

**UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I  
REHABILITACIJU**

**U SUSRET INKLUZIJI –  
DILEME U TEORIJI I PRAKSI**

*Priredio  
Dobrivoje Radovanović*

Beograd, 2008.

**EDICIJA:  
radovi i monografije**

**„U SUSRET INKLUZIJI – DILEME U TEORIJI I PRAKSI“**

Izdavač  
Univerzitet u Beogradu  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju –  
Izdavački centar (CIDD)

Za izdavača  
*Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan*

Urednik edicije  
*Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić*

Uređivački odbor  
*Prof. dr Dobrivoje Radovanović, Prof. dr Dragan Rapaić,  
Prof. dr Nenad Glumbić, Prof. dr Sanja Đoković, Doc. dr Vesna Vučinić,  
Prof. dr Mile Vuković, Prof. dr Svetlana Slavnić*

Recenzenti  
*Prof. dr Stane Košir  
Doc. dr sci. Senka Sardelić*

Štampa  
„Planeta print“, Beograd

Tiraž  
350

ISBN 978-86-80113-71-5

**Objavljivanje ove knjige pomoglo je  
Ministarstvo nauke Republike Srbije**

*Odlukom Nastavno-naučnog veća br. 3/9 od 8.3.2008. o pokretanju  
Edicije: monografije i radovi.*

[www.fasper.bg.ac.yu](http://www.fasper.bg.ac.yu)

## IZAZOVI PLANIRANJA FAKULTETSKE NASTAVE ZA SPECIJALNE EDUKATORE ZA RAD SA ROMSKOM DECOM

*Marina Arsenović-Pavlović, Zorana Jolić, Nataša Buha  
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*

*U ovom radu pokušavamo da, kroz analizu postojeće (i zahteva buduće) prakse specijalnih edukatora razmotrimo specifične zahteve rada (kao i saradnje) sa romskom decom.*

*Novonastala klima, proizvedena zahtevom evropske zajednice o zabrani obrazovanja romske dece u specijalnim školama i pojavom „nove“ populacije dece Roma-povratnika u našu zemlju, a verovatno i u obrazovni sistem, suočava stručnjake i nastavnike sa nizom novih izazova. Grupi generičkih kompetencija i kompetencija važnih za ovladavanje područjem koje predaju, ova grupa aktera u obrazovnoj delatnosti pozvana je da doda još jedan (nov) skup znanja.*

*Novi korpus znanja stručnjaka i nastavnika uključuje sadržaje vezane za kulturalnu specifičnost Roma, njihove psihološke odlike (identitet, samopoštovanje, sposobnosti), uslove njihovog života, demografiju i istoriju Roma, prakse integracije Roma, karakteristike jezičkog razvoja romske dece (posebno probleme više i polujezičnosti), probleme standardizacije romskog jezika, kao i sticanja samosvesti i političkog delovanja. Znanja moraju biti dopunjena podržavajućom praksom koja uključuje smanjivanje socijalne distance, porast iskustvenog učenja i empatije, razvoj kritičkog mišljenja, inkluzivne kulture i autonomnih moralnih načela kod budućih stručnjaka kroz akciona istraživanja.*

*Ključne reči: obrazovanje edukatora, kompetencije specijalnih edukatora, Romi, romski jezici, inkluzivna kultura, etika profesionalaca*

### VISOKOŠKOLSKA PRAKSA KOJA MENJA NEADEKVATNA ZNANJA

Problem koji želimo da formulišemo u ovom radu je višeslojan. U radu „Nova konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja dece Roma“ (Arsenović Pavlović i sar., 2006), istakli smo značaj izučavanja raznih nivoa potreba dece Roma. Budući da Romi nisu homogena grupa jedini ispravan pristup u vaspitanju i obrazovanju njihove dece je individualni. Novi koncept obrazovanja i vaspitanja dece Roma ima svoj ekonomski,

jezički, verski, porodični, psihološki, socijalni i politički aspekt. Zbog toga je u okviru pripreme budućih nastavnika i vaspitača za individualnu nastavu potrebno konstruisati principe, a ne modele, koji će se međusobno kombinovati. Specijalne edukatore trebalo bi osposobiti za primenu minimalno deset principa koje bi oni kombinovali u praktičnom radu prema potrebama svakog deteta.

U skladu s ovim težnjama trebalo bi na FASPER-u planirati praktične projekte u okviru fakultetskih vežbi iz predmeta kao što su pedagoška, razvojna, socijalna i opšta psihologija, psihologija ličnosti, pedagogija i specijalne metodike (Arsenović Pavlović, 2003), čiji bi cilj bio da se prikupе podaci putem metode „case study“ o svim problemima koje imaju specijalni edukatori u radu sa ovom decom, s jedne, i koje imaju deca Roma u procesu integracije u većinsko društvo, s druge strane. Dakle, treba napraviti popis svih problema sa kojima će se suočiti praktičari i naučnici u vaspitno-obrazovnom procesu.

U ovom radu pod romskom decom podrazumevamo, ne samo decu Roma koja pripadaju domicilnom stanovništvu, nego i decu povratnika iz zemalja Zapadne Evrope (treću generaciju romske dece koja su rođena u zemljama Zapadne Evrope i znaju jezike tih zemalja).

Ističemo i jedan sasvim nov problem obrazovanja romske dece u Srbiji: Koliko je naš obrazovni sistem spreman da prihvati romsku decu - povratnike iz zemalja Zapadne Evrope?

Postavljeni problem odnosi se na sledeće:

1. Spremnost, odnosno kompetentnost naših stručnjaka (psiholozi, pedagozi, specijalni edukatori) i nastavnika da vrednuju kod romske dece ono što ona imaju, umesto onoga što nemaju. Na primer, treća generacija romske dece rođena u zemljama Zapadne Evrope zna jezike tih zemalja, eventualno romski, ali ne i jezik nastave u Srbiji.
2. Problem nastavka obrazovanja romske dece-povratnika, koja su završila srednje škole, na univerzitetima u Srbiji, čak iako imaju odgovarajući uspeh u školi.
3. Nostrifikaciju diploma koje su stekli u inostranstvu (ne zna se ko o tome treba da vodi računa).
4. Neuzimanje u obzir odličnog znanja nekog stranog jezika i informatička pismenost dece povratnika, i problem socijalne degradacije ukoliko se ona budu vratila u naselja (geta) u kojima su živeli njihovi preci.
5. Formiranje Srpskog saveta za izbeglice u pet gradova, jer su se neka deca sa roditeljima već vratila. Potrebno je da stručnjaci koji su odabrani za rad na humanom prihvatu korisnika naprave „case studies“ i popišu inventar svih problema dece povratnika.

Zalažemo se za hitno formiranje Komisije u okviru FASPER-a koja bi radila na planiranju kursa za edukaciju stručnjaka za rad sa romskom decom. Pomenuti zadatak mogao bi biti rešen na dva načina: organizo-

vanjem posebnog interdisciplinarnog kursa ili ugrađivanjem relevantnih znanja o Romima (psiholoških, lingvističkih, socioloških itd.) u nastavne programe predmeta. Pozitivna iskustva o interdisciplinarnom pristupu stečena su tokom četiri godine realizacije nastave u Školi romologije pri Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, koju je osmislila i vodila prof. dr Svenka Savić (Izveštaj: Škola romologije, 2007; Savić & Mitro, 2006). Oko 150 polaznika (romskih i neromskih) ovog kursa dobilo je osnovne informacije o romologiji kao nauci, romskoj zajednici u svetu i kod nas, kao i otvorenim pitanjima sa kojima se ova zajednica suočava u Srbiji. Nastava je održana u okviru četiri modula: Istorija Roma, Romski jezik, Kultura Roma i Demografija Roma. Predavanja su držali profesori iz inostranstva i univerziteta u Srbiji. Evaluacija kurseva je pokazala da je, za sada, ova škola jedino mesto gde se mogu sistematski i na visokoškolskom nivou akumulirati različita znanja o Romima.

