

Рад примљен: 15. 1. 2017.  
Рад прихваћен: 22. 8. 2017.

Оригинални  
научни рад

Отилиа Ј. Велишек-Брашко<sup>1</sup>

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,  
Нови Сад



Бојана А. Перић Пркосовачки

Медицински факултет, Универзитет у Новом Саду

## Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању

**Резиме:** Проблем транзиције деце у контексту инклузије са једног нивоа образовања на наредни свејрисутан је у досадашњој пракси. Разлог томе можда би била чињеница да не постоје организовани механизми нити облици подршке у периоду транзиције деце између нивоа образовања. Циљ рада је да истражи образовну политику у транзиционом периоду у осам држава које имају усвојену праксу транзиције и да на основу њих креира могуће предлоге планирања транзиције прилагоден образовној пракси у Србији. У раду је приказана компаративна анализа периода транзиције у неколико држава у Европи, Северној Америци и Аустралији, изведена квалитативним методом. Користени су релевантни и доступни документи о пројектима, процедурама и водичима за транзицију у инклузивном образовању наведених држава. Резултати истраживања указују на сличности и разлике у процесу транзиције из перспектива: исцртавање права деце на образовање и права на избор, начин планирања транзиције, формирање тима транзиције, улога чланова тима, изражавање плана транзиције, кључне области у планирању транзиције, партиципација родитеља као партнера у транзицији и вредновање усвојености транзиције. У закључку су дефинисани могући механизми у периоду транзиције и смернице у изради плана транзиције који доприносе оснаживању педагошког кадра у овом процесу.

**Кључне речи:** педагошки кадар, транзиција, нивои образовања, план транзиције.

<sup>1</sup> otilia.velisek@gmail.com

Copyright © 2017 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

Образовање је узрок, а не последица друштвених појава, те би требало образовна политика да има кључну позицију у уређењу друштва. Са аспекта образовања и креирања образовне политике значајно је разумети политику као склоп, процес и функционисање система. Ако се образовна политика дефинише као свесна активност државе у области образовања, онда ју је могуће посматрати и као политички подсистем државе.

Инклузивно образовање у Србији од 2009. године постало је право и обавеза, с обзиром на то да је квалитетно образовање за сву децу на свим нивоима дефинисано у *Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије* (72/2009, 52/2011 и 55/2013). Поштујући национални законски оквир, данас се код нас инклузивна пракса реализује најмање седам година, што значи да деца из осетљивих група у инклузивном образовању пролазе различите нивое образовања, односно прелазе са једног нивоа образовања на наредни ниво.

Полазиште у креирању инклузивног система је у успостављању инклузивне политике школа и друштва. Неки од предуслова потребних да се омогући успешна имплементација политике инклузивног образовања су: прикупљање социоекономских података, обезбеђивање приступачности школа у архитектонском и програмском смислу, развој капацитета стручног кадра и координација министарстава и других тела која се баве питањем образовања (Vogdanović, 2007). Тако обезбеђујемо квалитетно образовање као отворени образовни систем доступан свој деци. То захтева прилагођавање сваком појединцу од вртића, школе и током целог школовања. Основно начело инклузије је „радити са“, а не „радити за“. Дакле, инклузивно образовање је процес излажења у сусрет потребама детета у образовном процесу, односно образовни систем у којем је у средишту пажње прилагођавање школског окру-

жења детету, а не прилагођавање детета школском систему.

Свест о разликама међу децом јесте почетни корак за размишљање о томе како да се настава прилагоди особеностима сваког ученика (Jablan i sar., 2010), те за инклузивно образовање потребно је континуирано радити на праћењу параметара који укључују индексе за инклузију у друштву и образовном систему (Velišek-Braško, 2015), што обухвата инклузивну културу, инклузивну политику и инклузивну праксу у школама.

Полазак детета у ново васпитно-образовно окружење представља изазов за свако дете. Транзиција у васпитању и образовању није само први дан у новој установи, то је добро осмишљен и испланиран процес. Прелазак из једног окружења у други јесте велика промена која је повезана и са идентитетом, јер постоји идентитет који остаје у претходном окружењу и идентитет који још треба да се изгради у новом окружењу са новим улогама (Sieber Egger & Unterweger, 2016).

