

Mr Slavica Komatina¹

Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”
Vršac

UDK: 376.1-054.57

ISBN: 978-86-7372-227-6, 21 (2016), p.210-218

Pregledni rad

PRISTUP KVALITETNOM OBRAZOVANJU POTENCIJALNO DAROVITE DECE KOJA POTIČU IZ SOCIJALNO DEPRIVIRANIH SREDINA

Rezime: Uprkos svim društvenim naporima za poboljšanje socijalne inkluzije, koja je u oblasti obrazovanja podržana i novim, savremenijim zakonskim rešenjima, pristup obrazovanju socijalno deprivirane dece još uvek je neadekvatan. Takvim pristupom često se zanemaruju potencijalno darovita deca.

U radu se kritički analiziraju osnovni faktori koji utiču na edukaciju ove dece i najznačajnije prepreke koje otežavaju njihov pristup kvalitetnom obrazovanju.

Pravedan obrazovni sistem, koji je i realno, a ne samo formalno, osetljiv na socijalne razlike i posebne potrebe dece, izuzetno je važan upravo za decu iz socijalno depriviranih sredina, jer je obrazovanje za njih najznačajniji, a često i jedini kanal socijalne pokretljivosti. Edukatori u obrazovnom sistemu treba da budu osposobljeni da na vreme propoznaju i na odgovarajući način prate i podržavaju svu potencijalno darovitu decu, a posebno onu koja su u porodici uskraćena za kvalitetnu obrazovnu i vaspitnu podršku.

Ključne reči: socijalno deprivirana deca, darovita deca, edukacija, kvalitet obrazovanja, obrazovni sistem.

Kako na međunarodnom planu, tako i na nivou pojedinih država, inkluzivno obrazovanje, koje treba da obezbedi pristup kvalitetnom školovanju za svu decu, poslednjih decenija sve je aktuelnije. Iako se i mi priključujemo tom trendu, moramo da priznamo da smo među onim zemljama koje još nisu postigle zadovoljavajuće rezultate. Mnogo je urađeno da se obrazovni sistem učini demokratičnijim i efikasnijim, što je posebno vidljivo na normativnom planu, ali su brojne, što objektivne, što subjektivne prepreke još uvek prisutne i u našoj stručnoj javnosti i u samoj obrazovnoj praksi.

Uprkos tome što je inkluzivno-obrazovna politika u Evropi postala aktuelna još krajem prošlog veka, u Srbiji, zbog burnih političkih prilika koje su blokirale njen razvoj u svim vitalnim društvenim oblastima, postaje zanimljiva tek početkom XXI veka. Tada su već mnoge evropske zemlje, pa i one iz našeg neposrednog okruženja, imale određenog iskustva u primeni inkluzivne prakse i razvijanju različitih modela inkluzivnog obrazovanja.

Dok u nekim razvijenim evropskim zemljama inkluzivno obrazovanje počinje da se primenjuje još početkom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog

¹slavica29komatina@gmail.com

veka (Finska, Velika Britanija, Savezna Republika Nemačka), u državama iz našeg okruženja, koje su nam u ekonomskom i kulturnom pogledu mnogo bliže (Mađarska, Bosna i Hercegovina, Hrvatska), inkluzivno-obavezna politika uvodi se tek početkom XX veka, dakle samo nekoliko godina pre nas (Велишек-Брашко, 2015).

Međutim, začeci ideje inkluzivnog obrazovanja datiraju još od ranije. Radivojević smatra da je već u Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima iz 1948. godine postavljen okvir inkluzivnog pokreta koji se zalaže za afirmaciju razvoja obrazovanja za sve.