Postoje argumenti za sistemsko rešavanje ovog problema, počev od selekcije budućih studenata za upis na FASPER, preko kontinuirane podrške tokom studija, sve do njihovog opredeljivanja za dublje bavljenje problemima Roma. Takođe, trebalo bi omogućiti da se jedan broj Roma koji su završili srednje škole upiše na studije (naročito na smerove Prevencija i tretman poremećaja ponašanja i Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju), uz poštovanje principa afirmativne akcije i beneficije tokom studiranja.

Podaci Unicefa i NVO Save the Children, pokazuju da se u našim specijalnim školama u poslednjih nekoliko decenija obrazuje oko 75% učenika romskog porekla. Evropska unija je 2007. godine uputila zahtev zemljama članicama o zabrani upisa romske dece u specijalne škole za lako mentalno zaostalu decu (Kovač Cerović, 2007). U poslednjem Ustavu Srbije, u članovima 23, 25 i 49, jemči se neprikosnovenost ljudskog dostojanstva, garantuje nepovredivost psihičkog i fizičkog integriteta, a novinu predstavlja odredba kojom se izričito zabranjuje svako izazivanje i podsticanje rasne, verske, nacionalne ili druge neravnopravnosti, mržnje i netrpeljivosti (Povrede prava Roma u Srbiji, 2007). Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina obavezuje države ugovornice da preduzmu odgovarajuće mere zaštite lica izloženih pretnjama ili diskriminaciji, neprijateljstvima ili nasilju zbog svog etničkog, kulturnog, jezičkog ili verskog identiteta. Komitet UN-a za ljudskih prava ukazuje na znatan broj privatnih postupaka koji ugrožavaju ljudska prava, kao i na dužnost države da spreči takve aktivnosti. Komitet je razjasnio 1992. godine da delokrug zaštite koju preduzima država obuhvata i mučenje, ili druga okrutna, nečovečna ili ponižavajuća postupanja, ili kažnjavanja koja počinje ljudi u privatnom svojstvu (Povrede prava Roma u Srbiji, 2007).

U očuvanju romske kulture važni su napori profesionalaca koji su ne-Romi i koji su Romi. Ukoliko se na FASPER-u stvore uslovi za razvoj romskih karijera u cilju stvaranja romske elite, došlo bi do jačanja ku-

Iturnog identiteta Roma, njihovog ekonomskog i političkog osnaživanja, obrazovanja njihove dece, zapošljavanja i povećanja životnog standarda uopšte.

Naučnici Romi koji rade na svetskim univerzitetima preporučuju da projekte o problemima Roma vode sami Romi istraživači, kao i ne-Romi, jer će to dati nove perspektive ovim izučavanjima. Claveria i Alonso (2003) ukazuju na evidentan nedostatak romskih istraživača i eksperata, što tumače nedostatkom društvenog kapitala, nedostupnošću resursa za ovakva istraživanja i otežanim pristupom neophodnom treningu. Ovaj problem prisutan je u svim evropskim zemljama i upravo iz tih razloga Romi nisu uključeni u procese donošenja političkih odluka.

### IZUČAVANJE KOMPETENCIJA KOJE SE STIČU TOKOM STUDIJA

Potprojekat „Usklađivanje obrazovnih programa u Evropi“ (Tuning report 1, 2003, prema Vizek Vidović) u okviru projekta SOCRATES, započeo je 2000. godine kao neposredan odgovor na Bolonjsku deklaraciju i okuplja stotina visokoškolskih institucija iz 18 zemalja, raspoređenih u 7 kurikulumskih područja (obrazovne nauke, a obrazovanje nastavnika je jedno od njih).

Projekat se odvija u dve faze. Prva je usmerena na određenje generičkih kompetencija, a druga, koja je u toku, na određenje kompetencija specifičnih za pojedina područja.

U prvoj fazi se empirijskim putem prišlo utvrđivanju ishoda učenja na generičkoj osnovi, što podrazumeva određivanje *generičkih kompetencija* koje studenti, bez obzira na akademsko područje, uključeni u evropski sistem visokog obrazovanja, treba da steknu, kako bi se efikasno uključili u svet rada. Ovaj koncept podržan je sve većom dinamičnošću tržišta rada na kome visoko kvalifikovani kadar tokom profesionalne karijere nekoliko puta mora da promeni zanimanje ili područje zaposlenja. Posledica je promena u organizaciji učenja i pristupa podučavanju u cilju veće usmerenosti prema studentu i aktivnom upravljanju znanjima. Pretpostavlja se da će kurikulum definisan ishodima omogućiti lakše uspostavljanje dijaloga sa različitim korisnicima sistema visokog obrazovanja.

Pri utvrđivanju generičkih kompetencija koristio se empirijski pristup koji je uključio prikupljanje i poređenje mišljenja različitih aktera i korisnika visokoobrazovnog procesa: poslodavaca (N=994), diplomiranih studenata (N=5138) i univerzitetskih nastavnika (N=998). Polazište je bio niz od 30 teorijski izvedenih kompetencija grupisanih u tri šire skupine: *instrumentalne* (kognitivne veštine, metodološke, lingvističke i tehnološke), *interpersonalne* (individualne i socijalne), *sistemske* (planiranje, vođstvo, kreativnost, prilagodljivost).

Na osnovu procene sve tri grupe ispitanika izdvojeno je 17 ključnih generičkih kompetencija koje su najviše ocenjene s obzirom na značaj za ulazak u društvo učenja i dinamičan profesionalni razvoj: mogućnost analize i sinteze, primena znanja u praksi, temeljna opšta znanja, osnove znanja posebnih oblasti, mogućnost pisane i govorne komunikacije na maternjem jeziku, poznavanje stranog jezika, osnovne veštine upotrebe kompjutera, istraživačke veštine, kapacitet za učenje, kritičnost i samokritičnost, prilagodljivost na nove situacije, generisanje novih ideja, veštine odlučivanja, interpersonalne veštine, sklonost timskom radu, uvažavanje različitosti i multikulturalnosti, i etičnost.

## OBRAZOVANJE SPECIJALNIH EDUKATORA U EVROPI

Prema podacima Sindikata obrazovanja zemalja Evropske unije (European Trade Union Committee of Education, ETUCE, 2008) danas se 2,2% ukupne populacije u obaveznom školovanju u Evropskoj uniji (EU) obučava u „specijalnom okruženju“ zbog svojih „specijalnih obrazovnih potreba“. Prosečni podaci nisu se izmenili između 1999. i 2006. godine, ali postoje varijacije između zemalja. Procenat učenika u posebnim odeljenjima smanjen je u 11 zemalja, a u drugih 12 je povećan. Procenat varira između 0,5 % (Italija, Portugal, Švedska i Norveška) do 4-5% (Belgija, Češka, Estonija, Finska, Letonija i Slovačka). U ovom dokumentu predlaže se ETUCE politika u obuci koja je potrebna nastavnicima koji rade sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama u specijalnom obrazovnom ambijentu i u redovnim školama.

Evropska Agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe, nadgleda kvalitet obuke njihovih nastavnika. U zemljama koje su obuhvaćene analizom studenti dobijaju neki oblik obavezne obuke još u toku inicijalnog obrazovanja za taj poziv. Međutim, Agencija je došla do podataka da se ova obuka širom Evrope veoma razlikuje u trajanju, sadržaju i organizaciji. Razlike se odnose, pre svega, na sadržaj početne (fakultetske) obuke nastavnika, a one se reflektuju na politiku inkluzije u različitim zemljama.

Oblici početnog obrazovanja ove grupe nastavnika odvijaju se na tri načina:

- ♦ obezbeđivanjem opštih informacija (u svim zemljama, što izgleda ima ograničenu upotrebu za buduće nastavnike);
- ♦ organizovanjem studija posebnih predmeta (u pojedinim zemljama, što izgleda osigurava bolje znanje o posebnim potrebama, čak i kada su razlike u sadržaju i trajanju među zemljama velike);
- ♦ „ugrađivanjem“ ovih znanja u sve predmete na studijama (u izvesnom broju zemalja, npr. Holandiji, Norveškoj, Engleskoj i Velsu).