Деца и млади имају бројне и значајне изазове током прелажења за време школовања из једног нивоа образовања у други. Кључне прелазне тачке у транзицији деце кроз образовни систем су из предшколске установе у основну школу, прелазак из разредне наставе у предметну наставу и из основне школе у средњу школу. Осим представљене вертикалне транзиције, постоји и хоризонтална, која је између истог нивоа образовања унутар установе или између различитих установа, као што је кретање ученика између редовне и специјалне школе. Након школе постоји транзиција ка универзитетима или неком другом облику усавршавања (студије, стручна усавршавања, похађање курсева, семинара), као и запошљавању.

Транзиција је процес, а не један догађај, и захтева време и обавезу. То је процес изградње односа и разумевања ради пружања подрш-

ке ученику у његовом кретању кроз образовни систем. Свим ученицима са потребом за додатном подршком или комплексним потребама због инвалидитета и потешкоћа у учењу потребна је и додатна подршка на прелазним тачкама свог школовања. Овај процес се схвата као низ поступака којима уважавамо околности из којих се полази и у које се прелази приликом промене окружења. Она обухвата одређене облике понашања, рутину, јасну поделу улога и дефинисање очекивања (*Transitioning from Primary to Secondary School*, 2014). Према наведеном извору из Аустралије, транзиција је низ промена које за неку децу/ученике могу да значе значајну припрему, планирање, прилагођавање и подршку. Транзиција је дизајнирана да подржи дете/ученика који има потребу за додатном образовном подршком, да помогне васпитно-образовним институцијама приликом транзиције из установе у установу и да њихово искуство транзиције буде позитивно.

Транзицијом се сматра свака осмишљена и планска подршка која се детету/ученику пружа у континуитету, у трајању од минимум дванаест месеци до тридесет шест месеци (три године) ради отклањања препрека и примене ефикасних стратегија кроз сарадњу тренутног и будућег тима стручњака и родитеља, при преласку на наредни ниво образовања (вертикална транзиција) или у оквиру истог нивоа и исте врсте, односно у оквиру истог нивоа различитих врста образовања (хоризонтална транзиција). Транзиција обухвата:

- упис детета у образовни систем (предшколска установа, предшколски припремни програм, основна школа, деца која са закашњењем полазе у школу, средња школа);

- хоризонтални прелазак/кретање детета унутар истог ниво образовног система (унутар предшколске установе, између типичних школа и школа за образовање деце са сметњама у развоју, музичке школе, специјалне школе);

- прелазак детета унутар истог нивоа образовног система (разредне наставе у предметну наставу, између типичних школа и између школа за образовање деце са сметњама у развоју и типичних школа).

Од 2000. године повећао се број истраживања која се баве позитивним исходима транзиције (Test et al., 2009; Kohler & Field, 2003; Test, 2011; према: Wehman, 2013). Издвојено је пет области транзиционе праксе: Ученик и фокус на планирању, Развој и напредак ученика, „Међуагенцијска“ (интерсекторска) сарадња, Породично окружење и Структура програма. Аутори шеснаест истраживања као индикаторе позитивних исхода транзиције дефинисали су: припрема ученика за живот и запослење, инклузивно образовање, породично окружење, обуке социјалних вештина и обуке самоопредељења (Benz, 2002; Carter, Swedeen & Trainor, 2009; Lindstrom, Doren & Miesch, 2011; McDonnall & Cruden, 2009; Williams-Diehm & Benz, 2008; према: Wehman, 2013).

Дефинисани индикатори, сматрају наведени аутори, треба да буду разматрани приликом планирања транзиције деце са сметњама у развоју кроз образовни систем све до запослења.

На основу бројних истраживања, анализа студије случајева, примера добре праксе, а и случајева и ситуација који су могли бољим исходима да се заврше, издвојене су и дефинисане смернице за планирање транзиције у инклузији. Приметно је да је подручје транзиције деце кроз образовни систем актуелна тема и истраживања ове области су новијих датума (Benz, 2002; Carter, Swedeen & Trainor, 2009; Lindstrom, Doren & Miesch, 2011; McDonnall & Cruden, 2009; Williams-Diehm & Benz, 2008; према: Wehman, 2013).

