina naselja u kome živite:

- 1) veliki grad (100 001 – 500 000 stanovnika)
- 2) srednji grad (50 001 – 100 000 stanovnika)
- 3) manji grad (10 001 – 50 000)
- 4) varoš (ili naselje 5 001- 10 000)
- 5) selo (ili naselje do 5 000)

5. Bračno stanje:

- 1) oženjen/udata i živi sa partnerom
- 2) nije u braku
- 3) razveden/a
- 4) udovac/udovica

6. Broj dece u porodici:

- 1) jedno
- 2) dvoje
- 3) troje
- 4) četvoro
- 5) petoro i više

7. Stepen obrazovanja:

- 1) bez škole
- 2) nepotpuna osnovna škola
- 3) osnovna škola
- 4) srednja škola
- 5) viša škola
- 6) fakultet (ili više od toga - magistarske, master, doktorat)

8. Ukupni mesečni prihodi u domaćinstvu:

- 1) do 30 000
- 2) 30 001 – 50 000
- 3) 50 001 – 70 000
- 4) preko 70 000 dinara

9. Glavni izvor mesečnih prihoda u domaćinstvu?

- 1) stalno zaposlenje
- 2) poljoprivredni radovi
- 3) zanati
- 4) sezonski radovi
- 5) socijalna pomoć

- 6) pomoć rodaka
- 7) prerada sekundarnih sirovina
- 8) ni sami ne znamo
- 9) nešto drugo. Šta? _____

Pitanja u vezi sa mrežama podrške romskim učenicima u domenu obrazovanja:

10. Da li se vaše dete susretalo sa nekim problemima u toku školovanja?

- 1) da
- 2) ne
- 3) nisam siguran/a / ne znam

11. Ukoliko se vaše dete susretalo sa nekim problemima u toku školovanja, koje bi izdvojili kao glavne? (*moguće je zaokružiti više odgovora*)

- 1) nedovoljno poznavanje jezika sredine
- 2) nedovoljno interesovanje učitelja/ice za vaše dete
- 3) loša finansijska situacija porodice
- 4) nedovoljna pažnja koja im se posvećuje u školi
- 5) nedostatak podrške čitave zajednice
- 6) diskriminacija i omalovažavanje od strane druge dece
- 7) neki drugi razlog? Koji? _____

12. Da li vaše dete ima podršku/pomoć u toku školovanja?

- 1) da, ima
- 2) ponekad
- 3) ne, nema
- 4) ne znam/nisam siguran/a
- 5) pomoć mu nije potrebna
- 6) nešto drugo? Šta? _____.

13. Ukoliko je podrška potrebna vašem detetu u toku školovanja, od strane koga je sve dobija? (*moguće je zaokružiti više odgovora*)

- 1) svoje porodice
- 2) učitelja/ica i nastavnika
- 3) organizacija civilnog društva (npr. romski NVO, različite druge organizacije),
- 4) svojih vršnjaka
- 5) nekog drugog? Koga? _____.

14. Prema vašem mišljenju, koliko je značajna podrška koju OCD pružaju vašem detetu?

- 1) veoma je značajna i bez nje ne bismo mogli da nastavimo školovanje
- 2) značajna je, ali mogli bismo i bez nje
- 3) nije značajna i ne doprinosi nam mnogo

- 4) ne znam/ne mogu da procenim
- 5) podrška OCD nam nije potrebna
- 6) Nešto drugo? Šta? _____.

15. Da li smatrate da su programi i aktivnosti OCD prilagođeni potrebama vaše dece?

- 1) programi i aktivnosti OCD jesu prilagođeni potrebama naše dece i veoma smo zadovoljni njima,
- 2) programi i aktivnosti OCD jesu prilagođeni potrebama naše dece, međutim vremenski su kratki i neodrživi
- 3) programi i aktivnosti OCD nisu prilagođeni potrebama naše dece
- 4) ne znam/ne mogu da procenim
- 5) nešto drugo? Šta? _____.

16. Ukoliko smatrate da programi i aktivnosti OCD nisu prilagođeni potrebama vaše dece, koji su glavni razlozi za to? *(moguće je zaokružiti više odgovora)*

- 1) Veoma je mali broj aktivnih programa i aktivnosti OCD za romsku decu osnovnoškolskog uzrasta u našem gradu
- 2) Sadržaj programa i aktivnosti je oskudan
- 3) Programi i aktivnosti OCD nisu stalni – malo ih ima, malo ih nema
- 4) Nemam informacije o radu OCD u našem gradu
- 5) Neki drugi razlog? Koji? _____.

17. Ukoliko je vaše dete korisnik programa i aktivnosti OCD, da li primetite razlike u školskom angažovanju u odnosu na pre korišćenja?

- 1) da, dete sada postiže bolje rezultate i ima viši prosek
- 2) da, dete je sada prihvaćenije od strane svojih vršnjaka
- 3) da, dete je sada više motivisano da ide u školu
- 4) da, dete sada sa lakoćom radi svoje domaće zadatke
- 5) nema značajnih rezultata, situacija je ista ili jako slična
- 6) dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD
- 7) nešto drugo? Šta? _____.

18. Ukoliko je vaše dete korisnik programa i aktivnosti OCD, kako biste ocenili vašu saradnju sa članovima OCD?

- 1) saradnja je na visokom nivou, dobijamo detaljne i redovne informacije o postignućima i ponašanju našeg deteta
- 2) saradujemo povremeno, ukoliko naše dete ima neki veći problem u školi
- 3) mi kao roditelji nemamo previše kontakata sa njima, svi njihovi programi i aktivnosti se realizuju u školama i/ili njihovim prostorijama
- 4) nemamo uopšte saradnju
- 5) dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD
- 6) neki drugi odgovor? Koji? _____.

19. Ukoliko vaše dete nije korisnik programa i aktivnosti OCD, šta smatrate koji su glavni razlozi za to?

- 1) podrška OCD nam nije potrebna
- 2) podrška OCD nam je potrebna, ali ne znamo kako da dodjemo do njih
- 3) programi i aktivnosti OCD su namenjeni samo malom broju romske dece
- 4) u našem gradu ne postoje OCD koje se bave pitanjem romske dece
- 5) nisam informisan/a o programima i aktivnostima OCD
- 6) ne znam,
- 7) Neki drugi odgovor? Koji? _____.

20. U kojoj meri se slažete sa sledećim stavovima:

- 1- uopšte se ne slažem
- 2- delimično se ne slažem
- 3- ne mogu da procenim/ne znam
- 4- delimično se slažem
- 5- u potpunosti se slažem

Pitanja u vezi sa porodičnim i društvenim odnosima:

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da procenim / ne znam	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Odnos sa partnerom je skladan i stabilan	1	2	3	4	5
2. Komunikacija zauzima važno mesto u našim porodičnim odnosima	1	2	3	4	5
3. Deca se međusobno slažu, poštuju i izlaze jedan drugom u susret	1	2	3	4	5
4. Deca jasno ispoljavaju emocije prema drugim članovima porodice	1	2	3	4	5
5. Deca se često svađaju i u kući često vlada negativna atmosfera	1	2	3	4	5
6. Moje dete lako ostvaruje kontakte sa svojim vršnjacima	1	2	3	4	5
7. Moje dete se lako prilagođava novonastalim situacijama	1	2	3	4	5

8. Moje dete se često žali da ga vršnjaci zadirkivaju i/ili ignorišu	1	2	3	4	5
9. Moje dete vršnjaci vole i smatraju ga duhovitim	1	2	3	4	5
10. Moje dete često provodi slobodno vreme sa svojim vršnjacima iz odeljenja i/ili škole	1	2	3	4	5
11. Moje dete poziva svoje drugove na rođendan	1	2	3	4	5
12. Moje dete ne bude pozvano na rođendane kod svojih drugova	1	2	3	4	5
13. Učitelj/ica podstiče moje dete na rad	1	2	3	4	5
14. Učitelj/ica je ljubazna i spremna na saradnju	1	2	3	4	5
15. Učitelj/ica je manje angažovana kada je u pitanju moje dete	1	2	3	4	5
16. Učitelji/ica često ignoriše moje dete i njegove potrebe	1	2	3	4	5
19. Supružnik i ja redovno posećujemo roditeljske sastanke i pružamo podršku našem detetu u toku školovanja	1	2	3	4	5
20. Informisani smo o školskim postignućima našeg deteta	1	2	3	4	5
21. Učitelj/ica u svakom trenutku može da računa na nas kada ima problem sa našim detetom	1	2	3	4	5
22. Učitelj/ica ne razume naše potrebe i nije nam podrška	1	2	3	4	5

Pitanja u vezi sa obrazovnim aspiracijama i očekivanjima roditelja od svoje dece u domenu obrazovanja:

21. Kako procenjujete intelektualne sposobnosti vašeg deteta?

- 1) iznad proseka
- 2) prosečne
- 3) ispod proseka

22. Da li podstičete vaše dete na školovanje?

- 1) da, naravno
- 2) ne možemo da utičemo na njega/nju
- 3) bilo bi dobro, ali ne insistiramo na tome - neka sam/a odluči šta je najbolje za njega/nju
- 4) ne podstičemo
- 5) neki drugi odgovor? Koji? _____.

23. Koji je najviši nivo školovanja koji bi voleli da vaše dete završi?

- 1) fakultet i više
- 2) srednja škola
- 3) osnovna škola
- 4) Nešto drugo? Šta? _____.

24. Kada bi mogli da birate, čime bi najviše voleli da se vaše dete bavi?

- 1) da bude kod kuće sa decom
- 2) zanatlija
- 3) poljoprivrednik
- 4) može da se živi i od socijalne pomoći
- 5) da završi fakultet i nađe posao u struci
- 6) Nešto drugo? Šta? _____.