Evropska Agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe ističe da je ova obuka u većini zemalja suviše opšta, neodređena i nedovoljna.

Zbog toga ETUCE ističe da svi budući nastavnici u toku inicijalnog obrazovanja treba da steknu adekvatno znanje o procedurama koje se sprovode u identifikovanju, proceni i zadovoljavanju posebnih obrazovnih potreba u redovnom obrazovanju.

Drugi nastavnici, koji žele da postanu specijalizovani nastavnici za rad sa decom sa posebnim potrebama, stižu dodatno obrazovanje najčešće nakon početnog obrazovanja za nastavnike. Takvo dodatno obrazovanje je obavezno samo u nekoliko, a u većini zemalja je to preduslov za zapošljavanje u specijalnim školama ili na mestu „specijalnog nastavnika“ u redovnim školama. U različitim zemljama varira trajanje i oblik dodatne obuke. Većina zemalja nudi dodatno obrazovanje i u vidu posebne (najčešće traje jednu godinu), i/ili šire specijalizacije (traje dve do četiri godine). U pojedinim zemljama je preduslov započinjanja dodatnog kursa specijalizacije nastavnika prethodno profesionalno iskustvo.

Zavisno od toga da li je dodatna obuka opšta ili se odnosi na posebnu smetnju, ETUCE naglašava da ona treba da obuhvati odgovarajuću kombinaciju sledećih predmeta: tehnike učenja, adaptacija nastavnih programa, teškoće u učenju, problemi u ponašanju, specifično znanje o posebnim smetnjama (vizuelnim, slušnim, intelektualnim itd.), uključujući i posebne tehnike (npr. znakovni jezik). Takođe, nastavnici za posebne obrazovne potrebe moraju imati pristup kontinuiranom profesionalnom razvoju tokom svoje karijere.

Važno je istaći ključnu ulogu koju u učionici imaju nastavnici u odnosu na decu sa posebnim potrebama u redovnim školama. Podršku ovoj deci u redovnim školama najčešće obezbeđuju specijalni nastavnici i unutar, i van učionice, a ponekad u saradnji sa drugim profesionalnim grupama (npr. medicinskim osobljem ili terapeutima). Specijalni nastavnici su nekad na radnim mestima sa punim radnim vremenom, nekad u specijalnoj školi, a nekad obezbeđuju podršku i uslugu i u redovnoj školi. Njihova podrška je uglavnom usmerena direktno na učenike, a manje na davanje podrške nastavnicima u odeljenju.

ETUCE i Evropska Agencija za razvoj obrazovanja za posebne potrebe se slažu da je potrebno više podrške nastavnicima u redovnim školama koji se bave decom sa posebnim potrebama, kako bi se osigurali najbolji uslovi za učenje u inkluzivnom obrazovnom sistemu.

## INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE

Školska kultura može se definisati kao bazični skup normi, vrednosti, uverenja, tradicija i rituala koji je nastao tokom vremena u procesu zajedničkog rada, rešavanja problema i suočavanja sa teškoćama. Ovaj set neformalnih očekivanja i vrednosti oblikuje način ponašanja, mišljenja i osećanja u školi (Peterson & Deal, 1998, prema Carrington & Elkins, 2002).



Istraživači su u prošlosti sugerisali uslove koji su neophodni da bi škola uspešno odgovorila na potrebe različitih učenika. Carrington i Elkins (2002) razmatraju te predloge u okviru četiri segmenta koji treba da obezbede i ukažu na postajanje inkluzivne kulture škole, umesto prostog uvođenja inkluzivne politike u škole. Inkluzivna kultura škole, prema njima počiva na:

- ♦ *kolaborativnom rešavanju problema*, kao odgovoru na teškoće učenika u savladavanju gradiva (mogućnost i prilika da se diskutuje o programima, načinima procenjivanja, sredstvima i organizaciji aktivnosti sa drugim nastavnicima u sličnoj situaciji, omogućava razmenu dobrih ideja i povećava verovatnoću rešavanja teških problema sa kojima se suočavaju nastavnici koji podučavaju raznovrsne grupe učenika);

- ♦ *inkluzivnim verovanjima nastavnika* (pristupi podučavanju i učenju proizvode polarizovano shvatanje dece sa različitim obrazovnim potrebama, tradicionalno (medicinsko) i inkluzivno, koja rezultiraju različitim pristupima u međuljudskim odnosima i praksi podučavanja, tako da inkluzija ne može biti postignuta prostim modifikovanjem tradicionalnih i isključujućih ideja i organizacionih strategija);

- ♦ *predanosti refleksiji, viziji i promeni* (reč je o „školi u pokretu“ koja kontinuirano teži razvijanju i poboljšanju načina na koje reaguje na izazove sa kojima se suočava);

- ♦ *planiranju i podučavanju za učenike različitih karakteristika* (fokus planiranja nastave treba da budu oni koji uče, a ne sam sadržaj kome se podučavaju).

Istraživanje inkluzije u jednoj srednjoj školi u Australiji pokazalo je da specijalni edukatori smatraju da je najvažniji deo njihovog angažovanja, u stvaranju inkluzivne kulture u ovoj školi, pomaganje nastavnicima u planiranju različitih pristupa u podučavanju/nastavi, čime doprinose razvoju profesionalnih aktivnosti nastavnika (Carrington & Elkins 2002).

## INKLUZIVNA KULTURA POČINJE NA UNIVERZITETU

Duh inkluzivne škole počinje da se stvara već na univerzitetu kroz formiranje budućih stručnjaka za rad sa decom sa „posebnim potrebama“. Gradivni elementi tog procesa su svi učesnici u obrazovanju i sadržaji koji se obrađuju.

Obrazovanje specijalnih edukatora za rad sa romskom decom treba da se oslanja na saznanjima koja imamo o karakteristikama kandidata koji se upisuju na studije i neophodnim nedostajućim znanjima u postojećem kurikulumu.

Opštu klimu studiranja specijalnih edukatora, kod nas, oblikuje veliki broj studenata, dominantnost ženske populacije, medicinsko srednjoškolsko obrazovanje kandidata i veliko opterećenje studenata (Arsenović i Jolić, 2007). Između ostalog, kao posledica se javljaju teškoće u komunikaciji studenata sa nastavnim osobljem, između samih studenata,

kao i među samim nastavnim osobljem (pojačava se apatija, broj konflikata, nezdravo takmičenje itd.).

Istraživanje stereotipa i socijalne bliskosti studenata FASPER-a i psihologije (Arsenović i sar., 2006) pokazalo je da sadržaji koji se ugrađuju u nastavu treba sistematski da "rade" na smanjivanju njihovih predrasuda, kako bi ih pripremili za budući rad sa romskom decom.

Rezultati sugerišu da studenti ova dva fakulteta imaju stereotipno viđenje Roma koje manifestuju kroz atribuciju osobina i zanimanja pripadnicima ove etničke zajednice. Po njima, Romi su prljavi, veseli, muzikalni, neobrazovani i skloni laži i krađi, a odgovara im da budu radnici u komunalnim preduzećima (đubretari, čistači ulica, kondukteri, radnici u gradskom zelenilu), zabavljači (pevači, muzičari, gatare, igrači) i trgovci (preprodavci, šverceri).

Uprkos izraženim predrasudama, studenti pokazuju spremnost za stupanje u većinu ispitivanih odnosa sa Romima, a procenti prihvatanja se kreću od 18.9% do 97.6%. Prihvatanje je najizraženije u oblasti dozvole boravka ili posete državi u kojoj živi ispitanik, a najmanje u oblasti ljubavi, odnosno sklapanja braka sa pripadnikom romske zajednice.

Kroz sadržaje i oblike nastavnog rada sa studentima psihologije i defektologije trebalo bi smanjivati socijalnu distancu. Tom procesu povećavanja socijalne bliskosti doprineli bi upisivanje romskih studenata na ove studije, povećanje udela iskustvenog učenja i empatije, prakticiranje akcionih (emancipatorskih) istraživanja i razvijanje kritičkog mišljenja. Poseban značaj u edukaciji studenata treba dati poznavanju romskih jezika, rodnih, klasnih i uzrasnih razlika u učenju (saznavanju), kao i kulturnih specifičnosti Roma i istraživačke etike studenata.