Ипак, практичари у иностранству (Wehman, 2013), као и код нас (Zlatarović, Mihajlović, 2013; Veliše-Braško, Beljanski, 2016), указују да нема довољно истраживања у оквиру

транзиције деце и ученика у образовном систему, нити младих из осетљивих група, као и да су резултати реализованих истраживања базирани на студијама случаја и на примерима добре праксе.

## Метод

Транзиција почиње оног момента када се у оквиру породице почне разматрати тема преласка, припрема за упис или прелазак у другу установу. Овим радом желимо да оснажимо педагошки кадар и допринесемо бољем разумевању појма транзиције.

Транзиција често започиње уз подршку васпитно-образовне установе која је тренутна, то јест матична, и стручњака у окружењу детета (стручна служба, социјална служба, специјални педагози). Дакле, предмет овог истраживања био је да на основу анализе иностране и домаће литературе осветлимо појам транзиције.

Проблем транзиције деце у контексту инклузије са једног нивоа образовања на наредни, почевши од предшколског узраста, па до уписа у средњу школу, свеприсутан је у досадашњој пракси код нас јер не постоје јасно осмишљени и организовани облици подршке између наведених нивоа образовања. Чест је случај да школе не буду адекватно припремљене приликом уписа различите деце у школу. Са друге стране, недостаје и адекватна информисаност и подршка родитељима приликом уписа детета у установу.

Уколико транзицију прихватимо као низ поступака којима уважавамо околности из којих се полази и у које се прелази приликом промене окружења, **проблем истраживања** можемо дефинисати кроз питање који су механизми, алати и начини оснаживања педагошког кадра који би био компетентан да прихвати, планира и реализује транзицију деце и младих у образовном систему. Проблем истраживања се још може операционализовати кроз креирање плана транзи-

ције, а односи се на предлог плана транзиције који је прилагођен образовној пракси у Србији. Додатну образовну подршку иницирају, креирају и пласирају запослени у образовним и осталим институцијама, те оснаживање педагошког кадра видимо као стратешки корак у обезбеђивању успешне транзиције деце и младих у образовном систему.

На основу изнетог, **циљ истраживања** је успостављање нових алата ради оснаживања педагошког кадра у планирању и реализацији успешне транзиције деце и младих у образовном систему. **Специфични циљ истраживања** је операционализација општег циља кроз креирање могућег предлога плана транзиције прилагођеног образовној пракси у Србији.

У раду је, дескриптивном и квалитативном методом, приказана анализа периода и плана транзиције осам земаља. Коришћени су релевантни и доступни протоколи, процедуре и водичи за транзицију у инклузивном образовању наведених држава. Компаративном методом су упоређивани законски и стратешки документи ради утврђивања сличности и разлика основних елемената образовне политике у транзиционом периоду, а које представљају успешну праксу транзиције.

Задаци истраживања:

1. Анализа релевантних интернационалних пракси које се односе на подршку деци и ученицима у транзиционом периоду и имају успешну праксу транзиције (Канада, САД, Аустралија, Финска, Белгија, Данска, Швајцарска и Хрватска);
2. Утврдити садржаје, принципе, елементе и облике планирања транзиције у осам држава (Канада, САД, Аустралија, Финска, Белгија, Данска, Швајцарска и Хрватска);

3. Дефинисати јасне улоге и одговорности у процесу транзиције које се односе на педагошки кадар и остале учеснике у транзиционом периоду;
4. Истражити националну перспективу транзиције деце и младих, законске акте и позитивне мере за децу и младе из осетљивих група;
5. На основу анализе, резултата и закључака креирати предлог механизма плана транзиције који је прилагођен образовној пракси у Србији.

**Општа хипотеза истраживања** је постављање нових алата ради оснаживања педагошког кадра у планирању и реализацији успешне транзиције деце и младих у образовном систему. Остале хипотезе истраживања гласе:

- На основу анализе релевантних интернационалних пракси које се односе на подршку деци и ученицима у транзиционом периоду, а које имају успешну праксу транзиције, утврдићемо садржаје, принципе, елементе и облике планирања транзиције;
- Дефинисаћемо јасне улоге и одговорности у процесу транзиције које се односе на педагошки кадар и остале учеснике у транзиционом периоду;
- Сагледавање могућих примера, претпоставки успешне транзиције код нас кроз доступну литературу, законске акте и предложене позитивне мере за децу и младе из осетљивих група у Републици Србији;
- На основу анализе, резултата и закључака планиране анализе креираћемо предлог механизма плана транзиције који је прилагођен образовној пракси у Србији.