25. Prema vašoj proceni, da li vaše dete prati vaša očekivanja i trudi se da ih stigne?

- 1) prati naša očekivanja i teži ostvarivanju očekivanog,
- 2) prati naša očekivanja, ali nisam sigurna da li će uspeti da ih ostvari
- 3) nisam siguran/a
- 4) ne prati
- 5) neki drugi odgovor? Koji? _____.

26. Prema vašem mišljenju zbog čega je školovanje važno za vaše dete?

- 1) zbog kvaliteta života
- 2) zbog boljih prihoda
- 3) beg od siromaštva
- 4) škola nije važna
- 5) neki drugi odgovor? Koji? _____.

27. Da li se vaše dete susrelo sa nekim događajima u prethodnih 5 godina koji bi mogli da utiče na njegovo pohađanje škole i školski uspeh?

HVALA NA SARADNJI I DOPRINOSU U ISTRAŽIVANJU!

Prilog 2.

Upitnik za zastupnike organizacija civilnog društva

Upitnik koji je ispred vas deo je doktorske disertacije koja pretenduje da analizira i ispita delotvornost podrške organizacija civilnog društva (u daljem tekstu OCD) u kontekstu inkluzije romske dece u obrazovni sistem. Naime, cilj disertacije jeste ukazivanje na značaj podrške OCD u ovom kontekstu, kao i predlaganje mera kako bi ova podrška bila održivija i proaktivnija u narednom periodu.

Upitnik je anonimian i služiće samo u svrhe izrade doktorske disertacije.

Molimo vas da odgovorite na sledeća pitanja:

Opšti podaci o OCD i njihovim programima i aktivnostima:

1. Veličina organizacije i broj zaposlenih (i volontera)?
 - 1) mala organizacija, do 5 zaposlenih
 - 2) srednja organizacija, 5-20 zaposlenih
 - 3) veća organizacija, 20-100 zaposlenih
 - 4) velika organizacija, preko 100 zaposlenih

2. Veličina naselja u kojem je registrovana vaša organizacija?
 - 1) veliki grad (100 001 – 500 000 stanovnika)
 - 2) srednji grad (50 001 – 100 000 stanovnika)
 - 3) manji grad (10 001 – 50 000)
 - 4) varoš (ili naselje 5 001- 10 000)
 - 5) selo (ili naselje do 5 000)

3. Kojim oblastima se vaša organizacija prvenstveno bavi kada je u pitanju romska manjina? *(moguće je zaokružiti više od jednog odgovora)*
 - 1) redukcijom siromaštva
 - 2) obrazovanjem
 - 3) održivim razvojem
 - 4) borbom za ljudska prava i (ne)jednakošću
 - 5) kulturom i promocijom kulturnog dijaloga

- 6) različitim uslugama socijalne zaštite
- 7) Nešto drugo? Šta? _____.

4. Koliko dugo postoji vaša organizacija?

- 1) manje od 1 godine
- 2) između 1 i 5 godina
- 3) između 5 i 10 godina
- 4) duže od 10 godina

5. Koliko ste programa i aktivnosti namenjenih romskoj deci sproveli od dana vašeg nastanka?

- 1) do 5
- 2) između 5 i 25
- 3) između 25 i 55
- 4) više od 55
- 5) Neki drugi odgovor? Koji? _____.

6. Koliko imate aktivnih programa i aktivnosti namenjenih romskoj deci?

- 1) trenutno nijedan
- 2) samo 1
- 3) od 1 do 2
- 4) od 3 do 4
- 5) više od 4

7. Aktivni programi i aktivnosti namenjeni romskoj deci, bave se: *(moguće je zaokružiti više od jednog odgovora)*

- 1) vaninstitucionalnim obrazovanjem romske dece (organizovanje kurseva, seminara, radionica, dopunskih/dodatnih aktivnosti i sl. kako bi se obezbedila dodatna podrška)
- 2) savetovanjem i psihosocijalnom podrškom romskim porodicama
- 3) edukativnim i socioekonomskim osnaživanjem romskih roditelja
- 4) promocijom interkulturnog dijaloga
- 5) Nečim drugim? Čime? _____.

8. Na koji način finansirate vaše programe i aktivnosti?

- 1) sopstvena sredstva
- 2) putem projekata
- 3) putem pozajmica
- 4) pomaže nam grad/opština

- 5) pomaže nam država
- 6) pomažu nam druge OCD
- 7) ni sami ne znamo
- 8) neki drugi izvor? Koji? _____.

9. Da li smatrate da vaši programi i aktivnosti doprinose boljoj obrazovnoj inkluziji romske dece?

- 1) Da, programi i aktivnosti koje pružamo romskoj deci u velikoj meri doprinose njihovoj boljoj obrazovnoj inkluziji
- 2) Da, doprinose, međutim kada prestane finansiranje od strane drugih, nemamo sredstava da programe nastavimo
- 3) Doprinose, ali nisam siguran/a u kojoj meri
- 4) Ne mogu da procenim
- 5) Ne doprinose
- 6) Neki drugi odgovor? Koji? _____.

10. Prema vašem mišljenju, šta bi moglo da doprinese boljoj efektivnosti vaših programa i aktivnosti namenjenih romskoj deci? *(moguće je zaokružiti više od jednog odgovora)*

- 1) veći broj zaposlenih/volontera
- 2) stručniji i kompetentniji kadar
- 2) bolja finansijska situacija
- 3) više usavršavanja u domenu inkluzivne prakse
- 4) bolja saradnja sa školama
- 5) bolja saradnja sa romskim porodicama
- 6) veća podrška grada/države
- 7) nešto drugo? Šta? _____.

11. Da li vaš kadar ide na profesionalna usavršavanja u domenu inkluzivne prakse?

- 1) ide redovno, to je veoma bitno za našu organizaciju
- 2) ide povremeno, kada se ukaže neka dobra prilika
- 3) ide, ukoliko se sami angažuju oko toga
- 4) nisam siguran/a
- 5) retko ide
- 6) gotovo nikad ne ide
- 7) Neki drugi odgovor? Koji? _____.

12. U kojoj meri se slažete sa sledećim stavovima (zaokružite broj kod svakog stava):

- 1- uopšte se ne slažem

- 2- delimično se ne slažem
- 3- ne mogu da procenim/ne znam
- 4- delimično se slažem
- 5-u potpunosti se slažem

Pitanja u vezi sa saradnjom između OCD i škola

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da procenim / ne znam	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Postoji zvaničan dokument o saradnji između vaše škole i OCD	1	2	3	4	5
2. Postoje planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	1	2	3	4	5
3. Učitelji/ce su upoznati/e sa sadržajem programa i aktivnosti koje sprovodi OCD	1	2	3	4	5
3. OCD i školsko osoblje razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	1	2	3	4	5
4. Između članova OCD i osoblja škole postoji konstruktivna saradnja	1	2	3	4	5
5. Mišljenja i predlozi učitelja/ica utiču na planiranje programa i aktivnosti OCD	1	2	3	4	5
6. Članovima OCD je omogućeno da koriste školske prostorije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteku, kuhinju, fiskulturnu salu i sl.)	1	2	3	4	5
7. Programi i aktivnosti OCD doprinose većoj uključenosti romskih učenika u obrazovni sistem	1	2	3	4	5
8. Programi i aktivnosti OCD doprinose boljem uspehu romskim učenicima	1	2	3	4	5
9. Programi i aktivnosti OCD doprinose manjoj stopi osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja	1	2	3	4	5

Pitanja u vezi sa samoprocenom za rad sa romskom decom

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da procenim / ne znam	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Naš kadar je stručan i osposobljen za rad sa romskom decom	1	2	3	4	5
2. Naši programi i aktivnosti su finansijski održivi i traju duži vremenski period	1	2	3	4	5
3. Naši programi i aktivnosti su pažljivo kreirani u odnosu na potrebe romske dece	1	2	3	4	5
4. Rad naše organizacije ima uticaj na određene lokalne/regionalne strategije	1	2	3	4	5
5. Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između različitih OCD	1	2	3	4	5
6. Potrebno je unaprediti koordinaciju, kooperaciju i dijalog između OCD, lokalne samouprave i države	1	2	3	4	5
7. Stalno vršimo evaluaciju i unapređujemo postojeće programe i aktivnosti namenjene romskoj deci	1	2	3	4	5
8. Donosioci političkih odluka vide naše informacije/predloge/preporuke kao kredibilne i validne	1	2	3	4	5

HVALA NA SARADNJI I DOPRINOSU U ISTRAŽIVANJU!

Prilog 3.

Upitnik za učitelje/ice

Upitnik koji je ispred vas deo je doktorske disertacije koja pretenduje da analizira i ispita delotvornost podrške organizacija civilnog društva (u daljem tekstu OCD) u kontekstu inkluzije romske dece u obrazovni sistem. Naime, cilj disertacije jeste ukazivanje na značaj podrške OCD u ovom kontekstu, kao i predlaganje mera kako bi ova podrška bila održivija i proaktivnija u narednom periodu.

Upitnik je anoniman i služiće u svrhe izrade doktorske disertacije.

