

Тања Павлов
Група 484, Београд

ПОРОДИЦА У РАСЕЉЕЊУ И ШКОЛА

Расељење, попут избеглиштва, представља присилну и нежељену миграцију становништва, али за разлику од избеглиштва које означава миграцију у другу земљу, расељење се дешава унутар међународно признатих граница властите земље. Такође се, као и избеглиштво, може посматрати као кризна животна ситуација. Расељене особе се истовремено суочавају са губицима својих ближних, домова и имовине, и са другачијим вредностима и начином живота у новој средини, што за последицу има развијање осећања беспомоћности, губитка идентитета и »неукорењености«, као и социјалне маргинализације и стигматизације (Влајковић Ј., 2000).

Последице рата и расељења посебно погађају децу и адолесценте, будући да су физички и психички недорасли и зависни од одраслих. Услед потешкоћа уклапања у нову средину школска деца могу имати потешкоће у учењу, емоционалне и психосоматске поремећаје, као и различите облике маладаптације и асоцијалног понашања. У посебно неповољном положају налазе се деца која живе у колективним центрима. Она у односу на национални просек у већем проценту заостају у расту, показују већи губитак у телесној маси у односу на висину, значајно ређе похађају образовне програме на предшколском узрасту, у мањем проценту су обухваћена основношколским образовањем, у већем степену се обраћају за психолошку помоћ и чешће показују знакове емоционалних сметњи и душевне патње (UNICEF и Југословенски центар за права детета, 2001).

Теоријско позадина проблема

У објашњењу психо-социјалних поремећаја све је доминантнији приступ еко-социјалне парадигме, која се базира на системској теорији и истиче улогу и значај

различитих система у којима дете живи за његов психо-социјални развој и ментално здравље (Микуш-Кос, 1997). Ту породица несумњиво има примарну улогу – истраживања су показала да високостресни догађаји утичу на децу само до оног степена до кога ремете кључне породичне процесе (Половина, 2000). Породица у расељењу носи више ризика за развој детета него протективних фактора. Ризици проистичу из проживљених траума и пратећих емоција туге и депресије, наглог осиромашења, опште егзистенцијалне несигурности, културног шока, неприхватања од домаћег становништва, осећаја беспомоћности и апатије. Поменуто за последицу има смањење квантитета и квалитета интеракција унутар породице.

Међутим, породица се не налази у вакуму, већ је окружују други системи који утичу на њено функционисање, као што су школа, односно локална заједница, држава и међународна заједница (Гачић, 2004). Школа има посебно значајну улогу у условима кризе или конфликта, када преузима заштитну функцију – физичку, психосоцијалну и когнитивну (Nicolai и Triplehorn, 2003). Пружајући сигурно место за боравак и уз супервизију одраслих, школа остварује физичку заштиту. Стварањем могућности за самоизражавање, проширивање социјалне мреже и обезбеђивање структуре и рутине школа пружа психосоцијалну заштиту, а кроз социјалну улогу ученика, школа детету даје осећај сврхе и властите вредности. Обрађујући специфичне проблеме који произлазе из конфликта (на пример живот у колективном центру), и развијајући аналитичке способности и вештине потребне за живот грађанина и живот у миру, школа активира когнитивне потенцијале ученика у функцији заштите (International Institute for Educational Planning, 2006). Школа такође треба да има важну улогу у раној идентификацији и благовременој помоћи трауматизованим ученицима (Станојловић, 1996).

За овакву улогу школе има много разлога. Школа може да пружи подршку већем броју деце у широком распону узраста, и у том смислу има екстензиван и дуготрајан утицај. Школа има професионално особље квалификовано за образовање и васпитање деце, укључујући и стручне сараднике – психологе и педагоге. Школа има курикулум који се спроводи кроз различите форме школских и ваншколских активности који се лако може проширити неопходним

активностима подршке. Уз директну подршку деци, школа је у могућности да пружи индиректну помоћ подржавајући породицу у ревитализирању и унапређењу њених супортивних потенцијала. Такође постоји могућност већег укључивања родитеља у школске активности, као и мобилисање читаве заједнице у унапређењу услова за развој деце (Лазаревић, Требјешанин, 1997).

Сарадња школе и породице је значајан фактор у нормалном развоју деце и превазилажењу социјалних и емоционалних проблема који су резултат унутрашњих и вањских криза. Стога је посебно важна континуирана сарадња школе и породице у расељењу како би се решили одређени проблеми, али и омогућио нормалан психофизички развој деце (British Refugee Council, 2005).

Истраживања у нашој средини

Истраживања сарадње породице и школе у »нормалним условима« указују на сиромаштво облика и садржаја сарадње. Облици сарадње се свде на родитељске састанке, индивидуалне разговоре са разредним старешином и присуство свечаностима и приредбама одељења. Најчешће тема разговора родитеља и наставника јесу успех, дисциплина и понашање деце, а родитељи би волели да се више говори о васпитању деце у најширем смислу - о професионалној оријентацији, проблемима понашања у пубертету, кориштењу слободног времена, проблемима дружења и сл. (Башић 1986; Јевић и Урошевић, 1990).

Истраживања образовне и социјалне интеграције деце у избеглиштву била су усмерена на три групе проблема: (1) карактеристике избегле деце и њихова интеграција у школски систем, (2) обележја породичног функционисања избегле деце, (3) одговор школског система на ситуацију избеглиштва.

Прва група истраживања која се односе на психосоцијални статус деце у избеглиштву је најбројнија и указује на присуство психолошких последица ратне трауме код деце, и у степену трауматизованости и у одређеним карактеристикама личности – депресивност, анксиозност, агресивност и сл. (Кондић, 1997; Петровић, 1998; Ракић 1992). Идентификовани су образовни проблеми у виду пада успеха ученика из појединих предмета у односу на претходну годину, као резултат

недовољног предзнања, дисконтинуитета у школовању, разлике у наставним плановима и програмима и непознавања ћириличног писма (Милановић-Наход и Шарановић-Божановић, 1993). Уочене су и потешкоће у социјалној интеграцији – »добро су интегрисани у одељењску заједницу, али лошије него њихови вршњаци из локалне средине«, »дружење избеглица и староседеоца у већини случајева је узгредно и површно«, »већина ученика избеглица жели да се врати у завичај« (Јоксимовић, 1993; Јоксимовић и Милановић-Наход 1997).