## Резултати

Интерпетација резултата истраживања биће представљена према дефинисаним задацима истраживања.

1. *Анализа релевантних интернационалних пракси које се односе на подршку деци и ученицима у транзиционом периоду и имају успешну праксу транзиције (Канада, САД, Аустралија, Финска, Белгија, Данска, Швајцарска и Хрватска).* У реализацији успешне транзиције потребно је креирати план транзиције, који је инструмент образовне политике који омогућава учесницима процеса да одрже напредак ка обезбеђивању права на образовање и реализацију образовних циљева на дужи период. Принципи и жељени исходи који воде ка ефикасном планирању транзиције деце и ученика који живе са инвалидитетом су исти као и они за децу и младе људе који нису са инвалидитетом. Оно што је различито у транзицији јесте да траје дуже и да је потребно да школа препозна услове који могу позитивно утицати на ученике, родитеље/старатеље, браћу и сестре, вршњаке и наставнике (*Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*, 2016).

Према овом америчком извору, области које се узимају у разматрање приликом транзиције ученика са инвалидитетом су: природа и озбиљност инвалидитета ученика, утицај инвалидности на приступ ученика и учешће у образовном окружењу и постојећи наставни програми у транзицији с обзиром на индивидуалне потребе ученика, његове породице и припреме преласка.

У Белгији се омогућава да се деца са сметњама у развоју укључе у редован систем формалног образовања уз три понуђене могућности: путем потпуне перманентне инклузије, парцијалне инклузије и привремене инклузије. Потпуна перманентна инклузија је модел у оквиру којег деца са сметњама у развоју похађају



редовне школе уз подршку специјалних школа. Други модел укључивања деце са сметњама у развоју је парцијална инклузија; у том облику деца са сметњама у развоју похађају одређене предмете или часове у редовним школама, а остатак програма у специјалним школама током целе школске године. Трећи модел инклузивног образовања је привремена инклузија, када деца са сметњама у развоју похађају све или само одређене предмете или часове у редовним школама током одређеног школског периода (тримесечја, полугодишта), а остатак програма у специјалним школама (Ђокић, 2008). У Белгији се целокупан систем образовања сматра инклузивним. Систем формалног образовања је толико флексибилан да допушта пуну вертикалну и хоризонталну мобилност у складу са потребама ученика. Тај модел инклузивног образовања је значајан јер нуди три облика инклузивне праксе, то јест три образовна система за реализацију инклузије.

Транзициони модели се могу разликовати према оријентацији ка одређеној подгрупи осетљивих група, односно на део популације из осетљивих група (деца са сметњама у развоју и инвалидитетом или ромска деца); према моделу инклузивног образовања у вези са концептом и организацијом (перманентно инклузивно образовање, парцијално или привремено) и између различитих институција. Модели транзиције између различитих институција односе се на: транзицију из породице у институцију (у предшколску установу / вртић или школу), из предшколске установе у основну школу, из основне школе у средњу стручну школу или у гимназију, из специјалне школе у редовну школу.

2. Ујиврдити садржаје, принципе, елементе и облике планирања транзиције у осам држава (Канада, САД, Аустралија, Финска, Белгија, Данска, Швајцарска и Хрватска). Општи **принципи** у основи успешне транзиције интернационалних примера укључују:

- планирање процеса и пре почетка транзиције;
- пружање довољно информација детету/ученику и родитељу/старатељу да направе добар избор;
- обезбеђивање ефикасне сарадње између учесника у транзицији која резултира разменом свих релевантних информација.