„Međutim, poslednjih godina prošlog veka inkluzija je od jednog pokreta za afirmaciju prava marginalizovanih, ugroženih i iz obrazovanja isključenih grupa prerasla u široko prihvaćenu viziju, koja predstavlja izazov sa svako društvo koje prepoznaje marginalizaciju kao društvenu pretnju. U tom smislu, inkluzija je odgovor na jedan od najvećih problema sa kojima se svet danas suočava, a to je isključenost sve većeg broja osoba iz participacije u ekonomskom, socijalnom i kulturnom životu društva kojem pripadaju. Kao odgovor, inkluzija je istovremeno i zapravo u svojoj suštini *pokret* u obrazovanju koji danas objedinjava različite i brojne strategije, metode i tehnike razvoja kvalitetnog, otvorenog i pravičnog obrazovanja (Radivojević i dr., 2007: 27–28).

Kada je naša zemlja u pitanju, činjenica da u pogledu ekonomske razvijenosti imamo znatnih problema reflektuje se na obrazovni sistem, kako kroz nezadovoljavajuće uslove u kojima se mnoga deca u Srbiji školuju, a koji nisu adekvatni ni u pogledu kvaliteta radnog prostora, ni u pogledu asortimana opreme za savremeni obrazovni proces, tako i kroz nepovoljan materijalni položaj prosvetnih radnika, koji utiče na njihov društveni ugled i položaj, kao i na motivisanost u radu. Subjektivne prepreke ogledaju se u stereotipima i predrasudama prema pripadnicima pojedinih društvenih grupa, koje se istrajno održavaju u društvu, pa ih, posledično, ima i u čitavom obrazovnom sistemu. Ne pomaže ni decenijama prisutna društvena anomija, ni odsustvo jasne vizije o poželjnom pravcu društvenog razvoja i odgovarajućeg vrednosno-normativnog okvira koji bi ga usmeravao.

Poslednja reforma srpskog obrazovnog sistema počela je neposredno nakon demokratskih promena, već 2001. godine, u vreme kada kreću da se reformišu svi vitalni društveni sistemi. *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu* (2002) je prvi strateški dokument koji utire put pravcima i ciljevima razvoja savremenog inkluzivnog obrazovanja. Ubrzo se donosi i Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003), krovni zakon koji na celovit način uređuje predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i koji počiva na tri principa: demokratizacija, decentralizacija i depolitizacija obrazovnog procesa. Iako su ova dokumenta u skladu sa principima savremenog inkluzivnog obrazovanja, njegova puna institucionalna afirmacija u našem školskom sistemu počinje 2009. godine, kada se donosi novi Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. On pomenutim principima dodaje još tri nova: jednako pravo na obrazovanje, efikasnost i kvalitet obrazovanja i vaspitanja. Novi zakon omogućava dostupnost upisa u osnovnu školu i njegovo pohađanje za *svu* decu, bez obzira na pojedine prepreke

formalne prirode koje su ranije onemogućavale pristup obrazovanju deci koja nemaju adekvatnu dokumentaciju ili ne odgovaraju standardima koje su škole postavljale pred decu prilikom njihovog prijema u prvi razred (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, član 97. stav 2).

Pored promena koje uvodi u upisnu politiku, ovaj Zakon je značajan i po tome što obrazovni proces obogaćuje i osavremenjuje uvođenjem potpuno novih sistema obrazovne podrške: individualni obrazovni plan (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, član 77) i pedagoškog asistenta (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009. član 177). Karakterističan je i po tome što iscrpno i detaljno propisuje zabranu diskriminacije, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u školi (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, članovi 45 i 46).

Zakon su ispratili i relevantni podzakonski akti, bliže uređujući pojedine oblasti koje on definiše, a najznačajniji među njima su: Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010), Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010) i Pravilnik o programu obuke za pedagoškog asistenta (2010).

Uspostavljeni zakonodavni okvir u skladu je sa konceptom ljudskih prava ustanovljenim u međunarodnoj zajednici i propisanim međunarodnim dokumentima. On se u prvom redu oslanja na Konvenciju o pravima deteta (1989) i Konvenciju o pravima osoba sa invaliditetom (2009), kao i na UNESCO-vu Deklaraciju iz Salamanke o potrebama specijalnog obrazovanja (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994), a u saglasju je i sa aktuelnim Ustavom Republike Srbije.