Polazeći od značajnijih rezultata Univerziteta u proteklom razdoblju očekujemo da će se održati postignuti naučni, humanistički i etički nivo rada, kao i da će se i dalje nadograđivati u interesu sadašnje generacije i generacija koje dolaze (Arsenović Pavlović, 1996).

## MORALNA ODGOVORNOST U STICANJU I KONSTRUISANJU ZNANJA

Za oblikovanje visokoškolski obrazovane osobe preduslovi su, ne samo sticanje znanja i razvijanje sposobnosti i veština za rad na temelju naučnih spoznaja i dostignuća, nego i razvijanje etičke svesti, moralne odgovornosti i savesti.

U skladu sa opštom težnjom za ostvarivanjem dobrobiti svakog pojedinog člana naše društvene zajednice univerzitetski radnici i studenti uvek treba da rade u interesu oslobađanja čoveka i humanizacije društvene sredine. Radeći sa čovekom, univerzitetski nastavnici primaju na sebe sve one odgovornosti koje proizilaze iz odnosa sa ljudima. Svesni svoje društvene uloge univerzitetski radnici i studenti treba da preuzmu časnu obavezu da se u svom pozivu pridržavaju *autonomnih moralnih*

*načela*.<sup>1</sup> Ona su univerzalna i kategorički zahtevaju primenu, zanemarujući svojevolutno pritiske normalnog, poželjnog, korisnog, koje je namegnuto raznim ličnim i društvenim obzirima i brigama (Petrović, 1995).

Univerzitetski nastavnik treba da radi savesno, požrtvovano, humano i po svome znanju, koje ne sme upotrebiti protivno načelima humanizma. On treba da pruži naučnu i stručnu pomoć svima i kroz lični primer afirmiše ljudsko dostojanstvo. U suprotnom, se opredeljuju za izabranu neobaveštenost, poseban oblik nemoralnosti, koji podrazumeva autonomno opredeljivanje za neznanje, čime ih oslobađa nekih protivurečnosti i neprijatnih odluka (Petrović, 1995).

Dužnosti univerzitetskih nastavnika su praćenje naučnih dostignuća i stručno usavršavanje, prenošenje znanja na saradnike i studente, i aktivno učestvovanje u naučnim, stručnim i drugim delatnostima. Oni se obavezuju da u ovom cilju neprekidno pratiti naša i strana najbolja naučna i nastavna dostignuća i da će ih dopunjavati vlastitim rezultatima. Nastavnici treba da se staraju o razvoju naučnog podmlatka i stvaranju uslova za njihov napredak.

Univerzitetski nastavnici, saradnici i studenti treba da se zalažu za podizanje nivoa vaspitanja i obrazovanja, kroz uključivanje svih univerzitetskih subjekata, konsultacijama, uvođenjem u naučni rad i drugim aktivnostima. U tu svrhu će omogućavati maksimalnu uspešnost studija, uz ostalo, i osiguravanjem studijskih pomagala.

Takođe, oni treba da se aktivno odnose prema javnosti, kako bi joj predočili mogućnosti i ograničenja nauke, i stvorili povoljne uslove za širu primenu njenih dostignuća.

Prihvatajući ova načela, univerzitetski radnici i studenti obavezuju se da će u radu i društvenoj delatnosti usavršavati i razvijati moralnu svest svoje sredine, upozoravati i javno osuditi njihovo kršenje (Arsenović Pavlović i Krtinić, 1996).

Pošto su humanistički orijentisani naučnici nosioci subjektivnog, a ne objektivnog<sup>2</sup> pristupa nauci, oni su u obavezi da jedinku opažaju kao celovitu, samosvesnu i jedinstvenu, i da joj priznaju pravo na proaktivnost, autonomnost vladanja, slobodu izbora i svrhovitost ponašanja. Takva osoba je nesaznatljiva bez uzimanja u obzir njenog referentnog okvira, pa se kao primereni ciljevi nauke postavljaju: razumevanje, samorazumevanje, postizanje svestranog razvoja i samodeterminacija.

---

<sup>1</sup> opozit je heteronomna moralnost koja predstavlja svojevolutno usvajanje standarda moralnog suđenja usmerenih fizičkim potrebama (ličnim i društveno-institucionalnim) u pokretanju ili povlačenju iz moralne akcije, i podrazumeva zadržavanje prava na izbor iz mnoštva pravila i zakona čije je poreklo u empirijskim uslovima.

<sup>2</sup> Objektivni podrazumeva da je priroda čoveka pasivna, reaktivna i prazna, a da je naučno znanje realno, objektivno i izvesno. Primereni ciljevi nauke su predviđanje, objašnjenje i instrumentalno preobražavanje. Na ovim pretpostavkama počivaju mehanicističke teorije u psihologiji. Uzor istraživanja je eksperiment u strogo kontrolisanim uslovima, u kome se odnos istraživača i ispitanika svodi na odnos subjekt-objekt, uz nužno održavanje distance. Istraživača odlikuju bezličnost, nezainteresovanost, nepristrasnost, metodičnost, emocionalna neutralnost.

Odgovarajuće metodološke pretpostavke i pristupi su holistički, idiografski, fenomenološki, hermeneutički. Odnos istraživača i ispitanika je odnos dva subjekta, a adekvatni oblici istraživanja su: studija slučaja (Ristić, 1995) i akciona istraživanja (Arsenović, 1988, prema Savić i Arsenović, 1996).

Smatramo da subjektivni tip nauke (psihologije) treba da bude osnovni uzor u razvijanju Romologije.

### VAŽNOST POZNAVANJA ROMSKOG JEZIKA – TRANSNACIONALNA SARADNJA

Svenka Savić (2006) ističe da je romski jezik transnacionalan i smatra da stručnjaci koji se bave politikom planiranja i integracijom (i inkluzijom) moraju krenuti putem transnacionalne saradnje. Oni treba da stvore mrežu koja će inspirisati i pružati podršku, a ne naređivati ili kontrolisati. Njihov najneposredniji zadatak je praktične prirode: da podstiču razvoj i širenje pismenosti na romskom jeziku. Prema mišljenju ove psiholingvistkinje, stvaraoci jezičke politike suočavaju se sa posebnim izazovom: oni moraju odvojiti jezik od ideološke lojalnosti. Odnosno, pismenost treba shvatiti kao prostor otvoren za usaglašavanje između učesnika u komunikativnoj interakciji, prostor koji učesnici oblikuju prema sopstvenim potrebama i željama, a ne kao puki izraz lojalnosti prema nekom centralnom autoritetu. Korisnici romskog jezika su se opredelili za jezički pluralizam, a zadatak eksperata je da ih podrže u njegovom ostvarivanju.

Danas u svetu živi oko 6-7 miliona Roma koji nemaju jedinstveni standardni jezik na kojem bi se obrazovala romska deca, niti na svetskom, niti na regionalnom nivou. Danas, kada je reč o standardizaciji romskog jezika, postoje dve osnovne tendencije. Jedna od njih izgrađuje osnovne principe standardizacije romskog jezika na internacionalnom nivou, kako bi se povezali različiti dijalekti Roma. Time bi standardizacija jezika po sebi postala integracioni faktor među rasutim romskim grupama u svetu. Drugi proces standardizacije teče u pojedinim zemljama u kojima Romi žive (da pomenemo samo neke zemlje: za Makedoniju Šaip i Kepeski, 1980; za Bugarsku Kjučukov, 1995; za Mađarsku Regel, 1995; za situaciju u Austriji Halvaks, 1995; za Češku Hubšmanov, 1973). Kod nas je proces standardizacije zaustavljen već na samom početku, posle izrade bukvara Trifuna Dimića.