Друга група истраживања указује на духовну и материјалну осиромашеност породица у избеглиштву и смањење њених протективних капацитета (Лазаревић и Требјешанин, 1997; Piorkowska-Петровић, 1993, 1997; Puckering 1997).

Трећа група истраживања указује да је школски систем имао тешкоћа да одговори на повећан прилив ученика адекватним бројем наставника, педагошким средствима и опремом и програмима систематске подршке прво да се адаптирају, а затим да наставе са школовањем без већих потешкоћа (Лазаревић и Требјешанин, 1997; UNICEF, 2001). Углавном су »ad hoc« реаговали поједини стручњаци, невладине организације и институције подржане од међународних донатора. У периоду од 1992. па до краја 1996. идентификовано је 16 програма психосоцијалне подршке на подручју Београда. (Гашић-Павишић и Јоксимовић, 1997). Њихова анализа је указала да је, упркос бројним позитивним ефектима, начињен и низ пропуста, будући да није било јединственог националног плана за психосоцијалну рехабилитацију. Наравно да је овакав одговор државе и школе на ситуацију избеглиштва био детерминисан социјално-економском и политичком кризом у целој земљи која је водила сиромашењу образовног система и самих наставника, обезвређивању улоге наставника, порасту броја школске деце са емоционалним проблемима и проблемима у понашању, смањењу мотивације деце за учење и повећању абсентизма (Лазаревић, Требјешанин, 1997).

Међутим, од периода првих таласа избеглиштва прошло је четрнаест година, а од таласа расељења седам година. Поставља се питање шта се у овом периоду научило о образовној и социјалној интеграцији ове деце и породица, да ли су се знања систематизовала и да ли су се развили програми образовне и социјалне интеграције у условима избеглиштва и расељења.

Изненађујућа је чињеница да за разлику од деце у избеглиштву о којима су постојали подаци у Заводу за статистику, не постоји аналогно праћење деце у расељењу. Истраживања сарадње породица у расељењу и школе готово да није ни било. Укључивање 30.000 нових ђака са Косова и Метохије у процес образовања, 1999. године, који је према проценама UNHCR-а захтевао 950 додатних одељења и 1652 учитеља, као и подршку у обезбеђивању уџбеника и другог школског материјала, није побудило пажњу истраживача. (Југословенски центар за права детета, 1999)

Постоји једно истраживање (Крњајић и Омчикус, 2004) и оно потврђује налазе добијене са децом и породицама у избеглиштву, али у израженијој форми. Уколико је могуће упоређивати тежину ситуације избеглиштва и расељења, тежину ситуације породица у расељењу увећава њихов долазак након два таласа избеглиштва у Србији, лошија економска ситуација и исцрпљеност локалног становништва, већи ниво културног шока (разлика у вредностима, начину понашања и језику у односу на локално становништво), седмогодишња неизвесност и тензија у вези статуса Косова и Метохије која повлачи немогућност избора - не постоји подршка њиховој интеграцији нити постоје услови за њихов повратак.

Због свега тога важно је да се утврди одговор школског система на потребе ове деце и њихових породица током ових седам година живота у расељењу, тј. да се дају одговори на питања – да ли постоји систематско праћење и подршка у њиховој образовној и социјалној интеграцији, да ли су примењене неке научене лекције са децом и породицама у избеглиштву, да ли су наставници развили одређене стратегије у раду са њима и слично.

Истраживање

Циљ истраживања био је да се сагледа школска успешност деце у расељењу, као и облици и садржај сарадње између породица у расељењу и школе и идентификују смернице за оснаживање кључних актера у образовном процесу у условима расељења. У складу са циљем реализовано истраживање је имало два комплементарна дела. У првом су прикупљени подаци о школском успеху деце у расељењу на основу школске документације и разговора са директорима школе и

стручним сарадницима. Други део је укључио примену, за потребе истраживања конструисаних упитника, на узорку расељене деце, њихових родитеља и наставника. Резултате једног и другог дела истраживања приказаћемо одвојено и у следу.

Први део истраживања: подаци из школске документације

Први део истраживања реализовали смо у три београдске основне школе које похађају расељена деца обухваћена истраживањем. Од управа школе (директора и стручних сарадника) су, током 2005/2006. године, прикупљени подаци о укупном броју ученика, броју расељених ученика и школском успеху једних и других. У првој школи било је 7.14% расељене деце, у другој 5.70%, али није било могућности да се добију подаци о школском успеху. Само су у трећој школи, коју је похађало 5.33% расељене деце, добијени и подаци о школском успеху.

Циљ овог дела истраживања био је добијање генералног увида у број, структуру и успешност расељене школске деце на појединим нивоима образовног процеса у Србији. *Значај* овог истраживања проистиче из чињенице да се на нивоу релевантних институција (Министарство за образовање и спорт, Републички завод за статистику, Комесаријат за избеглице, Координациони центар, UNHCR, Save the Children UK, UNICEF и Фонд за младе таленте) и на нивоу школа не води евиденција о расељеним ученицима, те је овим истраживањем мапирана основа проблема.

Резултати

Први налаз на који упућује разматрање школске документације је да не постоји системско праћење образовне и социјалне интеграције деце у расељењу. Отворено је питање који су разлози оваквом стању ствари. Да ли се ради о занемаривању ове деце или се на овај начин штите од етикетирања и дискриминације? Без обзира на објашњење, последица недостатка података јесте та да се не може ни говорити о

потребама расељене деце и њихових породица у односу на образовну и социјалну интеграцију будући да се не зна какво је реално стање.