Evidentno je, međutim, da se u samom Zakonu, kao i u pratećim podzakonskim aktima, zakonodavac pretežno bavi decom koja imaju poteškoće u učenju, decom sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i decom iz socijalno depriviranih sredina. Mnogo manje prostora posvećuje se potencijalno darovitoj deci, odnosno samo se pominje pravo na prilagođen i obogaćen način obrazovanja po individualnom obrazovnom planu učenika sa izuzetnim sposobnostima u osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2010, član 2, tačka 4).

Inovacije našeg školskog sistema ponekad su prisutnije u zakonodavnim aktima nego u obrazovnoj praksi. U našem osnovnoškolskom i srednjoškolskom sistemu ne samo da izuzetno retko možemo da sretne decu sa kojom se radi po prilagođenom individualnom obrazovnom planu na osnovu procene da su darovita, već se gubi i dugogodišnja dobra praksa dodatnog rada sa decom kroz školske sekcije. Uroš Šuvaković s pravom podseća na period socijalističkog razvoja Jugoslavije, kada su nastavnici maltene iz svakog predmeta držali dodatnu nastavu. Međutim, ne zaboravlja da istakne činjenicu da je tada rad prosvetnih radnika bio cenjen, a oni sami ga doživljavali kao misiju, dok je danas ova profesija na marginama društva (Шуваковић, 2014: 496–497).

To je bilo vreme u kojem su i darovita deca iz siromašnih sredina imala kvalitetniju obrazovnu podršku svojih nastavnika i bolje šanse da ostvare svoje potencijale i postignu izvanredne rezultate.

Očekivalo se da će uvođenjem inkluzivnog obrazovanja doći do odgovarajućih kvalitativnih pomaka u radu sa darovitom decom, ali se to još nije dogodilo. Šuvaković ističe da se u obrazovnoj praksi još uvek mnogo više pažnje posvećuje deci sa poteškoćama, nego radu sa talentovanom decom (Шуваковић, 2014: 497). Bosiljka Đorđević ukazivala je na ovu anomaliju obrazovnog sistema još pre više od tri decenije (Ђорђевић, 1979: 81).

Međutim, nauka, politika i obrazovanje u našem društvu često funkcionišu kao tri nezavisna sistema koji nikako ne mogu da se usklade i među kojima ne postoji blagovremeno suštinsko prožimanje. S jedne strane, obrazovni sistem često nije usklađen sa najaktuelnijim naučnim nalazima i kasni sa uvođenjem najnovijih naučnih dostignuća i savremenih metoda u školske kurikulume. S druge strane, zakonodavna sfera često zanemaruje realne materijalne prilike i specifičnosti socijalnih i kulturnih okolnosti u kojima naš obrazovni sistem funkcioniše, pa nekritički uvodi pojedine evropske pedagoške standarde za čiju primenu ne postoje adekvatni uslovi.

Istraživanja koja se bave našim obrazovnim sistemom i procenjuju učinak novouvedenih mera, kao i kvalitet i stepen primene inkluzivnih principa u našem obrazovnom sistemu, takođe najčešće zanemaruju potencijalno darovitu decu i ostvarivanje prava na obrazovanje u skladu sa njihovim optimalnim mogućnostima. U tom kontekstu problemi potencijalno darovite dece koja potiču iz socijalno depriviranih sredina se i ne pominju.

U „Nacionalnom izveštaju Republike Srbije, Inkluzivno obrazovanje: put razvoja”, koji je Ministarstvo prosvete objavilo uoči donošenja poslednjeg krovnog zakona, detaljno se analiziraju svi ključni segmenti inkluzivnog obrazovanja, ali se posebno ne bavi potencijalno darovitom decom. Izveštaj se fokusira na inkluziju dece sa invaliditetom, dece sa teškoćama u učenju i dece „pod uticajem nepovoljnih okolnosti” (Republika Srbija, Ministarstvo prosvete, 2008).