Molimo vas da odgovorite na sledeća pitanja:

Opšti podaci o ispitaniku:

Pol: M Ž

Starost:

- 1) 18-29
- 2) 30-39
- 3) 40-49
- 4) 50- 59
- 5) 60+

Godine rada u školi kao učitelj/ica:

- 1) manje od 1
- 2) između 1 i 5
- 3) između 5 i 10
- 4) između 10 i 15
- 5) između 15 i 20
- 6) više od 20

1. U kojoj meri se slažete sa sledećim stavovima (zaokružite broj kod svakog stava):

- 1- uopšte se ne slažem
- 2- delimično se ne slažem
- 3- ne mogu da procenim/ne znam
- 4- delimično se slažem
- 5-u potpunosti se slažem

Pitanja u vezi sa saradnjom između OCD i škola

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da procenim / ne znam	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Postoji zvaničan dokument o saradnji između vaše škole i OCD	1	2	3	4	5
2. Postoje planirani zajednički sastanci članova OCD i školskog osoblja	1	2	3	4	5
3. Učitelji/ce su upoznati/e sa sadržajem programa i aktivnosti koje sprovodi OCD	1	2	3	4	5
3. OCD i školsko osoblje razmenjuju znanja i iskustva koja su vezana za barijere u inkluziji romske dece u obrazovni sistem	1	2	3	4	5
4. Između članova OCD i osoblja škole postoji konstruktivna saradnja	1	2	3	4	5
5. Mišljenja i predlozi učitelja/ica utiču na planiranje programa i aktivnosti OCD	1	2	3	4	5
6. Članovima OCD je omogućeno da koriste školske prostorije za različite aktivnosti sa romskim učenicima (npr. učionice, biblioteku, kuhinju, fiskulturnu salu i sl.)	1	2	3	4	5
7. Programi i aktivnosti OCD doprinose većoj uključenosti romskih učenika u obrazovni sistem	1	2	3	4	5

8. Programi i aktivnosti OCD doprinose boljem uspehu romskim učenika	1	2	3	4	5
9. Programi i aktivnosti OCD doprinose manjoj stopi osipanja romskih učenika iz sistema obrazovanja	1	2	3	4	5

Pitanja u vezi sa odnosom i stavovima učitelja/ica kada su u pitanju romska deca

	Uopšte se ne slažem	Delimično se ne slažem	Ne mogu da procenim	Delimično se slažem	U potpunosti se slažem
1. Romski učenici se podstiču i motivišu za nastavak školovanja	1	2	3	4	5
2. Romski učenici su zainteresovani za nastavu	1	2	3	4	5
3. Romskim učenicima nisu potrebni dodatni programi podrške	1	2	3	4	5
4. Romski učenici redovno pohađaju nastavu	1	2	3	4	5
5. Nema potrebe smeštati romske učenike u specijalne škole	1	2	3	4	5
6. Učitelji/ce se jednako angažuju kada su u pitanju romski učenici	1	2	3	4	5
7. Romski učenici žele da se integrišu u svoju vršnjačku grupu	1	2	3	4	5
8. Učitelji/ce imaju jednaka očekivanja od romskih učenika kao i od opšte populacije	1	2	3	4	5
9. Učitelji/ce cene i poštuju romsku kulturu	1	2	3	4	5
10. Romska deca su jednako inteligentna kao i opšta populacija	1	2	3	4	5

11. Učitelji/ce su ljubazni/e i predusretljivi/e kada su u pitanju romski učenici	1	2	3	4	5
12. Romski učenici se igraju često sa ne-romskim učenicima na školskim odmorima	1	2	3	4	5

2. Koji su glavni problemi sa kojima se sureću romska deca u vašoj školi? (*moгуće je zaokružiti više odgovora*)

- 1) nedovoljno poznavanje jezika sredine,
- 2) nedovoljno interesovanje roditelja za školovanje dece,
- 3) loša finansijska situacija porodice,
- 4) nedovoljna pažnja koja im se posvećuje u školi,
- 5) nedostatak podrške čitave zajednice,
- 6) diskriminacija i omalovažavanje od strane druge dece,
- 7) neki drugi razlog? Koji? _____

3. Da li smatrate da se učitelji/ce dovoljno uključuju u usavršavanja kada su u pitanju različiti oblici inkluzivne prakse?

- 1) da, učitelji/ce se redovno uključuju kada su u pitanju različiti oblici inkluzivne prakse,
- 2) učitelji/ce se retko, u zavisnosti od svojih obaveza, uključuju u inkluzivne prakse,
- 3) učitelji/ce se ne uključuju u različita usavršavanja u domenu inkluzivnih praksi,
- 4) ne znam – nisam siguran/a,
- 5) neki drugi odgovor? _____.

4. Da li ste i koliko često kao učitelj/ica išli na programe profesionalnog usavršavanja na temu obrazovne inkluzije?

- 1) nisam nikada pohađao/la programe usavršavanja kada je u pitanju obrazovna inkluzija,
- 2) pohađao/la sam 1 do 2 programa usavršavanja na temu obrazovne inkluzije,
- 3) pohađao/la sam 2 do 5 programa usavršavanja na temu obrazovne inkluzije,
- 4) pohađao/la sam više od 5 programa usavršavanja na temu obrazovne inkluzije,
- 5) pohađam programe usavršavanja na temu obrazovne inkluzije jednom godišnje,
- 6) neki drugi odgovor? Koji _____.

5. Prema vašoj proceni, od strane koga romska deca imaju najveću podršku u toku školovanja? (*moгуće je zaokružiti više odgovora*)

- 1) svoje porodice,
- 2) učitelja/ica i nastavnika,

- 3) organizacija civilnog društva (npr. romski NVO, različite druge organizacije),
- 4) svojih vršnjaka,
- 5) nekog drugog? Koga? _____.

6. Ukoliko u vašoj školi romska deca dobijaju podršku od OCD, da li ste informisani o programima i aktivnostima koje oni pružaju?

- 1) informisana sam, OCD i naša škola zajedno kreiraju programe i aktivnosti shodno potrebama romske dece u našoj školi
- 2) informisana sam, OCD nas obaveste o detaljima njihovih programa i aktivnosti
- 3) informisana sam jer čujem od romke dece i njihovih roditelja
- 4) nisam siguran/a
- 5) nisam informisan/a
- 6) neki drugi odgovor? Koji? _____.

7. Na koji način procenjujete nivo saradnje vaše škole i OCD?

- 1) saradnja između naše škole i OCD je na visokom nivou i veoma dobra funkcioniše jer oni pozitivno utiču na naše romske učenike,
- 2) saradnja između naše škole i OCD varira, dobro funkcioniše kada je u toku neki projekat, a sa prestankom projekta prestaje i saradnja,
- 3) naša škola i OCD saraduju samo ukoliko ima neki izražen problem sa romskim učenicima,
- 4) naša škola i OCD ne saraduju,
- 5) neki drugi odgovor? Koji? _____.

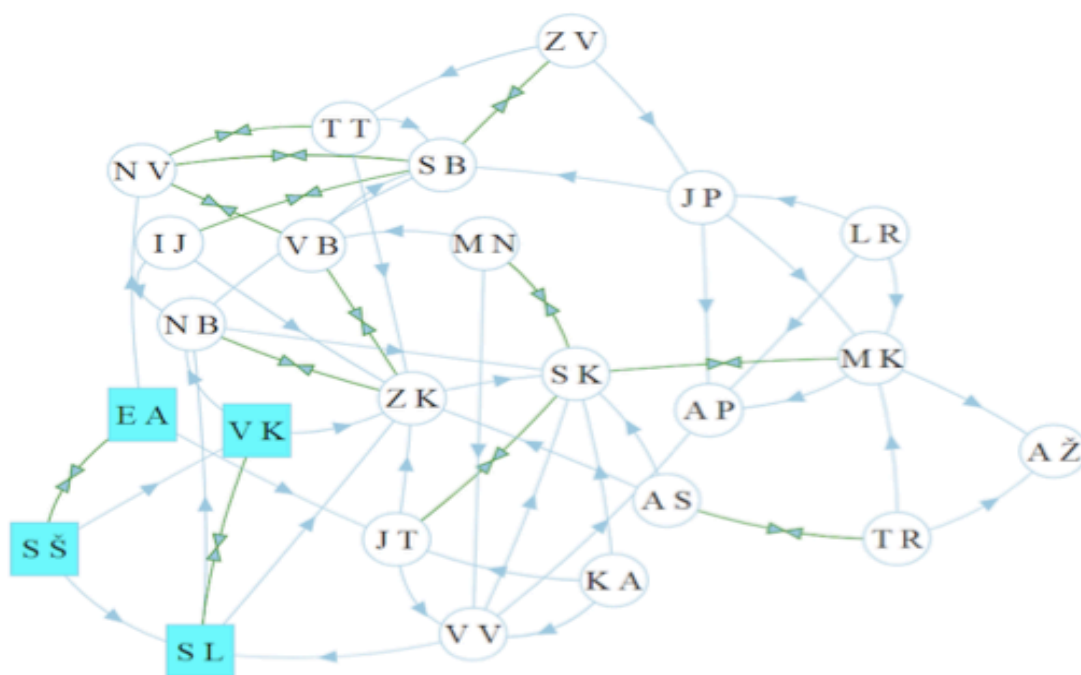
8. Ukoliko ne postoji saradnja između vaše škole i OCD, šta mislite koji su glavni razlozi za to? *(moguće je zaokružiti više odgovora)*

- 1) finansijska neodrživost OCD na duži period,
- 2) nejasni i neadekvatni programi i aktivnosti,
- 3) neiskustvo i slab tehnički kapacitet,
- 4) ranije se nisu pokazale efikasnim te nema potrebe za njima,
- 5) OCD nisu zainteresovane za saradnju,
- 6) ne znam – nisam sigurna,
- 7) neki drugi razlog? Koji ? _____.