Други истраживачки налаз јесте нижи школски успех расељене деце у односу на домицилну. Анализом дневника у једној београдској школи установљено је да расељена деца која похађају ту школу (укупно их је 62, односно 5.33%, распоређених од 2. до 8. разреда) имају просечну оцену 3.52 (за школску 2005/2006. годину). Одличних ученика је 12.90%, врло добрих је 37.10%, добрих је 38.71%, а 29.17% су довољни ученици. Међутим, поређењем школског успеха расељене и домицилне деце, може се видети да на крају сваке године расељена деца у просеку завршавају разред са једном оценом ниже у односу на домицилну децу (Табела 1). Важно је приметити да расељена деца имају добар успех у школи и самим тим, уколико се не упоређују са домицилном децом, она неће побудити пажњу, нити бити идентификована као »проблематична деца« којој је потребна подршка у процесу образовања.

Табела 1. Школски успех расељене и домицилне деце од 2. до 8. разреда школске

Статус деце	број деце	II разред	III разред	IV разред	V разред	VI разред	VII разред	VIII разред
Расељена деца	62	3.71	3.82	3.80	3.45	3.17	3.17	2.83
Домицилна деца	1184	4.58	4.64	4.61	4.29	4.07	3.84	3.98

Разлика у школском успеху расељене и домицилне деце могла би да се објасни бројним факторима као што су трауматизованост ове деце, вишечланост породица (будући да је величина породице у негативној корелацији са школским успехом (Хавелка, 1990, 2000)), социјална и економска депривација породица и слично. Међутим, питање је да ли овакав тренд постоји у читавој популацији расељене деце. На ово питање могуће је одговорити само истраживањем на репрезентативном узорку које би уједно, уз идентификовање трендова, могло да укаже и на факторе који те трендове формирају.

Други део истраживања: Облици и садржај сарадње породица у расељењу и школе из угла деца, родитеља и наставника

У овом делу истраживања узорак је укључио 22 деце расељене са Космета, 24 њихових родитеља и 23 наставника. Деца су узраста од 11 до 14 година (77.27% од 13-14 година), похађају више разреде основне школе и живе у три колективна центра у околини Београда. У узорку је 73% девојчица и 27% дечака. Готово сви ученици су из потпуних (са једним одступањем) и вишечланих породица са троје (37.50%) и четворо (33.33%) деце. Групу *родитеља* углавном чине мајке (95.83%), старости у распону од 29 до 48 година. У образовном статусу родитеља превладава средња стручна спрема (61.70%), затим основна школа (21.28%) и виша школа или факултет (17.02%). У погледу запослења 2/3 родитеља има „неки“ посао (сталан, привремен или повремени), а 1/3 је незапослено. Приходи породица најчешће се крећу у распону од 8.000 до 29.000 динара, са просеком од 19.333 динара. Живе у собама од 10 м² или баракама од 30 м². Узорак *наставника* је у распону од 27 до 58 година и претежно га чине жене (91.30%).

Инструменти. У истраживању су коришћена три упитника конструисана за потребе истраживања – за расељене ученике, њихове родитеље и наставнике. Упитници су садржали питања отвореног и затвореног типа. Упитник за ученике садржавао је 37 питања груписана у 4 области: општи подаци о ученику, облици сарадње са школом, садржај сарадње са школом и задовољство школом и односом према ученицима у расељењу. Упитник за родитеље садржавао је 47 питања груписана у 5 области: општи подаци о родитељима, облици сарадње са школом, садржај сарадње са школом, однос школе према расељеној деци и задовољство сарадњом са школом. Упитник за наставнике садржавао је 34 питања груписана у 4 области: општи подаци о наставнику, знање о расељеној деци и однос са њима, однос са расељеним родитељима и задовољство сарадњом са родитељима.

Начин прикупљања података. Подаци су прикупљени током августа и септембра 2006. године, у амбијенту колективних центара (деца и родитељи) и у школама (наставници). Попуњавање упитника је било индивидуално и водили су га

инструисани интервјуери. Одговори ученика и родитеља прикупљени упитницима су представљени одвојено, док су резултати везани за одговоре наставника прикључени резултатима ученика и родитеља сходно врсти питања која су постављена.

Резултати другог дела истраживања-

Анализа одговора на упитнику за расељене ученике, указује да ученици процењују да су доминантни *облици рада* у школи: разговор разредног старешине са целим разредом и излет (Табела 2). Међутим, питање је колико они у тим облицима рада партиципирају, будући да су многа расељена деца изјављивала да она не иду на излете због недостатка финансијских средстава. Ретко се дешавају активности

Табела 2: Учесталости облика рада које користи разредни старешина

Колико често разредни старешина организује?	1 никад %	2 ретко %	3 ни ретко ни често %	4 често %	5 веома често %
Разговор са целим разредом	0	9.1	9.1	54.5	27.3
Излет	9.1	18.2	18.2	36.4	18.2
Предавање о животним темама	36.4	13.6	13.6	27.3	9.1
Културни, забавни програм у којем ти учествујеш	27.3	27.3	18.2	18.2	9.1
Радионицу	40.9	13.6	18.2	4.5	22.7
Разговор са твојим родитељима	36.4	22.7	18.2	9.1	13.6
Разговор само са тобом	50.0	27.3	9.1	4.5	9.1
Разговор са тобом и родитељима	63.6	13.6	9.1	0	13.6
Посету твоје породице	72.7	0	18.2	4.5	4.5

подршке самом детету и његовој породици као што су разговори разредног старешине са дететом, родитељима и породицом у целини, као и посећивање породице у колективном центру (углавном то чине наставници који су и сами са Космета). У складу са реченим су добијени резултати да предметни наставници, психолози/педагози и директори готово никад нису иницирали разговор са расељеном децом обухваћеном овим испитивањем (Табела 3). Расељени ученици у

Табела 3: Процена учесталости иницирања разговора појединих представника школе са расељеном децом

Колико често си био/ла позван/на на разговор од стране следећих особа у школи?	1 никад %	2 ретко %	3 ни ретко ни често %	4 често %	5 веома често %
Разредног старешине	45.5	31.8	9.1	9.1	4.5
Психолога/педагога	81.8	9.1	0	0	9.1
Предметног наставника	77.3	9.1	4.5	4.5	4.5
Директора школе	86.4	4.5	0	4.5	4.5

одговорима на упитник указују да свега 13.64% њих учествује у слободним активностима у школи, а 36.36% у допунској настави.