Заједнички **елементи** најбољих програма транзиције у интернационалној пракси од основне до средње школе који подржавају ученике који имају потребу за додатном подршком или сложене потребе које произилазе из инвалидитета и потешкоћа у учењу су:

- Почети припрему и пре тачке транзиције. Процес транзиције према моделу Аустралије и САД траје и три године;
- Усредсређеност и прилагођеност индивидуалним потребама детета ослањајући се на педагошки профил и индивидуални план;
- Обезбеђивање континуиране сарадње са родитељима/старатељима и њихово активно учешће као виталних партнера;
- Обезбеђивање довољно информација детету и родитељима/старатељима како би направили избор будућих образовних установа;
- Обезбеђивање адекватних ресурса (школска инклузивна култура, политика и пракса);
- Одређивање „координатора транзиције“ који води комуникацију, осигурава сарадњу, обезбеђује ефикасност комуникације и води рачуна да сваки аспект планирања процеса транзиције помогне детету и породици.

Програм професионалне оријентације, односно, нама ближе – информатори о школама – значајни су елемент процеса транзиције из ос-

новне школе у средњу. Програми професионалне оријентације су дизајнирани да помогну ученицима и њиховим породицама да упознају школу. Укључују обилазак школе, састанак са релевантним људима у школи, боравак одређеног времена у учионици и пружање усмене и писмене информације о школи. Писане информације могу бити: мапа школе, о особљу школе, управа школе, ознаке у школи и идентификационе картице запослених како би се ученици боље оријентисали у физичком и социјалном окружењу.

Програм транзиције према европским примерима и аустралијском моделу обухвата и програм професионалне оријентације, али траје дуже и односи се на прилагођавања индивидуалним потребама ученика и њиховим породицама. Програми транзиције су флексибилни у зависности од потреба ученика и породице. Почиње пре „тачке“ транзиције и понекад се наставља и у новој школској години. Транзициони програми укључују ученика, породицу, наставнике и васпитаче, јер ефикасни програми захтевају низ ресурса (време, материјал и простор). Ефикасни програми транзиције са програмом професионалне оријентације имају јасно дефинисане циљеве, прате се, вреднују и имају јасно дефинисане улоге.

У процесу транзиције потребно је поштовати принципе транзиције и планирати транзицију. Транзициони едукативни план (енг. *TEP – Transition Education Plan*) у САД је инструмент националне политике који подразумева дугорочни план и омогућава држави и њеним партнерима да развију структуриран план који ће одржавати напредак ка обезбеђивању права на образовање и реализацију образовних циљева на дужи период (*Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*, 2016). План транзиције је документ који је шири од већ постојеће документације у процесу инклузивног образовања детета/ученика и базира се на њој. Односно, као што је то пример у САД, ЕСП (енг. *ESP – Education*

*Sector Plane*) план је учења, као што је то у Србији Индивидуални образовни план (ИОП) и темељ је за израду плана транзиције.

3. *Дефинисајте јасне улоге и одговорности у процесу транзиције који се односе на педагошки кадар и остале учеснике у транзиционом периоду.* Јасно дефинисане улоге и одговорности свих актера у процесу транзиције и интерсекторска сарадња неопходни су предуслови за осигуравање успешно реализоване транзиције, а истичу се у моделима транзиције Канаде (*Guidelines For Early Childhood Transition To School For Children With Special Needs*, 2002) и САД (*Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents*; Deyell-Gingold, 2008). Сарадња са родитељима у планирању транзиције и трансфер информација обезбеђује се једино преко тимски дефинисаних улога (*Guidelines for Transitional Education Plan Preparation*, 2016).

Улога вртића или школе из којих дете одлази (са школском управом и сервисном подршком ученицима) јесте да буду домаћини и организатори иницијалног састанка Тима за подршку ученику. Сврха првог састанка је: да се идентификује дете, утврђивање процедура за прикупљање података и информација, уређивање документације, средстава и евалуације. Омогућава се размена информација са родитељима о школској политици, култури и пракси.

Улога „прихватајуће“ школе је да пружи информације о школи и пријему у школу, школском програму, да прими и размотри релевантне информације, развије добру комуникацију са породицом и да сарађује са родитељима по плану подршке у транзицији.