U radu Savić i Arsenović Pavlović (1996) se ukazuje na teškoće u oba označena procesa standardizacije i zastupa stav da je standardizacija romskog jezika u tadašnjoj Jugoslaviji nužna i neophodna, jer može poslužiti kao integracioni faktor različitih dijalekatskih grupa na toj teritoriji. U tom radu procenjuju se pokušaji standardizacije na teritoriji bivše Jugoslavije i ukazuje se na tri osnovne teškoće: izradu ortografije, rečnika i osnovnih udžbenika i priručnika za početno obrazovanje dece i

obrazovanje nastavnika Roma za razrednu nastavu na maternjem romskom jeziku. U tom radu iznose se istraživački rezultati iz 1988. godine o obrazovanju romske dece u okviru postojećeg obrazovnog sistema u Srbiji (postignuća na kriterijumskim testovima znanja iz srpskohrvatskog jezika, matematike i na testu inteligencije - REVISC), i zaključuje da takav sistem ne odgovara potrebama romske dece, već doprinosi njihovoj većoj deprivaciji i u školi i u društvu (Arsenović, 1988). Autorke su predložile alternativni način obrazovanja romske dece u uverenju da on može doprineti poboljšavanju njihovog statusa.

Eksperti za jezik smatraju da budući stručnjaci treba da se upoznaju s pojavom višejezičnosti i uslovima pod kojima ona deluje bilo stimulativno, bilo ometajuće na kognitivni razvoj i uspeh u učenju.

Opšte prihvaćena definicija maternjeg jezika ne postoji. UNESCO je definisao maternji jezik kao jezik usvojen u ranom razvojnom dobu, koji postaje prirodni instrument mišljenja i komuniciranja i čijim usvajanjem se ostvaruje proces socijalizacije u vlastitoj etničkoj zajednici.

Pošto procesi usvajanja prvog i nekog drugog jezika nisu isti, pravilnije je govoriti o prvom i drugom usvajanju jezika. Prvo usvajanje jezika može biti jednojezično ili dvojezično, ili čak i višejezično. O drugom usvajanju jezika govori se nakon što je usvojena osnova prvog (po pravilu, maternjeg jezika), tj. nakon treće ili četvrte godine života. Tako dete koje odrasta u dvojezičnoj porodici može imati dva maternja jezika. Prvi jezik (jezik na kojem dete počinje svoju govornu komunikaciju) i jezik etničke zajednice kojoj pojedinac pripada (maternji) ne moraju biti isti, iako to najčešće jesu. Kod romske dece maternji jezik se ne podudara sa jezikom većinskog naroda na čijem jeziku se vrši edukacija. Situacija dvojezičnog razvoja razlikuje se od situacije jednojezičnog razvoja u lingvističkom i vanlingvističkom pogledu. Dvojezično dete u lingvističkom pogledu mora da otkrije i usvoji dva jezika, sa svim njihovim osobenostima. Istovremeno, ono je izloženo povećanoj sociokulturnoj stimulaciji i potrebi „prekopčavanja“ s jezika na jezik (Golubović i Jovanović Simić, 2002).

Uticaj dvojezičnosti na kognitivni razvoj i školski uspeh je ogroman. Autori Kumins (Cummins, 1986), i Kumins i Svain (Cummins i Suain, 1986) razradili su dve hipoteze o njihovom odnosu: hipotezu praga i hipotezu o razvojnoj međuzavisnosti.

Hipoteza praga tvrdi da za mogući pozitivan uticaj na obrazovanje i kognitivni razvoj postoji određen prag u jezičkom znanju koji mora da dostigne pojedinac. On podrazumeva postojanje dva različita kritična nivoa: niski prag i visoki prag. Niski prag je kritična granica ispod koje leži nedovoljno poznavanje jezika, a visoki prag znači dobru jezičku razvijenost koja je uobičajena za jednojezične osobe. Da bi se izbegli negativni uticaji dvojezičnosti na kognitivni razvoj i na školovanje niski prag mora biti premašen (Golubović i Jovanović Simić, 2002).

Većina romske dece koja se obrazuje u specijalnim školama, na testovima inteligencije postiže rezultate koji ih svrstavaju u kategoriju osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju (Arsenović Pavlović, 1988., prema Savić, 1996). Uzrok ove nepravde leži u semilingvizmu ili polujezičnosti romske dece. Uticaj semilingvizma na saznavni razvoj je negativan zato što znanje nije postignuto ni na jednom jeziku. Polujezičnost je pojava kod većine romske dece koja se obrazuju u specijalnim školama za decu sa teškoćama u razvoju. Stručnjaci predlažu da u oba jezika romska deca treba da postignu visoku kompetenciju, tj. premaše visoki prag u oba jezika kako bi se ostvarili pozitivni efekti dvojezičnosti. Oni smatraju da, ukoliko dvojezična osoba u jednom od svojih jezika dostigne niski prag, a u drugom visoki, dolazi do dominantne dvojezičnosti koja nema ni pozitivnih, ni negativnih efekata na kognitivni razvoj.

Govor kao sredstvo komunikacije podstiče mentalnu aktivnost, posebno u višejezičkim sredinama i izlaže dete povećanom mentalnom razvoju. Mada je dvojezičnost teška za malo dete, zbog teškoća snalaženja koje nameću običaji dve kulture i zbog privremeno slabijeg govora u odnosu na jednojezične vršnjake, ipak će doći do razvijanja bogatijeg identiteta ličnosti deteta. Kod romske dece gramatički sistem maternjeg jezika nije osvešćen i on se može osvestiti tek u procesu školovanja u nastavi na maternjem jeziku. Međutim, u procesu školovanja koje se odvija na srpskom jeziku to znanje ne raste, niti se restrukturira. Kod romske dece, slično kao kod dece migranata, prevladava neuravnotežena dvojezičnost. Ova deca bolje od maternjeg poznaju jezik zemlje imigracije. Istovremeno, imaju niži nivo jezičke kompetencije u izgovoru, gramatici i leksikonu. Ona nisu savladala izgovor standardnog jezika i koriste govorne navike roditeljskog dijalekta. Maternji čitaju u skladu sa ortografijom svog drugog jezika. Kod većine romske dece u Srbiji, koja žive u siromaštvu, dvojezičnost predstavlja dodatnu teškoću u usvajanju govora tako da će govorni razvoj biti usporen i siromašan.

Ekonomski migranti, koji su često niskog obrazovnog nivoa i potiču iz seoskih sredina ili iz gradskih segregiranih „nehigijenskih naselja“, žive u kulturnom vakuumu. Zbog toga bi sa nastavom na romskom jeziku trebalo početi što ranije i to putem opismenjavanja majki romske dece, koje bi pismenosti na romskom jeziku trebalo da poduče svoju decu pre polaska u školu (Savić & Arsenović Pavlović, 1996, Arsenović, 1997).

Prema navodima Kjučukova (2007) glavni problem s kojim se lingvisti suočavaju u proučavanju bilingvizma jeste pitanje koliko sistema bilingvalna osoba stiče, jedan ili dva? Bilingvizam bi trebalo tretirati kao kontinuum čije su krajnje tačke „mešani bilingvizam“ (kada se dva jezika stapaju u jedan jedinstveni sistem) i „koordinisani“ (postoje dva različita sistema). U našoj sredini, slično kao i u zemljama okruženja, u školama se ne prepoznaje problem bilingvizma, posebno pojave „neba-

lansiranog<sup>3</sup> bilingvizma i „semilingvizma“, jer stručnjaci (psiholozi, pedagozi, defektolozi, učitelji i nastavnici) u svom inicijalnom obrazovanju nisu upoznati u dovoljnoj meri s ovom pojavom i načinima kako da rešavaju takve probleme. Stručnjaci savetuju roditeljima da kod kuće s decom govore na jeziku većinskog naroda. Na taj način gubi se iz vida da roditelji ne mogu biti dobri modeli za podučavanje govoru zbog toga što su i sami nedovoljno ovladali jezikom većine. Cummins i Swain (1986) ističu da su upravo čuvanje i razvoj maternjeg jezika pretpostavka za dostizanje visokog praga u oba jezika što je uslov za ostvarivanje pozitivnog uticaja na kognitivni razvoj.