Најчешће теме разговора расељених ученика са разредним старешином јесу: понашање и оцене ученика (Табела 4). У складу са доминантним облицима рада и

Табела 4. Процене ученика о појављивању појединих тема разговора у школи

Теме разговора	1 никад %	2 ретко %	3 ни ретко ни често %	4 често %	5 веома често %
Понашање ученика	0	9.1	0	13.6	77.3
Оцене ученика	0	4.5	4.5	27.3	63.6
Квалитет знања ученика	4.5	9.1	13.6	27.3	45.5
Проблематични ученици	4.5	4.5	13.6	31.8	45.5
Здравље ученика	9.1	27.3	9.1	13.6	40.9
Морал и вредности ученика	18.2	4.5	13.6	22.7	40.9
Изостанци из школе	4.5	18.2	13.6	27.3	36.4
Екскурзија	0	9.1	27.3	27.3	36.4
Школски програм и организација	0	22.7	9.1	36.4	31.8
Новчани издаци за школовање	13.6	9.1	4.5	40.9	31.8
Заинтересованост ученика за школу	9.1	22.7	4.5	31.8	31.8
Надарени ученици	13.6	13.6	18.2	22.7	31.8
Психолошке и педагошке теме	18.2	18.2	22.7	22.7	13.6
Слободно време ученика	13.6	18.2	22.7	31.8	13.6
Избегла и расељена деца	27.3	36.4	9.1	9.1	18.2
Породична ситуација	36.4	27.3	18.2	0	18.2
Запуштеност деце од родитеља	40.9	27.3	9.1	9.1	13.6
Професионална оријентација ученика	36.4	18.2	27.3	9.1	9.1
Ученици са инвалидитетом	45.5	27.3	18.2	4.5	4.5

садржаји »сарадње« расељене деце и наставника су »школски«, а мало усмерени и на индивидуалне потенцијале који нису уско повезани са испуњавањем захтева школе и на породицу. Истраживње је такође показало да уколико расељено дете хоће да буде видљиво у школи и да привуче пажњу наставника »најбоље« је да буде проблематичан или »барем« надарени ученик. Са друге стране испитивање *наставника о томе колико су упознати са ситуацијом расељених породица са Косова и Метохије* показало је да већина наставника сматра да је »углавном упознато« (42.9%) или »у потпуности упознато« (23.8%). Такође се показало да нико од наставника не зна ни приближно тачан број ове деце у њиховој школи. Само једна наставница је прошла едукацију (»Клуб за избеглице и расељена лица« у организацији »Save the children«) и прочитала пратећи приручник који се односи на обележја породица и деце у расељењу/избеглиштву.

Ови налази указују да расељена деца опажају сарадњу са школом кроз обавезне и групне облике рада. По сопственој процени, они не добијају индивидуалну подршку нити њихове породице добијају подршку. Они не учествују у облицима друштвеног живота које школа нуди - као што су излети, културна догађања и слободне активности. Њихову основну спону са школом чини разредни старешина. Међутим, разредни старешина није свестан специфичне рањивости расељене деце и не разговара о темама које их чине рањивим. Директне комуникације са осталим наставницима, стручним сарадницима и руководећим особљем, готово и да нема.

Што се тиче *сарадње расељене деце са вршњацима*, изгледа да и она остаје у школским оквирима. Више од две трећине (72.73%) расељене деце је написало да им ученици из разреда помажу око учења и решавања домаћих задатак, а само 13.64% је споменуло дружење. Такође 40.91% расељене деце наводи разлику између расељене и локалне деце у понашању, одевању и говору. Сматрају да су деца са Космета боље васпитана, имају више поштовања према другима и мирнија су, али су зато домаћа деца боље обучена и лепше говоре. Овакво опажање расељене деце потврдили су и родитељи и наставници. 54.17% родитеља и 33.30% наставника сматра да се расељена и локална деца разликују по истим критеријумима које су навела и расељена деца. Децу са Космета наставници

описују следећим речима: »тиха«, »повученија«, »стидљива«, »послушнија«, »мирнија«, »труде се«, »боље су васпитана«, »ретко питају оно што желе«, »нису сигурна у себе и своје вредности«, »нека још увек чезну за завичајем својих родитеља«.

И на крају, постављено је питање колико су расељена деца и њихови родитељи *задовољни школом и школским успехом* деце. Расељена деца задовољство својом школом, на скали од 1 до 5, процењују оценом 4. Више од половине (59.09%) је »углавном задовољно« и својим школским успехом. Позитиван став према школи види се и кроз мали број изостанака из школе (40% деце има од 5-25 оправданих изостанака, 30% од 26-46, 15% од 47-67 и 15% од 68-83; док неоправданих изостанака има 27% деце и то од 1 до 12 часова). Треба ипак имати у виду да је на овакав скор могла да утиче и чињеница да су већина испитане деце девојчице. Родитељи су такође »углавном задовољни« (54.17%) и »веома задовољни« (20.83%) успехом своје деце. Када је у питању школа, оно чиме се родитељи највише поносе (62.50%) јесте понашање њихове деце (»лепо се понаша«, »миран на часу«, »не прави проблеме«, »марљива«).