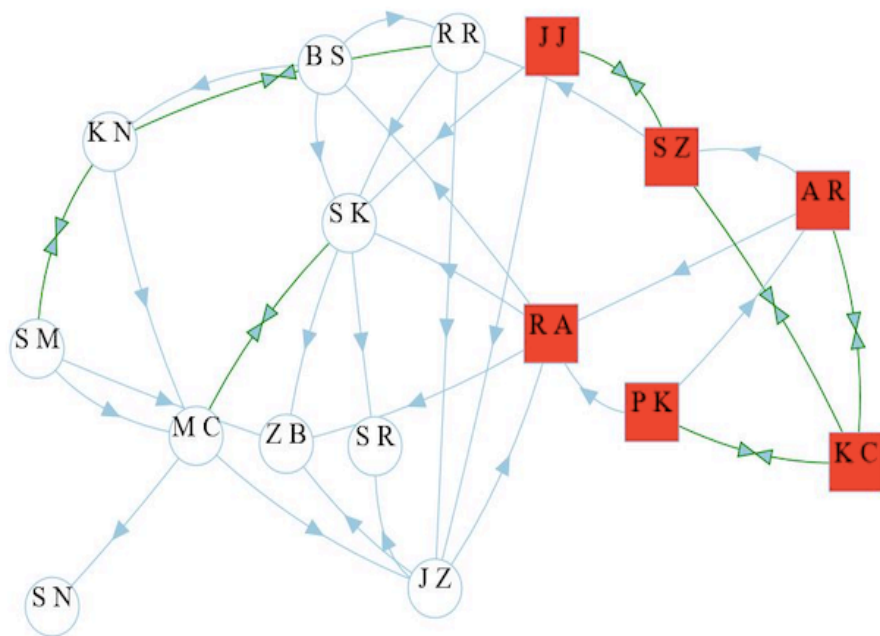
HVALA NA SARADNJI I DOPRINOSU U ISTRAŽIVANJU!

Prilog 4.

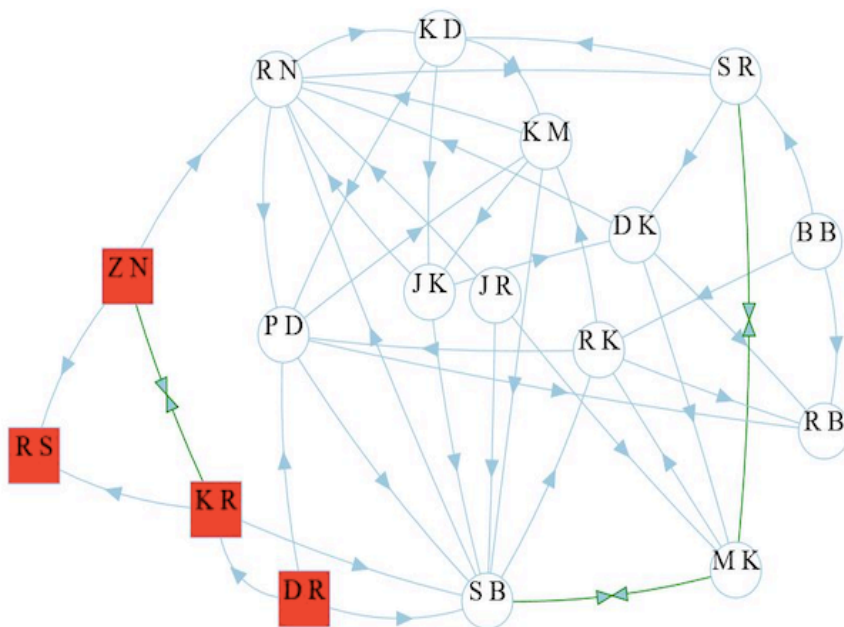
Sociogrami



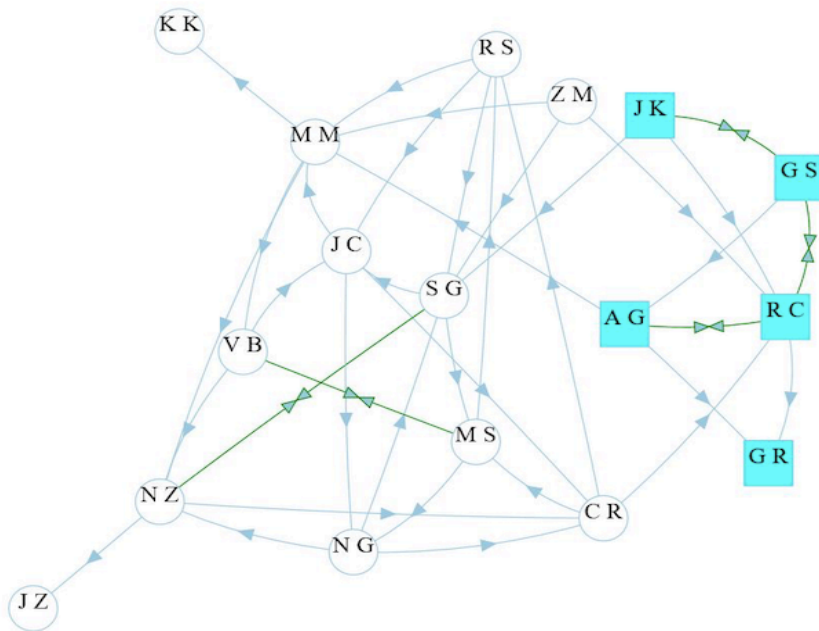
Sociogram 7.



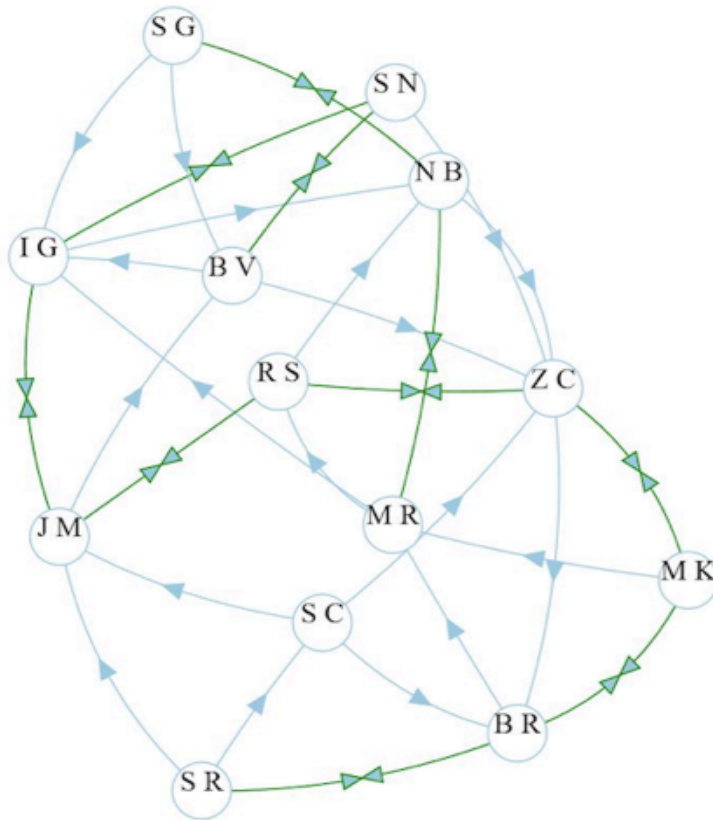
Sociogram 8.



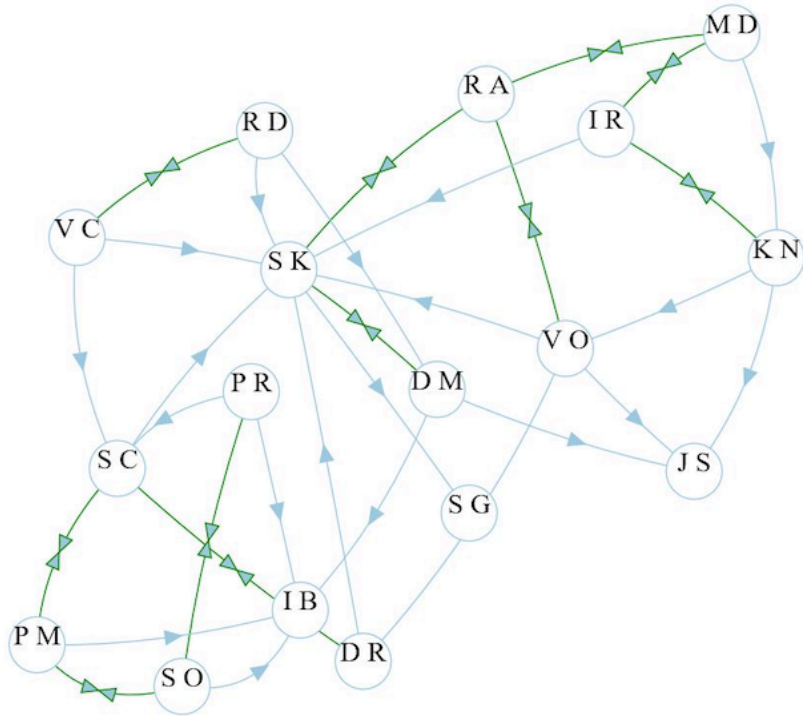
Sociogram 9.



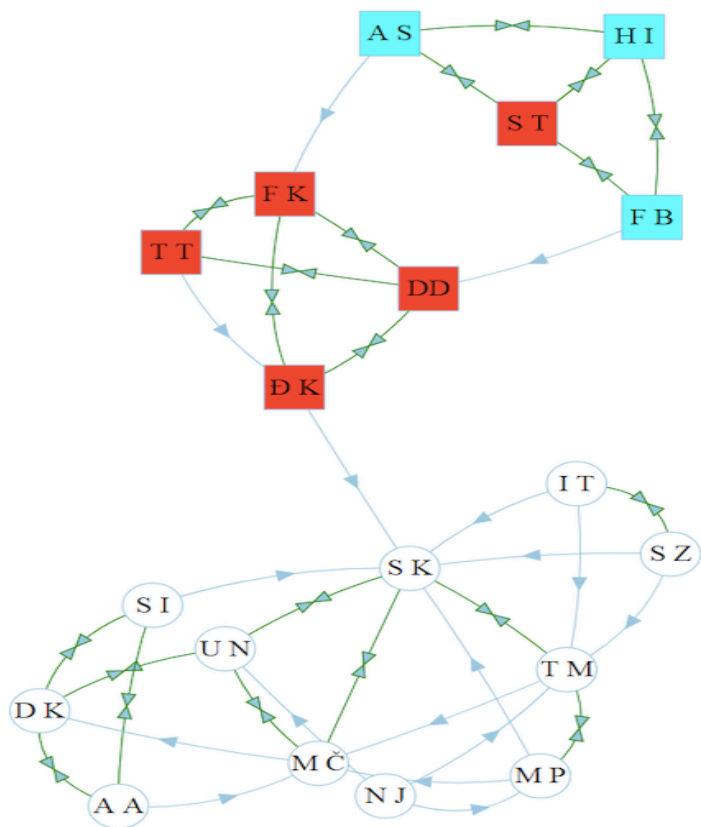
Sociogram 10.