Analizirajući profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje, Nevladina organizacija VelikiMali, iako definiše inkluzivno obrazovanje u njegovom sveobuhvatnom značenju, prilikom navođenja kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje uglavnom se bavi onim aspektima koji se odnose na decu sa invaliditetom i na decu sa smetnjama u razvoju (Inicijativa za inkluziju VelikiMali, 2011).

Takođe, u članku „Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije” iznosi se mišljenje učitelja o dvogodišnjoj realizaciji zakonski predviđenih aktivnosti na polju inkluzivnog obrazovanja. Prikazani rezultati, međutim, uglavnom se odnose na percepcije učitelja o njihovom radu sa decom sa smetnjama u razvoju (Вујачић, Лазаревић и Ђевић, 2015).

Danas nemamo podatke o tome koliko dece sa izuzetnim sposobnostima ostvaruje svoje pravo na „prilagođen i obogaćen način obrazovanja”. Šanse za ostvarivanje ove mogućnosti smanjuje i raspoloženje prosvetnih radnika i otpor koji pružaju inkluzivnoj obrazovnoj praksi. Veličina i struktura dece u odeljenjima i

nedovoljan broj pedagoških asistenata u školama takođe ne idu u prilog kvalitetu inkluzivnog obrazovanja.

Činjenica da se ni sam zakonodavac, ni stručnjaci koji istražuju obrazovani sistem, ne bave u velikoj meri potencijalno darovitom decom i mogućnostima i načinima ostvarivanja njihovih punih kapaciteta u obrazovnom procesu, ukazuje na veliku verovatnoću da su talentovana i potencijalno darovita deca koja se rađaju i odrastaju u socijalno depriviranom okruženju zapostavljena u našem obrazovnom sistemu.

U našem društvu svi ključni činioци obrazovanja socijalno deprivirane dece destimulativno deluju na njihov razvoj. Tu u prvom redu mislimo na karakteristike samog porodičnog i užeg socijalnog okruženja u kome se odvija proces primarne socijalizacije, potom na uglavnom nedovoljno obrazovane roditelje i konačno, na nedovoljno angažovane i zainteresovane učitelje, nastavnike i stručne saradnike u školama.

Postojeća obrazovna praksa je godinama bila nepravedna prema deci koja su proces primarne socijalizacije provodila u siromašnom okruženju, nestimulativnom i inhibirajućem po njihov fizički, intelektualni i socijalni razvoj. Setimo se samo dece pripadnika romske nacionalne zajednice koja su decenijama punila naše specijalne škole, a ni danas nije sasvim jasno, ni pouzdano utvrđeno (zbog neefikasnosti informacionog sistema Ministarstva prosvete) da li ih u ovim školama ima više nego što bi trebalo.

Kada je reč o potencijalno darovitoj deci iz socijalno depriviranih sredina, onda treba imati u vidu činjenicu da ova deca neće imati adekvatnu podršku u kognitivnom i socijalnom razvoju u čitavom periodu pre polaska u školu, pa treba voditi računa da deca iz ove socijalne grupacije obavezno budu obuhvaćena pohađanjem jaslica i vrtića. Među njima će, naravno, biti i darovite dece, čiji potencijali i talenti u tom značajnom razvojnom periodu neće stagnirati. Ako se ova deca ne uključe u socijalnu grupu pre pohađanja obaveznog pripremnog predškolskog programa, koji se odnosi na decu uzrasta između 5,5 i 6,5 godina, za mnoge razvojne procese već će biti kasno.

Ono što je na području inkluzivnog obrazovanja karakteristično za države Evrope i SAD jeste pravovremena, tj. rana reakcija i intervencija (The Early Childhood Inclusion Model) u radu sa decom i saradnji sa roditeljima kako bi efekti stručnog rada dali što više podstreka progresivnom razvoju deteta. Rani razvoj dece obuhvata ceo predškolski period, tj. od rođenja do polaska u školu (Велишек-Брашко, 2015: 97–98).