Међутим, на питање како би помогли деци са Космета да се боље снађу у школи и са школским обавезама, и расељена деца и њихови родитељи и наставници дали су исти одговоре: (а) подршком у учењу (55% деце, 24% наставника, 21% родитеља), (б) подршком у социјалној интеграцији (54% родитељи, 36% деца, 33% наставници), (в) материјалном подршком (38% родитељи, 23% деца, 14% наставници).

Наведени налази у овом делу рада указују на два основна проблема: Прво, испитана расељена деца нису социјално интегрисана у школе које похађају. Очигледно је да имају све »симптоме« који указују да нису превазишли кризу расељења (Хамбург, 1967) према критеријумима ефикасности превладавања кризе (ублажена непријатна осећања, сачувано осећање самопоштовања, сачуване интерперсоналне релације).

Друго, ни расељена деца, ни чланови њихове породице, ни наставници, не препознају дечије потешкоће у образовној и социјалној интеграцији као последицу расељеничке кризе. Углавном се анксиозност расељене деце, ниско самопоштовање

и недостатак интерперсоналних релација тумачи као »добро васпитање«. Расељена деца унутар школског система остају невидљива, будући да не спадају у категорију оних који привлаче пажњу, оних који су проблематични или надарени.

Уз идентификоване проблеме, ови налази такође указују да школа очигледно има централну улогу у животу испитане расељене деце, јер је она готово једино место које им нуди социјалне контакте, рутину и структуру »нормалног« живота. То не чуди када имамо у виду да та деца живе у колективним центрима у којима се одржава хронична стресна ситуација провоцирана недостатком приватности, редукованим контактима са локалним становништвом, неизвесношћу и непредвидивошћу трајања (Чавић, 2000.). Расељена деца имају позитиван став и емоције према школи и наставницима, што значи да би школа и наставници могли лако да остваре утицај на њих и подрже их у образовној и социјалној интеграцији.

Сарадња родитеља у расељењу и школе

Родитељи и наставници се слажу да са *школом најчешће сарађује* мајка (родитељи - 79%, наставници 78%). Образовна функција и у кризној ситуацији расељења препуштена је женама, и у школи и у породици. Овде треба имати у виду да су жене, а посебно расељене, рањива популација будући да имају нижи степен образовања од мушкараца, мањи број их је запослено у односу на мушкарце и углавном су економски зависне од мушкараца. Стога их је потребно посебно оснажити да подрже расељену децу у образовној и социјалној интеграцији, али је такође потребно укључити и очеве и кроз системски породични приступ оснажити целу породицу.

Мајке *одлазе у школу* углавном једно месечно (37.5%), или једном у тромесечју (33.3%), по позиву разредног старешине или самостално. Оне сматрају да их остали актери у школи не позивају, док наставници сматрају да их позивају и предметни наставници и психолози/педагози и директор школе (Табела 5). У складу са опажањима иницијатора сарадње јесу и *опажања најчешћих облика сарадње* (Табела 6). Мајке виде родитељски састанак као доминантан облик сарадње са школом, чак и чешће од наставника. Наставници сматрају да са

расељеним родитељима постоји више индивидуалне сарадње, писменог обавештавања и саветодавног рада него што то опажају мајке. Такође сматрају да су расељени родитељи много више укључени у рад школе кроз »учествовање у

Табела 5. Процена родитеља и наставника о учесталости иницирања одлазака у школу појединих актера у образовању

Колико често родитељ одлази у школу детета на позив...	Мдн		1 никад %		2 ретко %		3 ни ретко ни често %		4 често %		5 веома често %	
	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н
самостално	4	3	20.8	4.8	4.2	23.8	20.8	52.4	41.7	9.5	12.5	0
разредног старешине	2.5	4	29.2	4.8	20.8	4.8	12.5	33.3	16.7	33.3	20.8	14.3
детета	1	3	54.2	28.6	25	14.3	8.3	33.3	4.2	14.3	8.3	0
других наставника	<u>1</u>	<u>3</u>	75	9.5	12.5	9.5	4.2	33.3	0	23.8	8.3	14.3
психолога/педагога	<u>1</u>	<u>3</u>	95.8	9.5	0	4.8	4.2	38.1	0	28.6	0	9.5
директора школе	<u>1</u>	<u>4</u>	100	9.5	0	4.8	0	23.8	0	28.6	0	19

* Мдн – медијан, Р – одговори родитеља, Н – одговори наставника

Подвучени су медијане за које се Mann-Whitney-вим тестом показала статистички значајна разлика.

планирању, организовању и остваривању појединих активности у настави и ван наставе» и Савет родитеља. Родитељи и наставници се слажу да међусобног дружења родитеља у школи, културног програма и излета за њих готово ни нема, као ни предавања и посета расељеним породицама.

Овакви налази указују да расељени родитељи, као и њихова деца обавезне и групне облике сарадње са школом не опажају као подршку њима самима и њиховој породици, нити их доживљавају као своју укљученост у рад и друштвени живот школе. Са друге стране, наставници, а изгледа и стручни сарадници, не препознају специфичну рањивост и потребе расељених родитеља услед изолованост из живота школе и заједнице у целини. Оваква перцепција школског особља може да води дифузији одговорности и њиховој неактивности. Наставници могу да сматрају да стручни сарадници школе подржавају породице у расељењу у образовној и

социјалној интеграцији, стручни сарадници могу да сматрају да то чине наставници и да на крају расељене породице буду препуштене саме себи.