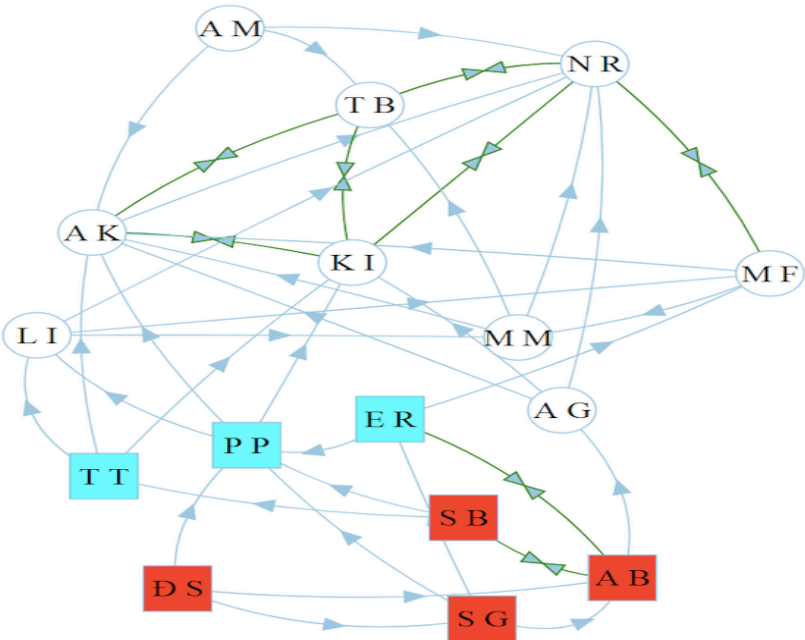
Sociogram 11.



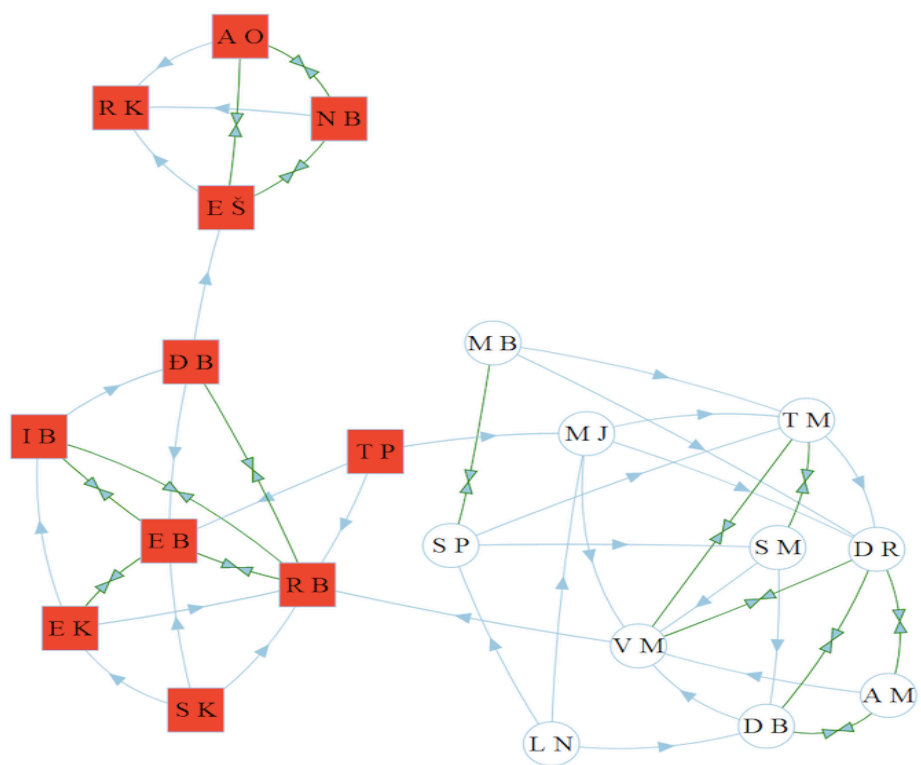
Sociogram 12.



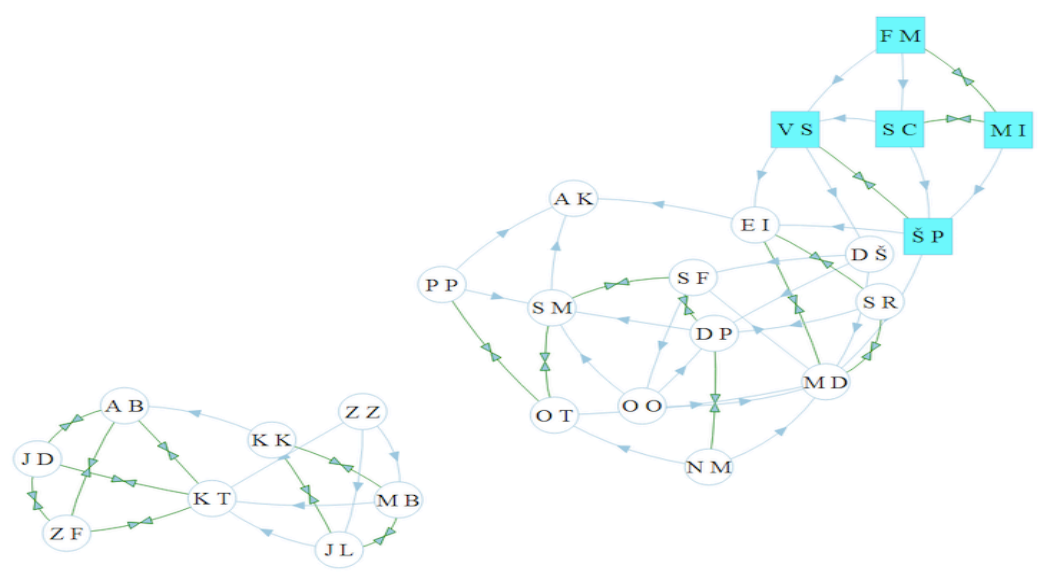
Sociogram 13.



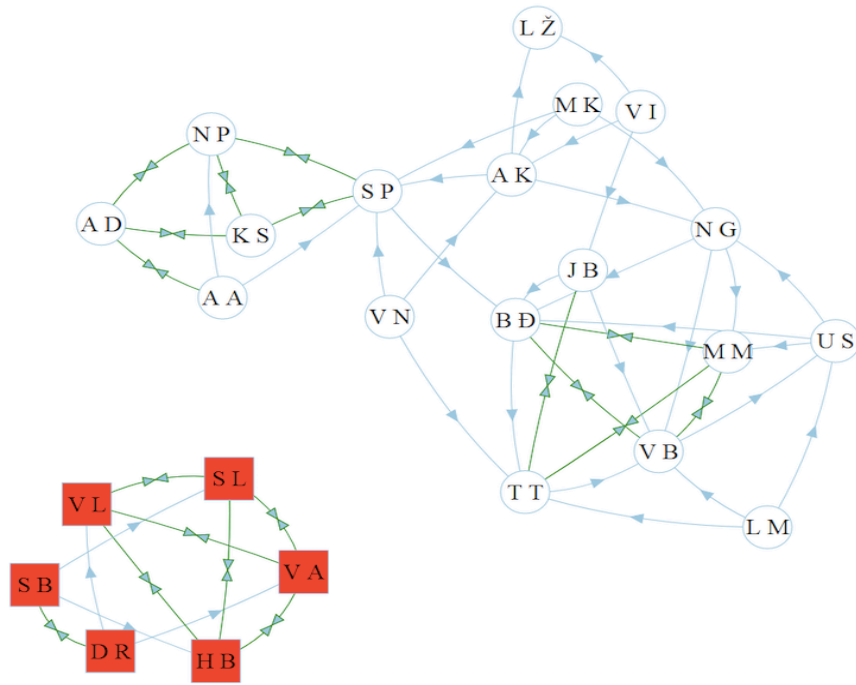
Sociogram 14.



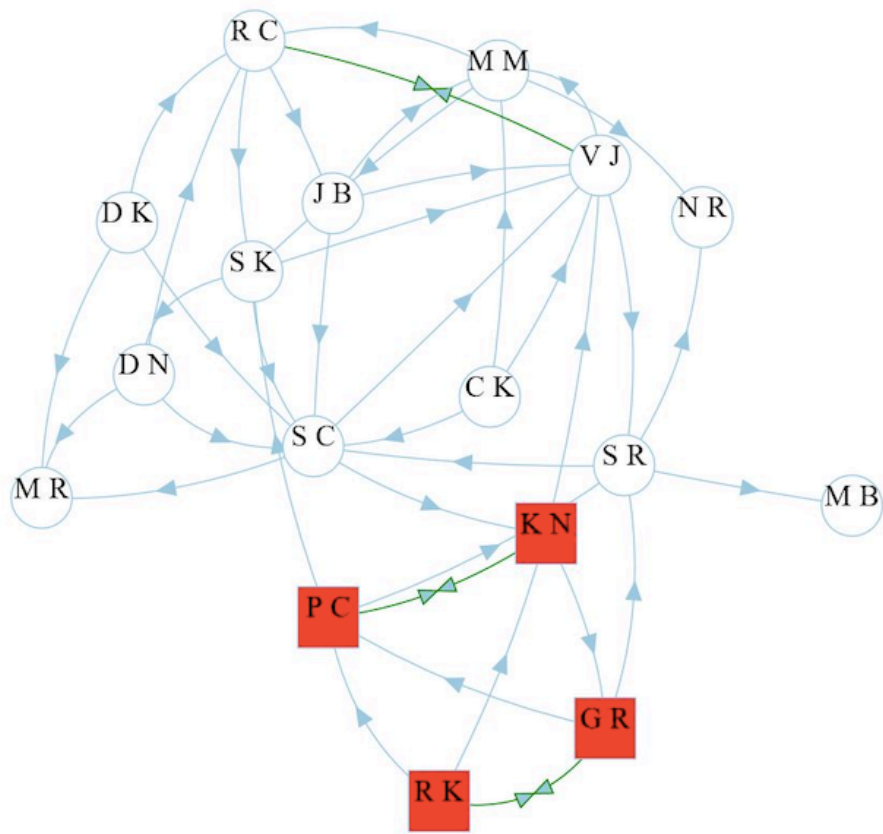
Sociogram 15.