Prikaz jednog psihološkog testiranja memorije dece prvog razreda osnovne škole ukazuje na zabrinjavajući nalaz da deca romske nacionalnosti imaju manje uspeha u rešavanju testova u odnosu na ostalu decu čak i kada je u pitanju sposobnost pamćenja, koja se smatra „najbiološijom intelektualnom funkcijom, a testovi memorije se po pravilu pokazuju najmanje zasićenim socijalnim i edukativnim faktorima” (Биро, Нововић и Товиловић, 2006: 199). Očigledno je da kod dece iz socijalno depriviranih sredina odsustvo adekvatnih razvojnih stimulacija nepovoljno deluje na njihov psiho-fizički razvoj.

Kod pripadnika posebno siromašnih društvenih slojeva elementarna egzistencija zasniva se na principima „kulture siromaštva”. Njihova socijalna sredina je u velikoj meri zatvorena, solidarnost se odvija u okviru grupe; njeni članovi su upućeni isključivo jedni na druge, širi socijalni kontakti su osujećeni, pa karakteristike ove kulture destimulativno deluju na dečji razvoj. U takvom okruženju talentovanu ili darovitu decu ne samo da nema ko da primeti, već i kad ih primeti ne zna na koji način da ih podrži i pomogne im u razvoju.

Marija Kolin ukazuje na činjenicu da srodnička solidarnost, koja je izražena u nižim društvenim slojevima, i koja se sastoji u prvom redu u razmeni usluga, destimulativno deluje na socijalnu mobilnost i ograničava vertikalnu društvenu pokretljivost (Kolin, 2007: 197).

Upravo zato je uloga škole, ali i obrazovanja u predškolskom uzrastu, u jaslicama i vrtićima, izuzetno važna u prepoznavanju i stimulisanju razvoja potencijalno darovite dece koja dolaze iz siromašnih društvenih slojeva.

Koncept inkluzivnog obrazovanja počiva na uključivanju pripadnika marginalizovanih društvenih grupa u obrazovni sistem i preko njega, kao jednog od najznačajnijih kanala socijalne mobilnosti u savremenom društvu, u širu društvenu zajednicu.

Upravo zbog svoje izuzetne uloge, obrazovni sistem treba da bude efikasan u prepoznavanju kapaciteta potencijalno darovite dece iz siromašnih društvenih slojeva. Glavni akteri obrazovnog sistema treba da budu svesni značaja i ekskluzivnosti svoje uloge u društvu i sopstvene odgovornosti za obrazovanje siromašne darovite dece. Veliki je gubitak za čitavu zajednicu kada ovoj deci ne pruži šansu, mogućnost da ostvare svoje potencijale, jer niko iz njihovog okruženja nije bio u stanju da ih prepozna. Inkluzivna škola treba kontinuirano da radi na podizanju kompetencija nastavnog osoblja, koje treba da budu proširene i razvijene u svim pravcima koje aktuelna obrazovna situacija pred njih permanentno postavlja.

Razvoj inkluzivnog obrazovanja u domenu rada sa darovitom decom trebalo bi usmeravati na bolju saradnju sa društvenom sredinom u kojoj škola obitava i deluje.

Kapaciteti roditelja i varijeteti saradnje sa njima koje inkluzivna obrazovna politika omogućava ni izdaleka nisu iskorišćeni u praksi. To posebno važi za roditelje koji pripadaju nižim socijalnim slojevima, jer su oni više skloni povlačenju i često zaziru od saradnje sa školom. Jedno obimno komparativno istraživanje sprovedeno u deset zemalja jugoistočne Evrope, a među njima i u Srbiji, pokazalo je zainteresovanost roditelja za učešće u životu i radu škole. Same škole, međutim, ne koriste potencijale saradnje sa roditeljima i ne prepoznaju ih kao resurse u školskim i vanškolskim aktivnostima, volonterskom radu i slično, a ne uključuju ih u dovoljnoj meri ni u donošenje odluka koje se tiču upravljanja školom ili njenog finansiranja (Kovač Cerović, Vizek i Pael, 2010).