Poseban problem u našoj sredini predstavlja nedostatak jedinstvenog standardizovanog romskog jezika (Savić i Arsenović Pavlović, 1996, Arsenović Pavlović, 1997).

Jezik i ponašanje nastavnika u razredu, nastavni programi, udžbenici i druga nastavna sredstva nisu prilagođeni potrebama i osobenostima romske dece. U nastavnim programima i udžbenicima Romi su ili potpuno nevidljivi ili marginalizovani ili pogrešno predstavljeni. Analizom udžbenika za gimnazije i srednje stručne škole iz istorije, geografije, muzičke kulture i književnosti utvrđeno je da skoro i nema sadržaja vezanih za romsku kulturu i istorijsko i geografsko postojanje (Đorđević i Mašović, 1999). Poseban problem predstavlja nedostatak originalne metodologije i korišćenje navodno prilagođenih psiholoških instrumenta za ispitivanje i merenje sposobnosti, spremnosti za polazak u školu, određivanje socio-emocionalne zrelosti itd.

## IDENTITET I INTEGRACIJA ROMA

U Srbiji postoji problem integracije manjina. Kako napraviti skladno društvo u kome egzistiraju 22 separata društva po etničkom principu? Da li se opredeliti za separatan ili integrativni interkulturalizam? I kako u procesu integracije očuvati identitet Roma? Pitanje manjina je uvek i političko pitanje. Specifičan problem je postojanje više različitih dijalekata romskog jezika koji onemogućavaju i usporavaju proces etničkog samoosveščivanja, jačanja kohezivnosti i artikulisanja svojih potreba ove društvene grupe.

Najveći broj studija koje se bave Romima u Srbiji polaze od istorijskog, etnološkog, kulturološkog, sociološkog i obrazovnog aspekta proučavanja ove zajednice, a manji broj istraživanja se bavi lingvističkom analizom govora Roma. Radovi koji su pedagoškog karaktera, uglavnom se bave različitim problemima vaspitanja i obrazovanja dece Roma. Psihološka istraživanja uglavnom su vezana za proučavanja socijalne distance, stereotipija i autostereotipija, motiva za obrazovanje, i postignuća na testovima inteligencije, znanja itd.

---

<sup>3</sup> Sintagma „kompletan bilingvizam“ ima isto značenje kao i „balansirani bilingvizam“, iako se u literaturi eksplicitno ne navode kao sinonimi.

Identitet i integracija Roma mogu se izučavati i analizom njihovog govorno-jezičkog razvoja. Pojedini autori navode zapažanja vaspitača i učitelja da deca Roma raspolažu vrlo malim vokabularom i da to dodatno ometa njihovo uključivanje u vaspitno obrazovni rad. Iako romska deca uče srpski jezik kao maternji, u svom okruženju su izložena romskom jeziku, tako da ona ne razumeju sve reči, već samo neke. Neki autori, kao što je Bernštajn (1979), zastupaju shvatanje da deca koja žive u siromaštvu imaju tzv. ograničeni jezički kod (dominiraju kratke rečenice i konkretna značenja) koji ostaje trajna karakteristika i na starijim uzrastima.

Mandić je u jednoj studiji (2007) analizirala zamenu jezika kod jednog romskog deteta, pitajući njegovu majku o razlozima uvođenja srpskog kao maternjeg jezika u njihovoj porodici. Na to pitanje majka ne navodi ni jedan konkretan razlog, ali navodi izraz „odbegavaju“ („od svoje nacije“, dodala istraživačica). Dakle, intervjuisana Romkinja smatra da će njeno dete imati bolju budućnost ukoliko usvoji jezik većinskog naroda, a pri tome prikriva svoj istinski odnos prema korišćenju jezika većinskog naroda u svojoj porodici, koji joj je „nametnut“.

U našoj sredini, kao i u drugim zemljama gde žive Romi, postoji sistemska isključenost i kao reakcija na nju, pojava njihove društvene mimikrije, koja se u literaturi opisuje sintagmom „u potpunosti ispuniti očekivanja većinskog naroda“ (to fulfill expectations of dominant nation). Činjenica je da se kod nas fenomen etničke mimikrije Roma beleži već decenijama, što pokazuje i raspon u kome se prikazuje njihov broj: od 109000 prema zvaničnoj statistici do miliona.

U Centralnoj i Južnoj Evropi postoje autohtone manjine za koje se kreiraju programi uključivanja u većinski milje. U Bugarskoj i Slovačkoj, na primer, postoji trend povećanja segregacije i povećanja siromaštva i smanjenja obrazovnih šansi, ali i povećanja kvaliteta akcija za integraciju i povećanja participacije. U tim zemljama prave se trosektorske strategije koje uključuju antidiskriminacijske strategije i povećanje ulaganja. Kod nas postoje sistemske prepreke. Romi se obrazuju u specijalnim školama, u segregiranim redovnim školama, stručnim i večernjim školama koje kratko traju. Postoji slaba finansijska podrška škola koje upisuju romsku decu i nepristupačnost predškolskog obrazovanja (ne primaju se deca nezaposlenih roditelja, Arsenović, 2003), u programima ne postoji uvažavanje romske kulture, tako da nema ni lične ni društvene dobiti (Kovač-Cerović, 2007). Trenutno, se naši eksperti bave kreiranjem modela za prevazilaženje sistemskih prepreka za integraciju Roma i diskutuju o modelima integracije koji su prijemčivi za Rome u Srbiji. Diskutovalo se o integrativnom modelu, liberalnom modelu, asimilaciji i segregativnoj interkulturalnoj politici<sup>4</sup>. Ni jedan od programa

---

<sup>4</sup> Komisija za izučavanje života i običaja Roma, pri Srpskoj Akademiji nauka i umetnosti, formirana je pre dvadeset godina. Njome je predsedavao akademik dr Miloš Macura, a posle njega dr Ljubomir Tadić do danas.



koji se pominju nije osmišljen i nije dobio društvenu podršku kroz raspravu (Bašić, 2008).

Istraživanja pokazuju još veću segregaciju Roma i njihovu bolju i širu etničku mimikriju. Romi koji su napredovali do najviših položaja u društvu izloženi su još većem šikaniranju, tako da se oni povlače zbog duševnog bola i ne žele da učestvuju u rešavanju problema Roma. Taj lični odnos Roma intelektualaca ne sme se zanemariti, a problem mora da se rešava sistemski, radom psihologa i prosvetnih radnika. Takođe, postavlja se pitanje kako Romi da dobiju radna mesta i da se takmiče sa drugim grupama kada radna integracija treba da se zasniva na njihovim običajnim vrednostima. I ovaj problem trebalo bi da rešavaju psiholozi rada i specijalni edukatori. Postavlja se pitanje da li se kroz mere afirmativne akcije vrši asimilacija Roma i da li se na taj način podstiču pozitivni ili negativni efekti integracije.

Rezolucija o integraciji Roma u Evropi je tek nedavno usvojena. U tom dokumentu formulisana je, ne samo politička i socioekonomska politika, nego i kulturna i obrazovna. Unapređivanje obrazovanja Roma u Evropi započelo je u nekim zemljama, mada su deca, uprkos odlukama suda koje su bile na strani roditelja i dece, ostala u specijalnoj školi.

Kao problemi reforme u zemljama u okruženju navode se: odbijanje nastavnika i neromskih učenika, uvođenje romskog jezika u škole, nepoznavanje metodike bilingvalne i multikulturalne edukacije (Kyuchukov, 2000), i verovatno neprihvatanje standardizovanog romskog jezika u svakodnevnom životu većine Roma, kao i moguća pojava jezičke zbrke (učenje standardizovanog jezika u školi uz korišćenje romskog dijalekta u porodičnom okruženju i korišćenja jezika većine u kontaktu s neromskom populacijom), i poseban problem: pojava jezičke elite.