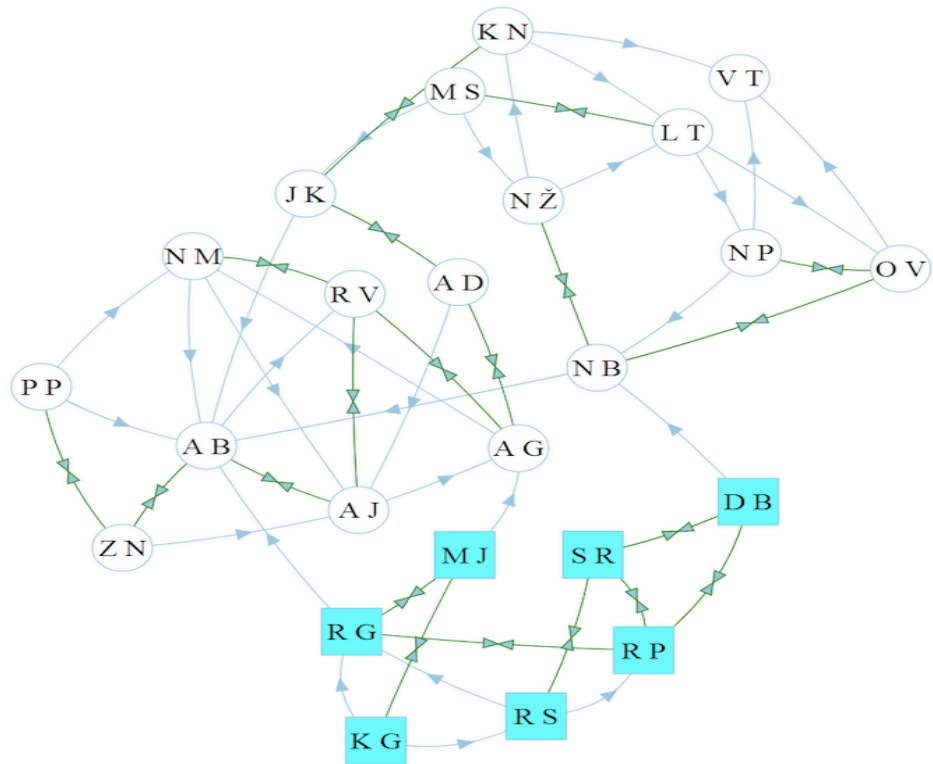
Sociogram 16.



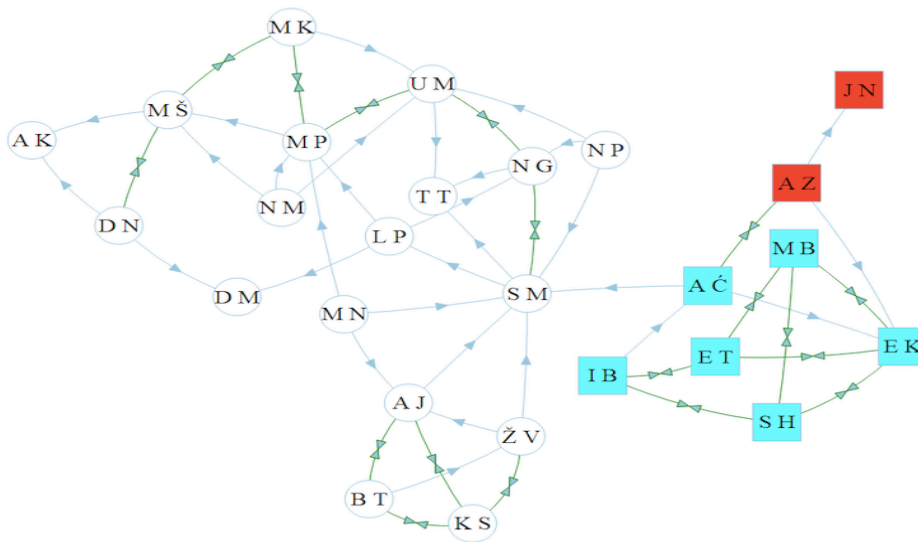
Sociogram 17.



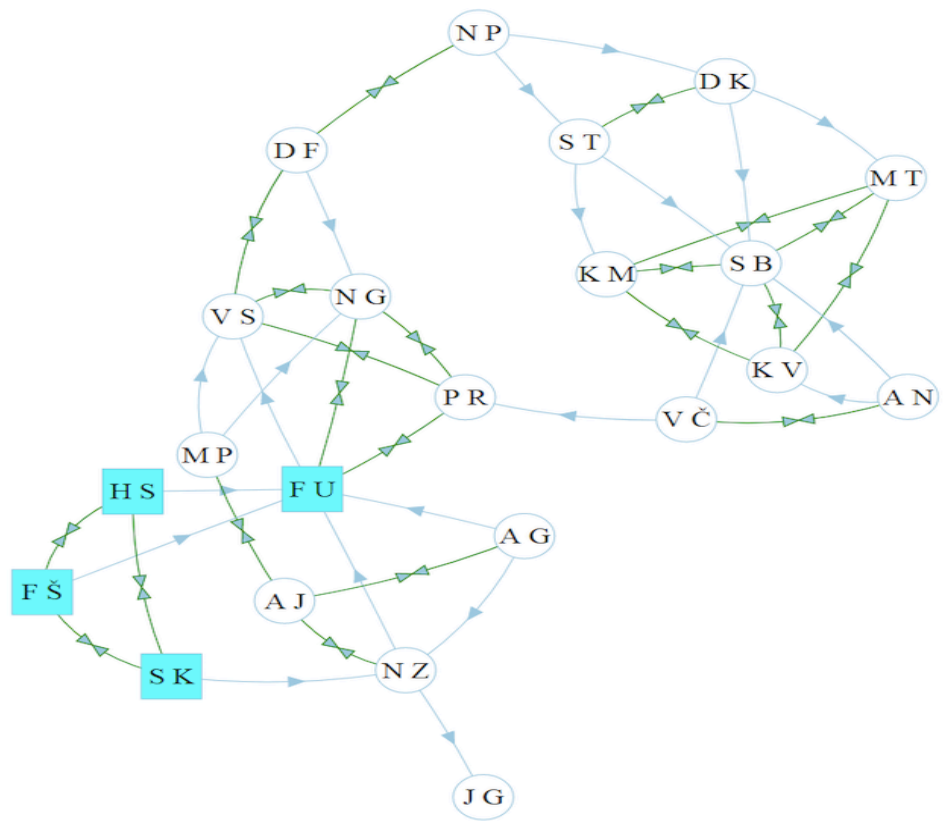
Sociogram 18.



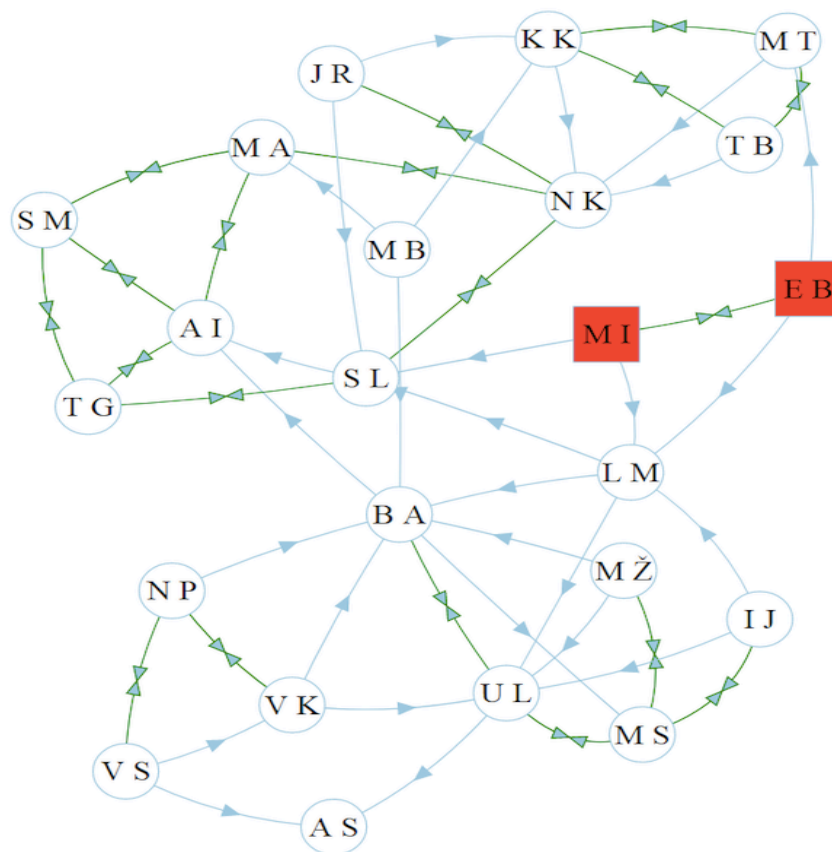
Sociogram 19.