Табела 6: Процена родитеља и наставника о учесталости појединих облика сарадње са школом

Колико често родитељ сарађује са школом на следеће начине?	Мдн		1 никад %		2 ретко %		3 ни ретко ни често %		4 често %		5 веома често %	
	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н
Родитељски састанак	<u>5</u>	<u>4</u>	0	0	0	9.5	8.3	14.3	20.8	33.3	70.8	33.3
Индивидуални разговори	<u>2</u>	<u>4</u>	37.5	9.5	16.7	14.3	12.5	19	25	28.6	8.3	19.0
Индивидуални разговори укључујући и дете	<u>1</u>	<u>3</u>	54.2	9.5	12.5	23.8	8.3	33.3	16.7	14.3	8.3	9.5
Групни састанак	1	3	54.2	23.8	20.8	19	0	28.6	4.2	4.8	20.8	14.3
Културни програм	1	2	58.3	38.1	8.3	14.3	25	23.8	8.3	14.3	0	0
Излет	1	2	70.8	38.1	8.3	23.8	12.5	19	4.2	9.5	4.2	0
Активности у и ван наставе	<u>1</u>	<u>3</u>	66.7	19	12.5	14.3	12.5	47.6	0	9.5	4.2	0
Дружење родитеља	1	1	70.8	66.7	12.5	19	12.5	0	4.2	0	0	4.8
у Савету родитеља	<u>1</u>	<u>3</u>	75	9.5	8.3	19	0	47.6	12.5	14.3	0	0
Предавање	1	1	70.8	57.1	16.7	14.3	8.3	14.3	4.2	4.8	0	0
Писмено обавештавање	<u>1</u>	<u>2</u>	75	38.1	12.5	9.5	8.3	23.8	4.2	14.3	0	4.8
Посета породици	1	1	83.3	57.1	12.5	23.8	0	4.8	0	4.8	4.2	0
Саветодавни рад	<u>1</u>	<u>3</u>	91.7	14.3	4.2	4.8	0	33.3	0	38.1	0	0

* Мдн – медијан, Р – одговори родитеља, Н – одговори наставника
 Подвучени су медијане за које се Манн-Вхитнеу-вим тестом показала статистички значајна разлика.

Расељени родитељи, попут њихове деце, сматрају да су *садржаји сарадње са школом* усмерени на образовање, док су мало присутни »васпитни садржаји« - психолошке и педагошке теме, организација слободног времена и породична ситуација (Табела 7). Такође, родитељи, као и њихова деца примећују да проблематични и надарени ученици побуђују много више пажње него избегла и расељена деца. Међутим, наставници и по питању садржаја сматрају да се више обрађују васпитне теме у односу на родитеље - организација слободног времена, породична ситуација, психолошке и педагошке теме, запуштеност деце од стране

Табела 7. Процене родитеља и наставника учесталости појављивања појединих тема разговора у школи

Тема разговора	Мдн		1 никад %		2 ретко %		3 ни ретко ни често %		4 често %		5 веома често %	
	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н
Оцене ученика	5	4	0	4.8	4.2	0	4.2	19	29.2	28.6	62.5	38.1
Понашање ученика	4	4	0	4.8	16.7	4.8	8.3	14.3	29.2	23.8	45.8	42.9
Квалитет знања ученика	4	4	0	4.8	8.3	0	20.8	19	33.3	47.6	37.5	19
Заинтересованост ученика за школу	4	4	25	0	4.2	0	8.3	19	29.2	42.9	33.3	28.6
Екскурзија	4	4	4.2	9.5	16.7	9.5	12.5	23.8	33.3	19	33.3	28.6
Новчани издаци за школовање	4	3	25	4.8	8.3	9.5	8.3	33.3	25	33.3	33.3	9.5
Проблематични ученици	4	4	25	4.8	12.5	0	4.2	23.8	25	33.3	33.3	28.6
Надарени ученици	4	4	20.8	4.8	16.7	0	8.3	23.8	25	38.1	29.2	23.8
Морал, вредности ученика	4	4	16.7	0	8.3	0	4.2	23.8	45.8	33.3	25	33.3
Изостанци из школе	<u>3.5</u>	<u>4</u>	16.7	4.8	25	0	8.3	9.5	25	38.1	25	38.1
Школски програм и организација	3.5	4	8.3	9.5	29.2	4.8	12.5	28.6	33.3	19	16.7	28.6
Здравље ученика	3	3	25	14.3	16.7	23.8	16.7	9.5	16.7	19	25	23.8
Професионална оријентација ученика	3	4	41.7	4.8	0	14.3	16.7	19	29.2	28.6	12.5	23.8
Психолошке и педагошке теме	<u>2</u>	<u>3.5</u>	41.7	19	25	9.5	12.5	14.3	8.3	23.8	12.5	19
Избегла и расељена деца	2	3	45.8	23.8	12.5	9.5	16.7	23.8	12.5	14.3	12.5	14.3

Слободно времена ученика	<u>2</u>	<u>3</u>	45.8	4.8	16.7	9.5	8.3	38.1	20.8	14.3	8.3	23.8
Породична ситуација	<u>1</u>	<u>4</u>	58.3	9.5	12.5	4.8	8.3	23.8	12.5	23.8	8.3	28.6
Запуштеност деце од родитеља	<u>1</u>	<u>3</u>	54.2	19	25	9.5	8.3	23.8	8.3	23.8	4.2	14.3
Ученици са инвалидитетом	<u>1</u>	<u>3</u>	79.2	23.8	12.5	19	4.2	14.3	4.2	23.8	0	9.5

* Мдн – медијан, Р – одговори родитеља, Н – одговори наставника
 Подвучене су медијане за које се Манн-Вхитнеу-вим тестом показала статистички значајна разлика.

родитеља. Такође сматрају да се више говори и о ученицима са инвалидитетом и изостанцима. Овакви налази, уколико се упореде са истраживањима на домицилној популацији (Јевић и Урошевић, 1990) могу указивати да заправо наставници не праве разлику у садржају сарадње са расељеним и домицилним родитељима, будући да не препознају специфичност положаја и потреба расељених породица. Овакве одговоре би вероватно дали и да је питање било како сарађују са домицилним родитељима.

Расељени родитељи су такође били замољени да процене *задовољство сарадњом са школом* свог детета. Просечна оцена била је четворка. Родитељи који су дали оцене четири (37.50%) и пет (41.67%) објаснили су своје процене разумевањем и прихватањем од стране наставника, док су они који су дали тројке (16.67%) очекивали већу и властиту активност и активност наставника. Предлози за унапређење сарадње односили су се на већу иницијативу представника школе, више комуникације и пажње појединачно и радионичарског рада са родитељима. Наставници су се сложили и са оценом сарадње са родитељима и са предлозима за унапређење сарадње.