U lokalnom i širem socijalnom okruženju škole postoje neiskorišćeni kapaciteti koji bi u interakciji sa školom mogli značajno da podignu i kvalitet i raznovrsnost obrazovnog procesa. To je izuzetno važna i istovremeno najmanje iskorišćena dimenzija inkluzivnog obrazovanja.

Funkcionišući po inerciji, oslanjanjem na ustaljenu praksu, škole još uvek nisu ni spremne, ni dovoljno otvorene za saradnju sa potencijalnim partnerima u svom neposrednom okruženju i ne vide mogućnosti koje im stoje na raspolaganju. Kako same škole, tako i nadležno Ministarstvo, školske uprave i nevladin sektor trebalo bi više da rade na razvijanju ove dimenzije inkluzivne škole. Za darovitu decu ona je od posebne važnosti, jer roditelji i nastavnici, iz različitih razloga, ne čine za njih sve što bi mogli. Naročito su prosvetni radnici često više fokusirani na decu koja imaju poteškoće u savladavanju gradiva i skloni su da zanemare darovitu decu i da ne izgrađuju poseban odnos i poseban pristup koji će podsticajno delovati na njihov razvoj. Pritom, deca iz depriviranih kulturnih i socijalnih sredina imaju mnogo veće šanse da „potonu u prosečnost” od dece iz srednjih i viših društvenih slojeva, čiji roditelji su obrazovaniji i imaju bolje materijalne mogućnosti da, doduše uglavnom preko vanškolskih aktivnosti, pruže svojoj deci podršku u edukativnom razvoju. A „uprosecavanje” talentovane i darovite dece je veliki gubitak po njihov individualni razvoj, ali je i nesagledivo rasipanje potencijala društva u celini. Zbog slabije društvene uključenosti njihovih roditelja, potencijalno darovita deca iz siromašnih sredina imaju mnogo veće šanse da budu zanemarena od dece koja žive u kulturno i materijalno stimulativnijem društvenom okruženju.

Čini se da naš obrazovni sistem ipak nije u dovoljnoj meri inkluzivan, pa u skladu s tim ni demokratičan da zaista svojoj deci pruži priliku za odgovarajući individualni razvoj.

Suštinski, podrška talentovanima izostaje ili je rezervisana samo za „neke talentovane“, one koji potiču iz takvih socijalnih sredina da mogu da se materijalno kvalifikuju za društvenu podršku (Шуваковић, 2014: 498).

Nije inkluzivno obrazovanje ako *svoj* deci tokom njihovog školovanja ne omogućimo *optimalne uslove za razvoj* i nećemo moći uspešno da ostvarujemo inkluzivnu praksu ako se podjednako ne bavimo svim faktorima obrazovnog procesa. Zadatak je suviše ambiciozan i složen da bismo mogli da ga realizujemo parcijalno i uz sporadični entuzijazam. On može da se ostvari jedino u uslovima kada svi ključni činioци obrazovnog procesa – deca, roditelji, nastavnici, stručni saradnici, kao i lokalna sredina i društvo u celini – imaju mogućnosti za optimalno učešće u tom procesu, jer samo tako mogu podsticajno delovati jedni na druge i obezbediti uspeh obrazovnog sistema koji nagoveštava bolje društvene prilike.

Kvalitetna škola koja posvećeno praktikuje inkluzivni pristup i savesna društvena zajednica treba da razviju kapacitete koji će omogućiti i darovitoj deci iz siromašnih društvenih sredina da realizuju svoje pune intelektualne i kreativne mogućnosti. Škola je ta koja treba da radi na promovisanju društvene solidarnosti, da izgradi stabilne veze sa ustanovama i pojedincima u lokalnoj zajednici koji su spremni da podrže darovitu decu, a ovaj vid saradnje je naročito značajan kada se radi o deci iz socijalno depriviranih sredina. Uspešna škola treba da pokaže zajednici u kojoj živi svoja pedagoška postignuća i svoju humanu misiju, ona treba da se ponosi svojom darovitom decom, koja su zalog uspešne budućnosti kako same škole, tako i njene uže i šire zajednice.