Улога родитеља/старатеља (и/или друга лица која имају одговорност за бригу о детету) јесте да контактирају са директором, управом и стручном службом локалне школе, односно новим образовним окружењем годину дана пре ступања свог детета у школу. Родитељску иницијативу и комуникацију подстичу и савети и

удружења родитеља у примерима из Аустралије (*Choosing a School for your Special Needs Child*, 2015). Ово се може урадити у сарадњи са предшколском установом или сервисном подршком, центром (агенцијом) који ради са дететом и води документацију о детету и породици. Породица по потреби комплетира документацију о детету и о плану раног развоја, индивидуалном образовном плану и плану транзиције у сарадњи са предшколском установом или основном школом, то јест матичном установом и партиципира на састанцима о транзицији.

Различити модели и водичи транзиције у иностранству нуде креиране обрасце и протоколе за прикупљање потребне документације у процесу транзиције, као и за планирање стратегије, корака, активности. У водичима постоје и чеклисте у вези са кључним особинама образовног система са компонентама и индикаторима у процесу транзиције.

Водичи за транзициони период, осим принципа, смерница, образаца који су драгоцени педагошком кадру и планирању транзиције, могу бити и вредна стручна литература. Пример у неким водичима (*Transitioning from Primary to Secondary School*, 2104, Аустралија, и *Smjernice za proces individualnog obrazovnog plana*, 2006, Хрватска, по узору на Ирску) јесу и садржаји који обухватају законске оквире и документа у вези са транзицијом, односно делове и чланове закона које се односе на права деце и људских права у контексту образовања, социјализације, партиципације и заштите информација и њихове приватности. Приказан је модел преноса поверљивих података о ученику између школа, образовних институција, невладиних организација са потребним процедурама. Водичи садрже у посебним поглављима дефинисање различитих потешкоћа у учењу ученика, са конкретним примерима прилагођавања курикулума, прилагођавања наставних средстава и инструкција, прилагођавања средине. У аустралијском во-

дичу постоји посебан део са дефинисаним смењма и тешкоћама у развоју као што су Аспергеров синдром, АДХА, аутизам, Рет поремећај, Туретов синдром, Даунов синдром, епилепсија, оштећење слуха и други, са сугестијама и предлозима прилагођавања. Водичи садрже на крају и списак литературе, базе података, линкове који могу бити од користи у процесу транзиције.

4. *Истраживање дослушну литературу, законске акције и предложене изостивне мере за децу и младе из осетљивих група у Републици Србији*. Полазиште у пружању подршке деци/ученицима у транзиционом периоду налази се у националним правним документима која истичу право сваког детета на приступ свим нивоима образовања и васпитања и континуитет у квалитетном образовању.

Према општим принципима система образовања и васпитања, систем образовања и васпитања мора да обезбеди једнако право и доступност образовања и васпитања, без дискриминације, за сву децу, ученике, и то на свим нивоима и врстама образовања и васпитања (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 72/2009, 52/2011 i 55/2013). Такође, систем треба да негује ефикасност, економичност, флексибилност и отвореност према педагошким и организационим иновацијама организације система ради постизања што бољег учинка.

У остваривању принципа посебна пажња посвећује се правовременом укључивању деце у различите видове предшколског васпитања и образовања и адекватној припремљености за школско учење и за прелазак на више нивое образовања и васпитања као и идентификацији, праћењу и стимулисању ученика са различитим способностима, укључујући талентовану децу или децу са смењма у развоју и са инвалидитетом.

У складу са законским документима, педагошка полазишта у пружању подршке деци/ученицима у транзиционом периоду у нацио-



налном контексту се налазе у схватањима нове образовне парадигме која обухвата: квалитетно образовање за сву децу, социјалну инклузију, холистички (персонализовани) приступ, одговорност образовног система, припремање образовног система за прихватање и креирање одговарајуће подршке сваком детету, партиципацију родитеља и интерсекторску сарадњу.

Национална публикација (Zlatarević, Mihajlović, 2013) даје механизме подршке детету са тешкоћама при преласку на следећи ниво образовања у редовном образовном систему и представља значајан национална извор за процес транзиције поласка детета у први и у пети разред.