Ови налази о сарадњи расељених родитеља и школе указују да ни родитељи нису социјално интегрисани у локалну заједницу, нити су укључени у живот и рад школе, а самим тим нису у могућности да буду велика подршка својој деци у образовној и социјалној интеграцији. Нажалост ни ова ситуација није препозната - ни од самих родитеља, ни од особља школе. Међутим, као и њихова деца, расељени родитељи имају позитиван став и емоције према школи и наставницима, што је

значајан капитал и полазиште за развијање боље сарадње породица у расељењу и школе.

Дискусија и закључци

Резултати овог истраживања показују да деца у расељењу и њихове породице нису препознате као посебно рањива група коју треба систематски пратити и оснаживати кроз образовни процес како би се подржала њихова социјална и образовна интеграција. Не постоје посебни облици и садржаји сарадње између школе и породица у расељењу у односу на локалну популацију.

Разлози овакве »невидљивости« породица у расељењу могу да буду разни. Уколико пођемо од еко-социјалне парадигме и најширег контекста који утиче на живот породица у расељењу – политичког контекста који креира и међународна заједница и наша држава – ови људи су у »транзиту« или народски речено »ни на небу, ни на земљи«. Већ седам година очекује се решење њиховог статуса и при томе се наша држава залаже за њихов повратак на Косово и Метохију и не подржава њихову интеграцију у локалну средину. Оваква политичка клима и очекивање повратка на Космет вероватно су један од разлога што на државном нивоу не постоји систематско праћење образовне и социјалне интеграције расељене деце и њихових породица, нити постоје политике и мере за њихово унапређење.

Школе такође не прате систематски образовну и социјалну интеграцију својих расељених ђака. Могући разлог је чињеница да Министарство просвете и спорта то од њих и не очекује, а да школе немају довољно мотивације и капацитета да тако нешто раде самоиницијативно. Свему томе доприноси и широко распрострањено веровање и нада да је расељење привремен статус. Треба такође имати у виду да је у школама обухваћеним овим истраживањем свега пет до седам посто расељене деце - што такође може допринети њиховој невидљивости. Поред тога, расељена деца су добри ђаци, са малим бројем изостанака, »мирна« и »послушна« и самим тиме не побуђују пажњу школског особља као што то чине »проблематични« ученици. Поготово зато што, као што се показало, школско особље није едуковано о психосоцијалним аспектима расељења како би могли да препознају специфичну рањивост деце у расељењу и њихових родитеља. Нажалост,

ни расељена деца ни њихови родитељи нису у стању да јасно идентификују психосоцијалне последице расељења, а још мање да предузму иницијативу и да траже помоћ и подршку. Могуће је да због свих наведених разлога образовна и социјална интеграција расељене деце и њихових породица није побудила ни пажњу истраживача.

Ово истраживање је такође показало да расељеној деци и њиховим породицама треба подршка у образовној и социјалној интеграцији, и у превазилажењу економске депривираниости. Истраживања су показала да је сиромаштво унутар расељеничке популације два пута веће у односу на локално становништво (Влада Републике Србије, 2003).

Уз идентификовање проблема у сарадњи школе и породица у расељењу истраживањем је такође потврђен значај улоге школе у нормализацији живота породица у расељењу. Расељена деца и родитељи имају позитиван став и емоције према школи и наставницима и школу доживљавају као једини чврсти ослонац и сталну тачку у своме животу.

Позитиван однос је добра основа за унапређење сарадње између школе и породица у расељењу, а ово истраживање је дало и смернице како да се то учини:

- Рањивост расељене деце и њихових родитеља треба учинити видљивом кроз развијање система праћења њихове образовне и социјалне интеграције на нивоу школа и на нивоу државе. Прикупљене податке треба анализирати како би се на основу њих развиле одређене политике, мере и активности које би олакшале интеграцију расељене деце, али и друге деце потенцијалних миграната.
- Неопходна су истраживања која ће указати на потребе породица у расељењу у односу на образовну и социјалну интеграцију, омогућиће да нешто научимо из прошлог искуства, развијемо институционално памћење и престанемо да понављамо грешке и исцрпљујемо се »ad hoc« приступом.
- Сви актери у образовном процесу – расељена деца и њихови родитељи, наставници и стручни сарадници и вршњаци – захтевају оснаживање и подршку у развијању нових облика и садржаја сарадње. То оснаживање може укључивати: (а) едукацију наставника и стручних сарадника о психосоцијалним аспектима присилних миграција са циљем развијања властитог приступа овој

деци и породицама; (б) развијање стратегија и метода индивидуалне и шире подршке укључивања расељене деце и њихових родитеља у друштвени живот и рад (на пример излет, укључивање у Савет родитеља, и сл.); (в) обогаћивање садржаја сарадње са »васпитним« темама (нпр. организација слободног времена, функционисање породице и сл.); (г) јачање и обучавање расељених родитеља да помогну деци у вези са учењем и школом; (д) подстицање когнитивног, афективног и социјалног развоја расељене деце; и (ђ) развијање облика и садржаја сарадње који ће омогућити међусобно упознавање расељене и локалне деце и превазилажење предрасуда који имају једни о другима.

Оваквим приступом школа ће расељеној деци и родитељима омогућити пуну образовну и социјалну интеграцију и спречити процес негативне адаптације на који је једна расељена мајка указала реченицом - »Наша деца имају више разумевања за неимаштину те се ситнијим стварима задовољавају.« - који води даљој маргинализацији и остајању у зачараном кругу материјалног и духовног сиромаштва.