Literatura:

- Биро, М., Нововић З. и Товиловић, С. (2006). Когнитивно функционисање едукативно запуштене деце предшколског узраста. *Психологија*, Vol. 39 (2), 183–206.
- Велишек-Брашко, О. (2015). Инклузивно образовна политика у Европи и региону. *Социолошки преглед*, vol. XLIX, no 1, 95–101.
- Вујачић, М., Лазаревић, Е. и Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације. *Теме*, г. XXXIX, бр. 1, јануар – март, 231–247
- Ђорђевић, Б. (1979). *Индивидуализација васпитања даровитих: способности и даровитост*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Закон о основама система образовања и васпитања. (2003). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 62/03 и 64/03.
- Закон о основама система образовања и васпитања. (2009). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013 и 35/2015.
- *Инклузивно образовање = успешан образовни систем. Profesionalne kompetencije za inkluzivno obrazovanje*. (2011). Pančevo: Inicijativa za inkluziju VelikiMali.
- *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. (2002). Vlada Republike Srbije. Preuzeto 30. septembra 2014. sa sajta <http://www.scribd.com/doc/199080731/Kvalitetno-obrazovanje-za-sve#scribd>
- Ковац Cerović, Т., Vizek, V. i Pael, S. (2010). *Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Education Policy Studies.
- Kolin, M. (2008). Obrasci života u siromaštvu i nove paradigme Evropske unije. *Sociologija*, Vol. V, br. 2. 196–206.
- Конвенција о правима детета. (1989). UNICEF. Preuzeto 26. decembra 2014. sa http://www.unicef.org/serbia/Konvencija_o_pravima_deteta_sa_fakultativnim_protokolima%281%29.pdf
- Конвенција о правима особа са инвалидитетом. (2009). Преузето 25. маја 2014. са http://www.mhrr.gov.ba/PDF/Konvencija_bos.pdf
- *Национални извештај Републике Србије. Инклузивно образовање: пут разова*. (2008). Београд: Република Србија, Министарство просвете.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. (2010). *Службени гласник РС*, бр. 76/2010.
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. (2010). *Службени гласник РС*, бр. 63/2010.
- Правилник о програму обуке за педагошког асистента. (2010). *Службени гласник РС–Просветни гласник*, бр. 11/2010.
- Radivojević, D., Jerotijević, M., Stojić, T. i dr. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Београд: Fond za otvoreno društvo.
- *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. (1994). United Nations Educational, Scientific and Cultural organization. Salamanca, Spain. Preuzeto sa http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Устав Републике Србије. (2006). *Службени гласник Републике Србије* бр. 98/2006.

- Шуваковић, В. Урош. (2014). Даровити и школски систем. У: *Daroviti i kvalitet obrazovanja*. Zbornik 19. (str. 492–501). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” i Arad, Romaina: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.

Slavica Komatina, MA

Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov"
Vršac

ACCESS TO QUALITY EDUCATION FORM POTENTIALLY GIFTED CHILDREN WHO COME FORM DEPRIVED BACKGROUNDS

Despite all the social efforts to improve social inclusion, which is supported in the field of education with new, more modern legal solutions, access to education for socially deprived children are still inadequate. Such approaches often neglect potentially gifted children.

The paper critically analyzes the main factors influencing the education of these children and the most important obstacles that hinder their access to quality education. Equitable education system which is not only formally, but realistic, sensitive to social differences and special needs of children, is very important, especially for children from socially deprived environments, because education is the most important and often the only channel of social mobility. Educators in the education system should be able to timely recognize and appropriately monitored and supported by all potentially gifted children, especially those who are in the family deprived of a quality education and educational support.

Key words: socially deprived children, gifted children, education, quality of education, the education system.