### VAŽNOST POZNAVANJA PROBLEMA AUTOSTEREOTIPIZACIJE I SAMOPOŠTOVANJA ROMSKE DECE

Istraživanja koja se bave samostereotipizacijom Roma ukazuju da se na mlađim i starijim uzrastima javljaju nisko samopoštovanje i nepoverenje u sebe i druge, što se tumači marginalnošću društvenog položaja Roma, diskriminacijom i socijalnom distancom, koje utiču na odnos prema sebi i drugima i na prihvatanje ideologije o sopstvenoj nemoći (Joksimović i Janjetović, 2000, Mitrović, 2000).

Joksimović i Janjetović (2000) i Arsenović i sar. (2007) otkrivaju problem nižeg samopoštovanja (opšteg i domen specifičnog) bez obzira da li se nalaze u etnički homogenim ili heterogenim odeljenjima.

Joksimović i Janjetović (2000) nalaze izraženije etničke razlike u poudzorku dečaka, što tumače intenzivnijim kontaktom s pripadnicima većinskog društva, kao i činjenicom da su dečaci generalno skloniji disci-

plinskim prekršajima, pri čemu su romski dečaci možda oštrije kažnjavani za svoje disciplinske prekršaje u porodici.

S druge strane, interesantan je podatak da romska deca imaju povoljniji koncept o sopstvenim intelektualnim sposobnostima u odnosu na neromsku populaciju (Joksimović i Janjetović, 2000). Nalaz, na prvi pogled, iznenađuje, s obzirom da su brojna istraživanja potvrdila da je self-koncept intelektualnih sposobnosti u pozitivnoj korelaciji s obrazovanjem majke, koje je kod romske populacije značajno niže. Autori razloge neočekivanog nalaza vide u činjenici da je ispitivana grupa romske dece pohađala etnički homogena odeljenja. Nameće se zaključak da poređenje s pripadnicima sopstvene etničke grupe u etnički čisto romskim odeljenjima, kao i sa (nižim) standardima školske uspešnosti koje im nastavnici postavljaju, stimulatивно utiče na socio-emocionalni razvoj, a time i na njihove obrazovne i profesionalne aspiracije.

Istraživanje Arsenović Pavlović i saradnica (2007) dopunjuje prethodne nalaze saznanjima o samopoštovanju romskih učenika koji pohađaju razrede sa dominantno neromskim stanovništvom. Rezultati potvrđuju nalaze o nižem nivou samopoštovanja kod romske dece u svim ispitivanim domenima, pa i u oblasti akademskog samopoštovanja. Školovanje u mešovitom setingu moglo bi da bude objašnjenje razlike u nalazima ove dve studije (Joksimović i Janjetović, 2000 i Arsenović i saradnici, 2007). Treba naglasiti da su u istraživanju (Arsenović Pavlović i sar., 2007) autorke utvrdile da etnicitet ima ulogu moderatora odnosa između samopoštovanja i socioekonomskog statusa, i da se korelacije u skorovima samopoštovanja i socioekonomskog statusa (SES-a) gube kod romskih, a ostaju značajne u grupi srpskih ispitanika.

Rešenje romskog obrazovnog pitanja, stoga, ne bi trebalo tražiti u formama ekskluzivnog obrazovanja. Prihvatanjem jednostavnih rešenja (stvaranje etnički homogenih odeljenja) samo se pojačava getoizacija ove društvene grupe.

Savić (2008) ističe da je identitet promenljiv i složen pojam. Predlaže da profesionalci počnu da koriste sintagmu „rodni identitet“ Romkinja. Prema njenim nalazima (2007) oko 70% Romkinja su samohrane majke i predlaže da se iskoristi to znanje u koncipiranju obrazovne politike. Takođe, predlaže da Romkinje, koje su završile na fakultetskom nivou Školu romologije, budu posmatračice i istraživačice u rešavanju problema integracije Roma. To bi mogao biti i jedan od početaka inkluzivnih istraživanja, proteklih sa univerziteta, u projektima koji bi se odnosili na izučavanje procesa integracije Roma u većinsko društvo.

## ZAKLJUČAK

Obrazovanje specijalnih edukatora, koji bi se pripremali za rad sa romskom decom, treba da bude višeslojno u razvijanju znanja i kompetencija, i usmereno popisom potencijalnih problema sa kojima će se suočiti praktičari i naučnici u vaspitno-obrazovnom procesu, kao i deca Roma i njihovi roditelji, pre svega njihove majke.

U organizacionom smislu, obrazovanje za rad sa romskom decom može biti sprovedeno kroz poseban interdisciplinarni kurs ili ugrađivanjem relevantnih znanja o Romima (psiholoških, lingvističkih, socioloških itd.) u nastavne programe predmeta. Sistemsko rešavanje problema počinje od selekcije budućih specijalnih edukatora, a nastavlja se kroz kontinuiranu podršku tokom studija u pravcu njihovog opredeljivanja za dublje bavljenje problemima Roma. Kako su u očuvanju romske kulture važni naponi profesionalaca koji su ne-Romi i koji su Romi, treba se usmeriti na stvaranje romskih karijera na fakultetu za specijalne edukatore (pre svega na smerovima oligofrenologije i prevencije). U koncipiranju programa i oblika nastave treba uvažavati i znanja o atmosferi na Fakultetu, koju oblikuje ženski mentalitet, veliki broj studenata u odnosu na broj nastavnika i saradnika, pretežno „medicinski duh“ kandidata za studiranje, kao i nedostatak prave selekcije.

Analize obrazovnih programa nastavnika i specijalnih edukatora sugerišu da se od njih u toku inicijalnog obrazovanja očekuje da razviju određeni broj generičkih kompetencija, ali i adekvatno znanje o procedurama koje se sprovode u identifikovanju, proceni i zadovoljavanju posebnih obrazovnih potreba u redovnom obrazovanju.

Važan cilj obrazovanja specijalnih edukatora za rad sa romskom decom jeste stvaranje duha inkluzivne kulture škole, koji se začinje već na univerzitetu. Putem primene principa afirmativne akcije trebalo bi u startu omogućiti upis grupe studenata Roma na sve smerove Fakulteta, a posebno na grupama za oligofrenologiju i prevenciju. Treba im obezbediti sve vrste nastavne i vannastavne podrške i pomoći zasnovane na poznavanju njihovih specifičnih problema.

Sadržaji i oblici nastavnog rada sa budućim specijalnim edukatorima trebalo bi da stvore korpus primenljivog znanja o višejezičnosti i polujezičnosti, kao i uslovima pod kojima one deluju stimulatивно ili ometajuće na kognitivni razvoj i uspeh u učenju, putevima integracije Roma, identitetu i samopoštovanju Roma, kulturnim specifičnostima romske zajednice itd. Naglasak treba da bude na povećanju socijalne bliskosti i udela iskustvenog učenja i empatije, praktikovanju akcionih (emancipatorskih) istraživanja i razvijanju kritičkog mišljenja. Poseban značaj u edukaciji studenata treba dati razvijanju istraživačke i lične etike.

U ovom radu pokušali smo da kroz zastupljene teme prikažemo deo neposredne analize stvarnosti, u nadi da ćemo pomoći izgradnju novih

institucija i procese društvene integracije. Pravno-politički plan je uslov uspostavljanja kulture mira, koja, kao civilizacijska zadatost treba da prožima svaku ljudsku akciju (Živković, 2007).