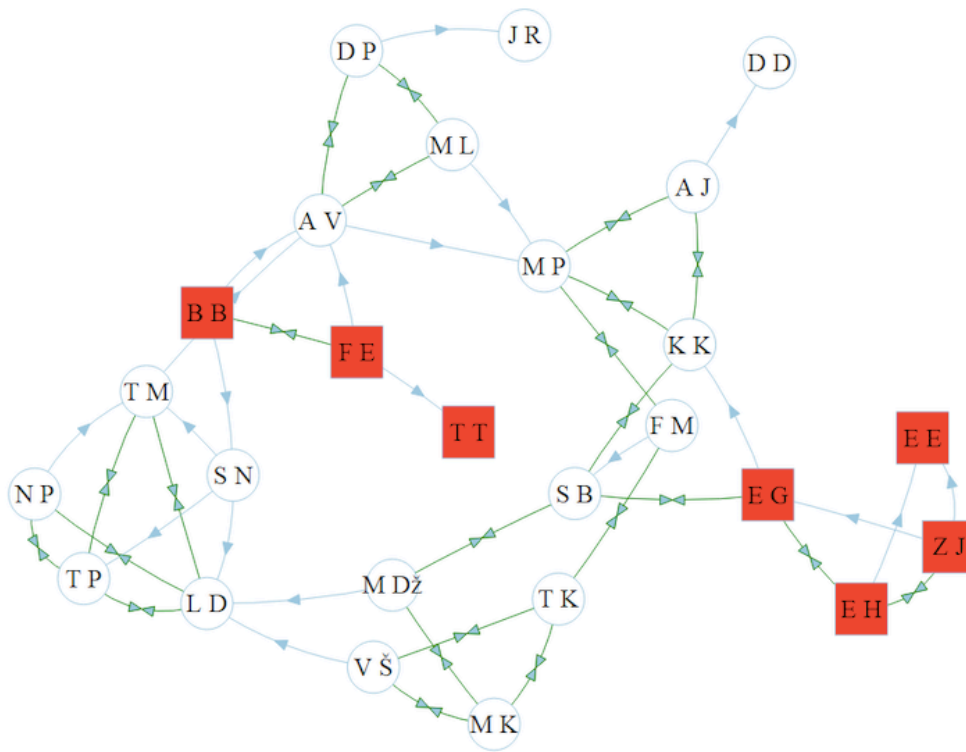
Sociogram 20.



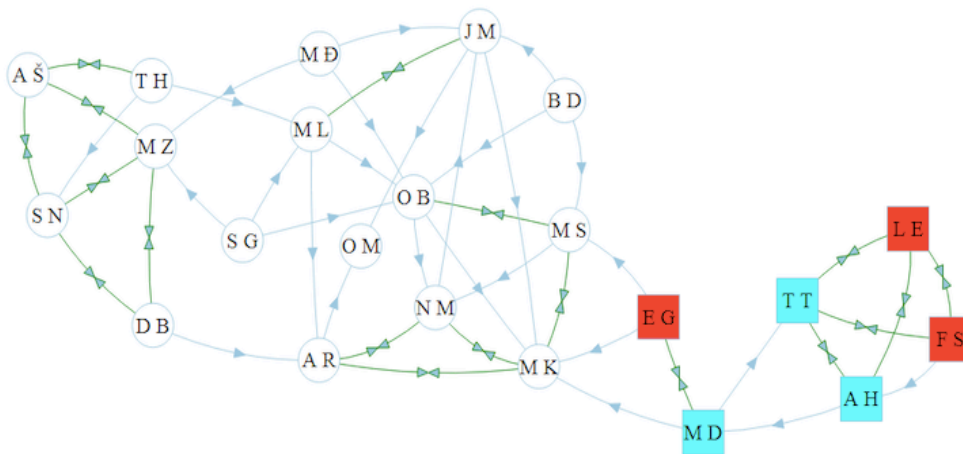
Sociogram 21.



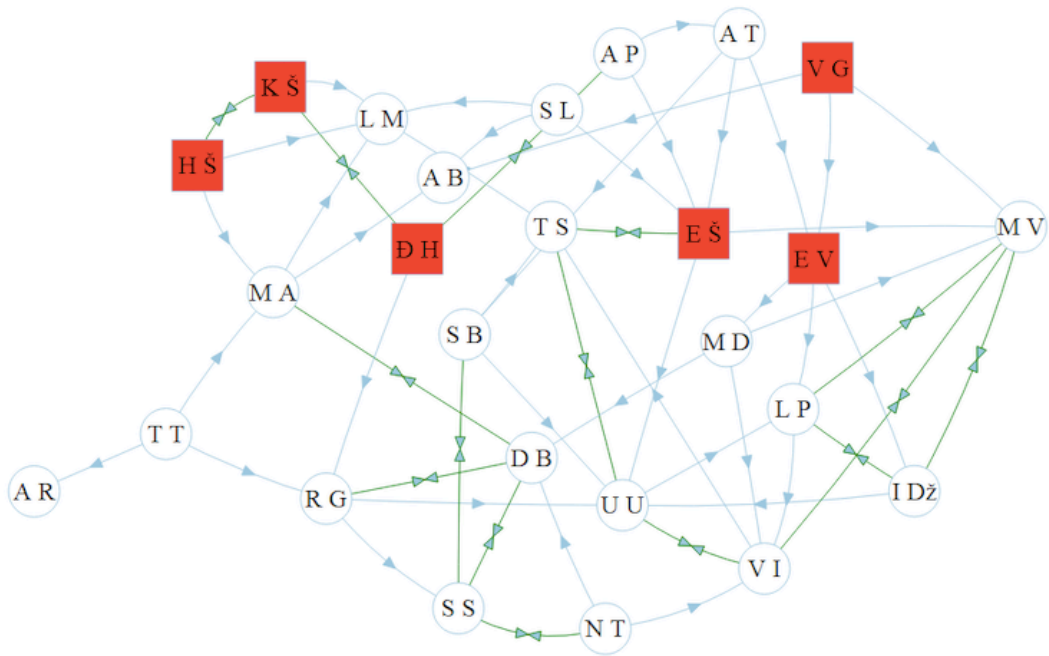
Sociogram 22.



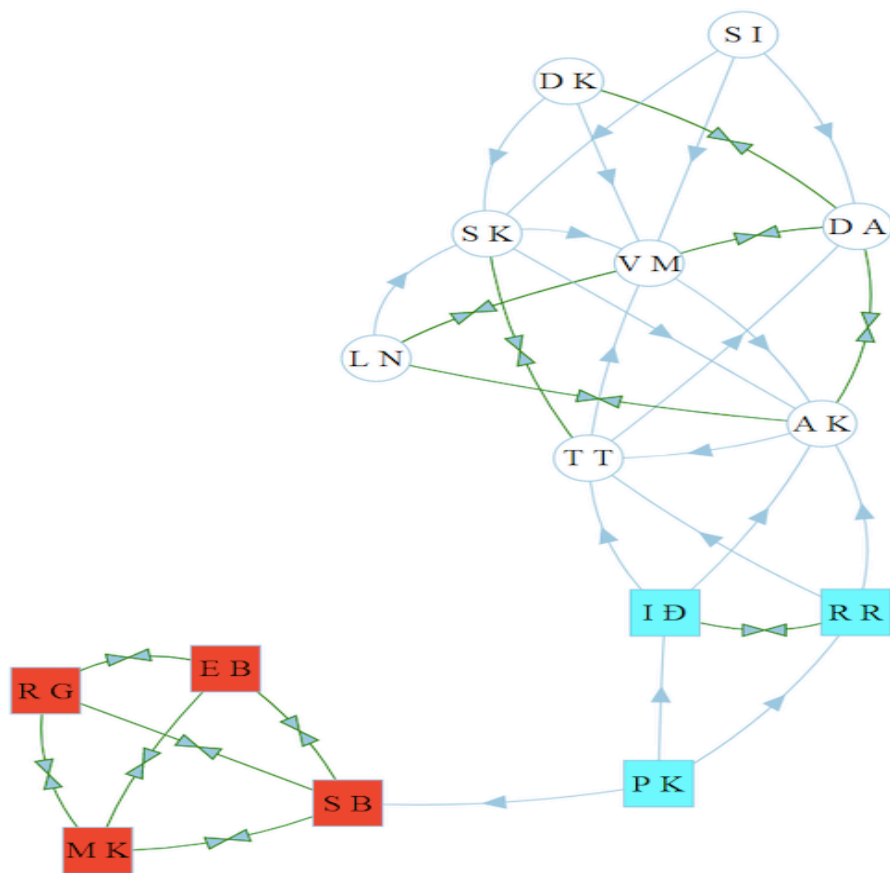
Sociogram 23.