Интерсекторска сарадња (Mirazić-Nemet, Stefanović, 2015) може да допринесе планирању и пружању адекватне подршке у локалној заједници, јер запослени у месној заједници, центру за социјални рад, предшколској установи и основној школи познају породице у локалној заједници. Тако би се могли правити неки од изазова и проблема у планирању транзиције. У неким срединама основне школе добијају податке о деци стасалој за полазак у школу од предшколских установа, а не од локалне самоуправе. Приликом уписа деце из осетљивих група „испитивање спремности за школу“ се може компензовати успостављањем транзиционих персонализованих планова. Ефекти неадекватног тестирања/испитивања би се на тај начин превазишли. Потребно је обавезати основне школе да се повежу са предшколским установама и да припремају персонализоване планове транзиције.

Инклузивно образовање у средњим школама се ослања на четири основна принципа Конвенције о правима детета: 1. Право на живот, опстанак и развој; 2. Најбољи интереси детета; 3. Заштита од дискриминације; 4. Право на партиципацију. Овај податак указује на потребу обезбеђивања наставка образовања и школовања, односно наставка инклузивног образо-

вања деце из осетљивих група (Velišek-Braško, Beljanski, 2016). Не постоје јасна системска решења за обезбеђивање подршке, процедура и механизма за остваривање инклузивног образовања на свим нивоима образовања код нас. Приказано стање у области образовања ученика са сметњама у развоју на свим образовним нивоима указује на још увек висок степен искључености и сегрегације ове популације ученика у погледу организације наставног процеса. На нивоу образовања, нарочито на прелазу са једног на други ниво, настају тешкоће приликом опстајања у редовним условима и настављања инклузивног образовања.

5. На основу анализе, резултата и закључака креирајући предлој механизма плана транзиције који је прилагођен образовној пракси у Србији. Припремање плана транзиције уско прати стандардни процес планирања у образовању и има неколико корака. Према плану учења у САД, велика пажња посвећује се првом кораку, анализи сектора образовања и припремању школе која дочекује ученика. Кроз заједнички рад руководства школа (институција) и педагошког кадра обезбеђује се анализа сектора и први ниво припреме преласка. Након тога дистрибуирају се информације ученицима о природи њиховог даљег образовања (на пример, начин рада средње школе, кључне карактеристике школе, одговорности и права) и завршни корак припреме транзиције је пренос и размена информација између школе, институција, породице и педагошког кадра.

Уколико планирамо прелазак ученика из основне у средњу школу, према анализираној документацији, време планирања је у складу са годинама у којима се прелази на следећи ниво образовања. Прилагођено образовном систему у Србији, планирање транзиције би требало започети у седмом разреду основне школе и временски оквир планирања транзиције би морао да се поклапа са програмом професионалне

оријентације ученика основних школа. У оквиру завршне године основне школе тимски представници основног и средњег образовања би морали да пруже ученицима и родитељима све потребне информације о природи средњег образовања. Активности које доприносе успешној транзицији ученика у средњу школу могу бити: разговори са ученицима и о њиховим очекивањима у средњим школама, обиласци средњих школа, размена искустава ученика кроз ученичка удружења (ученички парламент), промоција новог школског окружења – посете учионицама и кабинетима, организовање кратких курсева о управљању временом и организационим способностима.

Тим за подршку ученику је тим састављен од појединаца који су директно укључени (или ће бити укључени у новом окружењу) у образовање детета. Дакле, то је група стручњака који заједно са родитељима/старатељима планирају транзициони период. Препоручује се да се именује координатор тима који би управљао процесом и ефикасно комуницирао са породицом и са особљем обе школе.

Ученици у транзицији могу имати посебне изазове у учењу, због чега је значајно да се обезбеди обука свих запослених (наставника и особља који пружају подршку у образовању) пре доласка ученика у школу.

Прихватање, разумевање и емпатија су неопходне вредности које педагошки кадар мора да развије у новом окружењу ученика. Промовисање позитивне друштвене интеракције између ученика, породица и наставника ће захтевати различите стратегије у различитим контекстима, али могу укључити:

- промовисање контакта између ученика који ће похађати средњу школу;
- омогућавање контакта између родитеља и наставника;
- подстицање родитељског ангажовања у процесу транзиције и

- развијање програма вршњачке подршке/помагања.