## LITERATURA

1. Arsenović Pavlović, M. (1994): O objektivnosti psihološkog naučnog jezika i o pojmu obrazovne kleptokratije. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, volumen 21-22, str.205-218.
2. Arsenović Pavlović, M. (1996): *Skica za Etički kodeks Udruženja asistenata Univerziteta u Beogradu* (rukopis). Udruženje asistenata Univerziteta u Beogradu.
3. Arsenović Pavlović, M. (2003): Predlozi za programe za razvoj budućih defektologa. *Istraživanja u defektologiji*, br. 3, 201-226.
4. Arsenović Pavlović, M. (2003): Škola i deca iz socijalno depriviranih sredina. U zborniku: Šefer, J. i sar. (urednici), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Arsenović Pavlović, M. (2008): Nova pozicija naučnika u društvenim naukama (u štampi), *Beogradska defektološka škola*, br. 2.
6. Arsenović Pavlović, M. (1997): Obrazovanje romske dece u sadašnjoj školi, *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 105-118.
7. Arsenović Pavlović, M., Buha, N., Jolić, Z., Petrović, N. (2006): Socijalna distanca prema Romima i obrazloženja distance studenata defektologije i psihologije. *Bilten ženskih studija*, br. 1, Novi Sad: Centar za rodne studije i Ženske studije i istraživanja.
8. Arsenović Pavlović, M., Jolić, Z. (2007): Akcija, naučno znanje i nova pozicija naučnika. U zborniku: Radovanović, D. (urednik), *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str.107-134.
9. Arsenović Pavlović, M., Jolić, Z., Buha Đurović, N. (2008): Socijalna bliskost i opis osobina Srba dece Roma koja su integrisana u redovne škole (u štampi). *Nastava i vaspitanje*, br. 2.
10. Arsenović Pavlović, M., Jolić, Z., Buha, N. (2007): Samopoštovanje učenika i socioekonomski status porodice dece Roma i ne-Roma. X naučni skup „Pedagoška istraživanja i školska praksa: Međunarodna naučna konferencija „Uloga obrazovanja u smanjenju posledica siromaštva na decu u zemljama u tranziciji“. *Knjiga rezimea*, str. 65, 15. - 16. novembar 2007., Beograd.
11. Arsenović Pavlović, M., Krtinić, V. (1996): *Predlog nacрта kodeksa prava i obaveza nastavnika, saradnika i studenata Univerziteta u Beogradu*.
12. Arsenović Pavlović, M., Maćešić Petrović, D., Buha Đurović, N., Jolić, Z., Novaković Nikolić, L. (2006): Nova konceptualizacija vaspitanja i obrazovanja dece Roma. *Beogradska defektološka škola*, 3, str.189-206.
13. Arsenović Pavlović, M., Petrović, N., Buha, N., Jolić, Z. (2003): Razvijanje socijalne bliskosti sa decom (Roma) kroz akciona istraživanja socijalne distance između "istraživača" i dece, i same dece, *Beogradska defektološka škola*, 1-2, str. 187-206.
14. Bernštajn, B. (1979): *Jezik i društvene klase*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

15. Biro, M., Novović, Z., Tovilović, S. (2006): Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece, *Psihologija*, 39 (2), str. 183-206.
16. Carrington, S., Elkins, J. (2002): Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. Support for Learning. *A Journal of the National Association for Special Educational Needs*, 17 (2), 51-57.
17. Claveria, J. V., Alonso, J. G. (2003): Why Roma do not like mainstream schools. *Harvard Educational Review*, 73 (4).
18. Cummins, J., Swain, M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. London: Longman.
19. Đorđević, D., Mašović, D. (1999): An opportunity for the Roma: Interculturalism in education, *Facta Universitatis, series: Philosophy and Sociology*, 2 (6/2), str. 285-292.
20. ETUCE politika „Obrazovanje nastavnika u Evropi“ (2008): *Nastavnici u obrazovanju za specijalne potrebe*, str. 21-22.
21. Franceško, M., Mihić, V., Kajon, J. (2006): Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola, *Psihologija*, 39 (2), 167-182.
22. Genc L. (1979): *Rana dvojezičnost i kognitivni razvoj*.(doktorska disertacija), Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad
23. Golubović, S., Jovanović Simić, N. (2002): Dvojezični govorni razvoj, *Nastava i vaspitanje*, br. 1-2, str. 18-23.
24. Izveštaj: Škola romologije (2007). *Evaluacija Škole romologije*, Centar za rodne studije i Ženske studije i istraživanja (ACIMSI), Univerzitet u Novom Sadu.
25. Joksimović, S., Janjetović, D. (2000): *Svest o sebi romske dece*. Naučni skup: Cigani/Romi u prošlosti i danas. Srpska Akademija nauka i umetnosti, Komisija za proučavanje života i običaja Roma, knj. 3
26. Kovač-Cerović, T. (2006): *National report-Serbia*. The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Faculty of Education, Ljubljana, str. 487-526.
27. Kovač-Cerović, T. (2007): Unapređivanje obrazovanja Roma u Evropi, X naučni skup „Pedagoška istraživanja i školska praksa: Međunarodna naučna konferencija „Uloga obrazovanja u smanjenju posledica siromaštva na decu u zemljama u tranziciji“. *Knjiga rezimea*, 15. - 16. novembar 2007., Beograd.
28. Kyuchukov, H. (2000): Transformative education for Roma (Gipsy) children: an insider's view. *Intercultural Education*, 11 (3), str. 273-280.
29. Kyuchukov, H. (2007): Good practises in Roma education in Bulgaria during the years of transition. *Intercultural Education*, 18 (1), str. 29-39.
30. Mandić, M. (2007): Zamena jezika: Analiza jezičkih sposobnosti jednog romskog deteta. *Društvene nauke o Romima u Srbiji*, SANU, str.221-238.
31. Mitrović, A. (2000): Društveni status Roma. *Cigani-Romi u prošlosti i danas*, Beograd, str. 71-77.
32. Petrović, O. (1995): Neznanje kao moralni izbor. U zborniku: *Moralnost i društvena kriza*. Institut za pedagoška istraživanja.
33. Povrede prava Roma u Srbiji (2007). U: Čolak, A. (urednica), *Informator Centra za prava manjina*. Centar za prava manjina (CPM), str.79
34. Ristić, Ž. (1995): Moralna odgovornost u sticanju novih naučnih znanja. U zborniku: *Moralnost i društvena kriza*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 333.

35. Savić, S., Arsenović Pavlović, M. (1996): *(Ne)mogućnost obrazovanja romske dece kod nas*. Naučni skup: Cigani/Romi u prošlosti i danas. Srpska Akademija nauka i umetnosti, Komisija za proučavanje života i običaja Roma
36. Savić, S., Mitro, V. (2006): *Škola romologije*. Univerzitet u Novom Sadu, Futura publikacije i ženske studije i istraživanja.
37. *Statut Udruženja asistenata Univerziteta u Beogradu* (1996). Udruženje asistenata Univerziteta u Beogradu.
38. Tadić, Lj., Bašić, G. (urednici) (2007): *Društvene nauke o Romima u Srbiji*. Knjiga 29, Srpska Akademija nauka i umetnosti, Komisija za proučavanje života i običaja Roma, str. 257.
39. Vizek Vidović, V. *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja*, očitano 18.3.2008. sa Internet adrese: [www.idi.hr/cerd/projekti/obr\\_nast/stanjeuueuopi.pdf](http://www.idi.hr/cerd/projekti/obr_nast/stanjeuueuopi.pdf)
40. Živković, J. (2007): *Kritika političke prakse* (Prilog decentralizaciji Srbije). Punta, Centar za regionalnu politiku, str. 137.

#### CHALLENGES OF PLANNING OF THE UNIVERSITY EDUCATION OF SPECIAL EDUCATORS FOR WORK WITH ROMA CHILDREN

*In this paper we will try to discuss specific demands of working (and cooperating) with Roma children through the analysis of the existing (and future) practice of special educators.*

*New climate, produced by the EU prohibition of enrollment of Roma children in schools for special education, and appearance of a „new“ population of Roma children returned from European countries into our educational system, confronts experts and teachers with a set of new challenges. Generic competencies and competencies relevant to their field of study have to be enlarged with a new set of knowledge.*

*This new corps of expert and teacher knowledge includes contents about cultural and psychological (identity, self-respect, abilities) of Roma, practices of their integration, characteristics of their language development (especially of problems of multi or semilinguism), problems of standardization of Roma language, as well as development of their self-awareness and political engagement. This knowledge must be broadened by supporting practices that include reduction of social distance, enlargement of experiential learning and empathy, development of critical thinking, inclusive culture and autonomous ethical principles of future experts through action research.*

*Key words: education of educators, competencies of special educators, Roma, Roma languages, inclusive culture, professional ethics*