Литература

1. Башић, Д. (1986): Сарадња породице и школе, *Настава и васпитање*, 1, 69-81
2. British Refugee Council (2005): *Daring to dream: Raising the achievement of 14 to 16 year old asylum-seeking and refugee children and young people*, Research Report
3. Чавић, Т. (2000): Избеглице у колективном смештају; у Ј. Влајковић, Ј. Срна, К. Кондић, М. Поповић и други: *Психологија избеглиштва* (129-139). Београд: ИП »Жарко Албуљ«.
4. Гачић, Б. et al. (2004): Family Life in the Context of Chronic Stress and Dramatic Social Transformation in Yugoslavia, *Journal of Family Psychotherapy*, The Haworth Press, 15, 3-18.
5. Гашић-Павишић, С. и Јоксимовић, С. (1997): Psycho-social support: The Belgrade experience; in Г. Зиндовић-Вукадиновић, Б. Требјешанин, С. Крњајић (eds): *Children in the times of social crisis* (125-135). Belgrade: Institute for educational research.
6. Global Commission on International Migration GCIM (2005): *Migration in an Interconnected World: New Directions for Action*. Report
7. Hamburg, D., Adams, J. (1967): A Perspective of Coping Behavior: Seeking nad Utilizing Information in major Transitions, *Archives of General Psychiatry*, 17, 277-284

8. Хавелка, Н. (1999): Породична ситуација и перцепција родитељског односа; у Н. Хавелка и други: *Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања* (269-277). Београд: Институт за психологију
9. Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
10. International Institute for Educational Planning (2006): *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. UNESCO.
11. Јевић, В., Урошевић, Л. (1990): Сарадња школе са родитељима у плану и програму основног васпитања и образовања у васпитној пракси, *Педагошка стварност*, 7-8, 309-320
12. Јоксимовић, С. (1993); Ученици избеглице у новој социјалној средини; у Б. Поповић и други: *Деца, избеглиштво и школа* (95-116). Београд: Институт за педагошка истраживања
13. Јоксимовић, С. и Милановић-Наход С. (1997): Сцхоол цхилдрен ин ехиле; ин Г. Зиндовић-Вукадиновић, Б. Требјешанин, С. Крњајић (едс): *Children in the times of social crisis* (22-36). Belgrade: Institute for educational research.
14. Југословенски центар за права детета (1999): *Извештај о стању деце у СРЈ 10 година после*. Београд: Југословенски центар за права детета
15. Кондић, К. (2000): Деца у рату и избеглиштву; у Ј. Влајковић, Ј. Срна, К. Кондић, М. Поповић и други: *Психологија избеглиштва* (36-43). Београд: ИП »Жарко Албуљ«.
16. Лазаревић, Д. и Требјешанин, Б. (1997): The role of the school in overcoming crisis; in Г. Зиндовић-Вукадиновић, Б. Требјешанин, С. Крњајић (едс): *Children in the times of social crisis* (43-60). Belgrade: Institute for educational research.
17. Lazarus, R.R., Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer Publishing Company
18. Мikuš Kos, А. (1997): Protective role of the school in overcoming crisis; in G. Zindović-Vukadinović, B. Trebješaniin, S. Krnjajić (eds): *Children in the times of social crisis* (60-79). Belgrade: Institute for educational research.
19. Милановић-Наход, С. и Шарановић-Божановић, Н. (1993); у Б. Поповић и други: *Деца, избеглиштво и школа* (24-51). Београд: Институт за педагошка истраживања
20. Nicolai, S.; Trilehorn, C. (2003): *The role of education in protecting children in conflict* (Humanitarian Practice Network Paper 42). London: Overseas Development Institute.
21. Piorkowska-Петровић, К. (1993): Неки проблеми избегличких породица у новој средини; у Б. Поповић и други: *Деца, избеглиштво и школа* (133-152). Београд: Институт за педагошка истраживања
22. Piorkowska-Петровић, К. (1997): Тхе сцхоол-фамилу цоллаборатион ин црисис; ин Г. Зиндовић-Вукадиновић, Б. Требјешанин, С. Крњајић (едс): *Children in the times of social crisis* (97-116). Belgrade: Institute for educational research.
23. Петровић, В (1998): *Психолошке последице ратне трауме код деце*, докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију

24. Крњајић, З. и Омчикус, С. (2004): Перспектива ученика расељених са Косова и Метохије; у Д. Плут, З. Крњајић и други: *Образовање и друштвена криза: Документ о једном времену* (135-185). Београд: Институт за психологију
25. Половина, Н. (2000): *Како сачувати ментално здравље породице у избеглиштву*. Београд: Југословенски црвени крст, Међународна федерација друштва Црвеног крста и Црвеног полумесеца
26. Puckering, С. (1997): Partnership with parents; in G. Zindović-Vukadinović, В. Trebješanin, S. Krnjajić (eds): *Children in the times of social crisis* (90-97). Belgrade: Institute for educational research.
27. Ракић, В. (1992): Избеглиштво у условима грађанског рата и душевно здравље деце и адолесцената – психолошко-психијатријска помоћ и превенција негативних последица; у С. Бојанин и други: *Деца и млади у рату и избеглиштву*. Београд: Институт за ментално здравље
28. Станојловић, С. (1996): Школа као стратешка тачка у организовању и пружању помоћи трауматизованим ученицима; у В. Петровић, В. Ишпановић-Радојковић, Б. Волф, С. Станојловић: *Психосоцијална помоћ у школи* (9-17). Бања Лука: Републички педагошки завод.
29. УНИЦЕФ (2001): *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ*. Београд: УНИЦЕФ
30. УНИЦЕФ и Југословенски центар за права детета (2001): *Деца данас за децу сутра - Агенда за будућност. озбиљно о озбиљним стварима*. Београд: Југословенски центар за права детета
31. Влада Републике Србије (2003): *Стратегија за смањење сиромаштва*
32. Влајковић, Ј. (2000): Психолошки аспекти избеглиштва; у Ј. Влајковић, Ј. Срна, К. Кондић, М. Поповић: *Психологија избеглиштва* (9-15). Београд: ИП »Жарко Албуљ«.