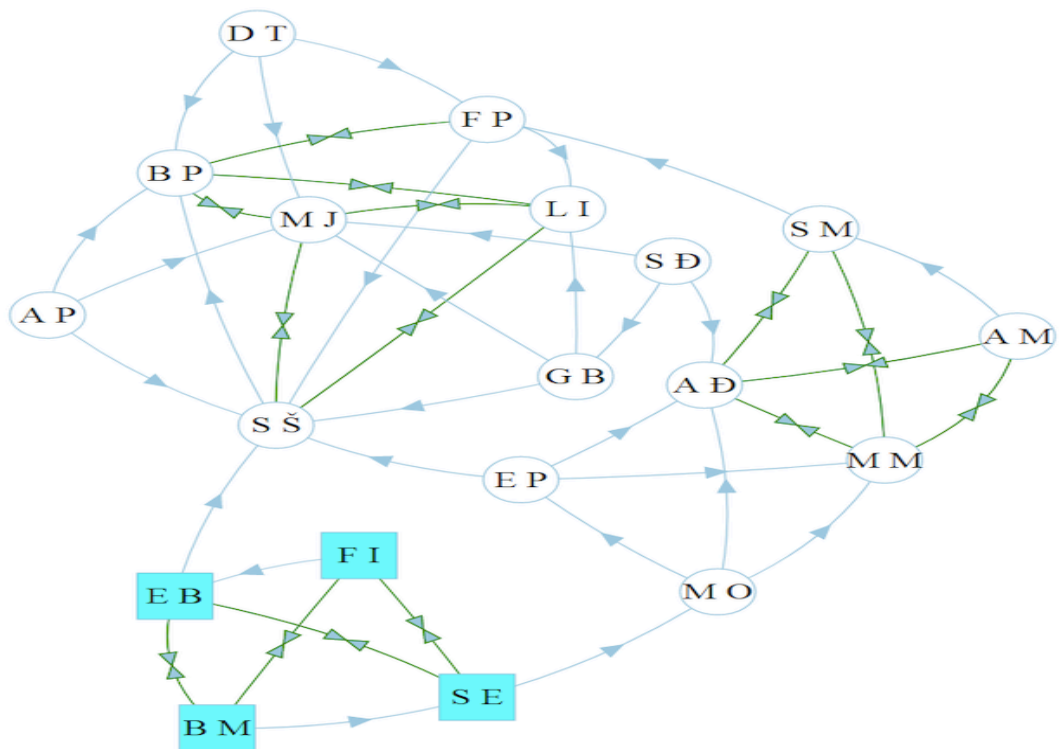
Sociogram 24.



Sociogram 25.



Sociogram 27.



Sociogram 28.

Biografija kandidata

MA Jovana Škorić rođena je 1989. godine u Somboru. U Subotici je završila srednju ekonomsku školu (smer finansijski tehničar) sa odličnim uspehom. Nakon toga, 2008. godine upisuje OAS na Odseku za sociologiju i 2012. godine MAS na Odseku za sociologiju na Filozofskom Fakultetu u Novom Sadu. Master rad na temu “Burdijeova analitika društvenog kapitala i sociologije svakodnevnog života” odbranila je sa ocenom 10.

Od 2004. do 2012. godine volontirala je u Domu za napuštenu decu i decu ometenu u razvoju “Kolevka” u Subotici.

Školske 2014/2015 godine upisala je doktorske studije na Odseku za socijalni rad i socijalnu politiku na Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

Tokom 2015. i 2016. godine angažovana je u Ustanovi za decu i omladinu Dečje selo “Dr Milorad Pavlović”, Sremska Kamenica kao saradnik i voditelj različitih radionica. Istovremeno, 2016. godine, bila je koordinator dva projekta koja su se bavila osnaživanjem marginalizovanih grupa. Prvi “Seksualno obrazovanje – važno je da znaš” finansiran je od strane Centra za promociju nauke. Drugi, “Podizanje svesti o značaju obrazovanja za marginalizovane grupe” finansiran je od strane Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine.

Nakon toga, 2017. godine, angažovana je kao asistent na Fakultetu za ekonomiju i inženjerski menadžment u Novom Sadu, kao i profesor Sociologije i Ustava i prava građana u gimnaziji Laze Kostić i srednjoj muzičkoj školi u Novom Sadu. Oktobra, 2017. godine angažovana je kao asistent na Filozofskom Fakultetu na Studijskom programu socijalni rad gde drži sledeće predmete: Uvod u socijalni rad i socijalnu

politiku, teorije socijalnog rada, ljudsko ponašanje u socijalnom okruženju, socijalni rad sa pojedincem, socijalni rad sa grupom i multikulturalni socijalni rad.

Kao autor ili koautor, objavila je više naučnih radova:

Škorić, M., A. Kišjuhas & J. Škorić (2013). "Excursus on the stranger" in the context of Simmel's sociology of space. *Sociológia – Slovak Sociological Review* 45 (6): 589-602.

Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić (2014). Neki kreacionistički "argumenti" protiv biološke (teorije) evolucije: kritička analiza. *Teme* 38 (3): 977-998.

Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić (2014). Mrežna analiza zajednice: društveni kapital i marginalizovanost Roma u Srbiji. U: V. Sokolovska (ur.), *Društveni i kulturni potencijali Roma u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet i Odsek za sociologiju, str. 79-90.

Škorić, J. (2015). Funkcionalističke i konfliktne sociologije obrazovanja. *Pedagoška stvarnost* 61 (1): 47-59.

Škorić, J. (2015). Burdijeova analiza polja i kapitala iz perspektive sociologije svakodnevnog života. *Kultura polisa* 12 (27): 333-352.

Škorić, J. (2015). Socijalna isključenost kao socijalni problem. U: Kuburić Z., P. Milenković i A. Zotova (ur.), *Socijalni problemi krivice*. Novi Sad: CEIR i Filozofski fakultet, str. 171-190.

Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić (2015). Društvene mreže, resursi, kapital i podrška kao determinante zdravlja. U: Z. Kuburić, M. Zotović, M. Škorić i A. Kišjuhas (ur.), *Istraživanja u oblasti socijalnog rada, socijalne zaštite i socijalne politike*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu i Filozofski fakultet, str. 31-52.

Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić (2015). Značaj kulturne kompetentnosti za socijalni rad. *Godišnjak Filozofskog fakulteta* 40: 189-207.

Bilinović, A. i J. Škorić (2015). Obrazovanje kao faktor socijalnog razvoja. U: V. Sokolovska (ur.), *Regioni i regionalizacija: komparativna analiza IV*. Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 43-62.

Škorić, J. (2016). Socijalna isključenost i nejednakost u kontekstu globalizacije. *Kultura polisa* 13 (29): 395-405.

Škorić, J. i M. Kojić (2016). Konflikti pristup obrazovanju sagledan kroz teoriju Pjera Burdijea. *Pedagoška stvarnost* 62 (1): 47-60.

Škorić, J. (2016). Doprinos i relevantnost Pjera Burdijea za socijalni rad. *Socijalna misao* 23 (2): 147-162.

Škorić, J. (2016). Inkluzivno obrazovanje i pozitivne promene – uloga romskih pedagoških asistenata. *Pedagoška stvarnost* 62 (3): 545-557.

Škorić, M., A. Kišjuhas i J. Škorić (2016). Poverenje i ontološka sigurnost u mrežama društveno marginalizovanih populacija. *Godišnjak Filozofskog fakulteta* 41 (2): 431-443.

Škorić, J. (2016). Sistem socijalne zaštite kao jedan od preduslova za inkluziju romske dece u obrazovanje. *Pedagoška stvarnost* 62 (4): 626-637.

Škorić, J. (2017). Ka socijalnoj inkluziji romske dece u obrazovanju. U: Ž. Milanović (ur.). *Konteksti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, str. 593-605. M51 - 3

Škorić, J. i J. Kuprešanin (2017). Humani razvoj i migracijski procesi. U: G. Kostadinović (ur.). *Društveno-političke i ekonomske implikacije procesa migracija*. Fakultet za pravo, bezbednost i menadžment, Niš i Univerzitet "Union – Nikola Tesla", Beograd, str. 385-393.

Škorić, J. (2017). Ekološka kriza i glavne determinante održivog razvoja. *Kultura polisa* 34 (14): 253-268.

Škorić, J. (2017). Problem rasizma i njegove implikacije za socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada* 24 (3): 415-436.

Škorić, J. (2018). Relation between “civil” and ”inclusive” society from a theoretical perspective. *Teme* 42 (2): 695-708.

Škorić, J. & I. M. Barbul (2018). Cultural Competence and English for Specific Purposes. In: M. Mulalić, N. Obralić, A. Mulalić and E. Jelešković (Eds.). *The Future of Humanities, Education and Creative Industries*. International University of Sarajevo, str. 242-258.

Škorić, J. & J. Kuprešanin (2018). Social Work in Educational System of the Balkans – Is Social Worker needed in Schools? *International Journal of Humanities, Arts and Social Science* 4 (6): 245-252.

Škorić, J. (2019). Društveni odnosi i položaj romskih učenika unutar novosadskih osnovih škola. *Kultura Polisa* 38 (15): 533-549.

Pozvana je i da održi predavanje *Racism in social work - School of social work theory and practice*, 16.06. – 22.06., u Dubrovniku, a pored toga učestvovala je na domaćim i nacionalnim konferencijama, okruglim stolovima i stručnim skupovima:

1. Socijalni problemi krivice (2015, Novi Sad)
2. Konteksti (2015, Novi Sad)
3. *The Future of Humanities, Education and Creative Industries* (2017, Sarajevo)
4. Pravni i bezbedonosni aspekti migracija i posledice migrantske krize (2017, Niš)
5. *Language, Literature and Emotions* (2018, Beograd)

6. 2ND International Conference on Human Resource Management, Social, Culture and Social Work (2018, Barselona)

7. Meaning of Quality of Social Work Education in a Changing Europe (2019, Madrid)

8. Potencijali i iskustva porodičnog smeštaja u podršci biološkoj porodici i prevenciji institucionalizacije (2019, Novi Sad).

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Јована Шкорић
Број уписа 1126

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**Организације цивилног друштва као подршка образовној инклузији
ромске деце у образовном систему у АП Војводини**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 15.07.2019.



Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Јована Шкорић

Број уписа: 1126

Студијски програм: Социјални рад и социјална политика

Наслов рада: *Организације цивилног друштва као подршка образовној инклузији ромске деце у образовном систему у АП Војводини*

Ментор: проф. др Тамара Џамоња Игњатовић

Потписани Јована Шкорић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 15.07.2019.



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Организације цивилног друштва као подршка образовној инклузији ромске деце у образовном систему у АП Војводини која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 15.07.2019.