Као предности које нуди инклузивно образовање препознајемо углавном добити по дете које има тешкоћу у развоју, које је прихваћено међу вршњацима и напредује у складу са својим могућностима. Осим тога, препознајемо и добити остале деце у смислу развоја толеранције, упознавања и прихватања различитости (Kostović i sar., 2011).

Током последњих година школовања у обавезном основном образовању (пример Данске) наставни план је усмерен на јачање способности ученика да изабере програм за даље образовање, стручно школовање и за запошљавање на тржишту рада. Младим људима са посебним образовним потребама се нуде више свеобухватни професионални програми обуке од других. Могу бити понуђени програми рада/обуке дужег трајања током последњих година школовања. То се може реализовати на више начина: ученик може да има обуку два дана недељно, а остала три дана да иде у школу (комбиновани модел) или може сваки дан у послеподневним сатима да похађа обуку, док пре подне четири сата иде у школу. Ученик ће добити неопорезиву надокнаду, то јест такозвану финансијску награду за учешће у програму рада/обуке. Ова врста обуке/рада је позната у неколико европских земаља у „дуалном систему“ (*Special needs education within the education system*, 2013). Постоје и флексибилни модели: додатни разреди, припремни разреди или продужено школовање додатних година дана. На пример, транзициона година у Финској (*Special needs education within the education system*, 2013) јесте као нулти разред, који припрема дете/ученика за наредни ниво образовања.

## Дискусија

Транзиција се односи на сву децу. Транзиција је процес тимског оперативног планирања укључивања детета у групу/одељење/установу, а који подразумева акционо планирање, имплементацију и евалуацију планираних активности и исхода. Транзиција захтева добру и функционалну информисаност свих учесника, обезбеђивање добре партнерске сарадње свих учесника, посебно сарадње са породицом. Такође, захтева унапређивање компетенција педагошког кадра и спремности вртића, школа и свих институција које обухвата. Ефикасност у остваривању транзиционих исхода зависи од нивоа квалитета остварености стандарда квалитета рада установа и професионалних компетенција запослених у периоду када дете/ученик улази у установу или излази из ње.

На основу анализе интернационалне и националне перспективе у процесу пружања подршке деци у транзиционом периоду, можемо дефинисати основне принципе транзиционог периода: 1) право на образовање; 2) право на избор; 3) планирање процеса транзиције; 4) тимски рад; 5) партиципација родитеља/старатеља; 6) унапређивање компетенција педагошког кадра; 7) вршњачка подршка и 8) вредновање успешности транзиције.

У складу са дефинисаним принципима транзиције произилазе и механизми транзиције којим се они остварују:

- 1) спремност васпитно-образовне институције да прими сву децу;
- 2) добра информисаност породице;
- 3) планирани процес траје најкраће годину дана до три године (две у окружењу из које полази и једна у новом окружењу);
- 4) формирање тима транзиције и дефинисане улоге чланова (чланови тима су из окружења из које се полази и у које се прелази, роди-

тељи, други стручњаци, координатор тима – најчешће из окружења из којег полази);

5) успостављање партнерске сарадње са родитељем која подразумева заједничко планирање, реализацију плана и вредновање;

6) стручно усавршавање и професионални развој педагошког кадра,

7) сензибилизација вршњачке групе кроз добродошлицу у ново окружење, упознавање са новим окружењем и условима (старији – млађи, туторство, менторство);

8) вредновање успешности транзиције: показатељи су самопоуздање, укљученост и учење детета.

## Закључак

Успешна транзиција зависи од педагошког кадра, а за његово оснаживање у овом процесу било би корисно креирати водич за планирање транзиције, образаца, формулара плана транзиције и чеклиста за вредновање успешности транзиције.

Како би транзиције деце/ученика била успешна, потребно је дефинисање кључних елемената полазишта процеса транзиције и поштовање дефинисаних принципа кроз идентификоване механизме транзиције. Свесни смо сазнања да кроз транзициони период наилазимо на препреке и проблеме који даље усложњавају већ комплексни процес школовања детета са потешкоћама или сметњама. Кроз теоријске основе у овом раду претпостављамо да можемо допринети оснаживању педагошког кадра за транзициони период, те самим тим уклонити или ублажити препреке и проблеме транзиционог периода.

## Литература

- Bogdanović, A. (2007). Svi smo jednaki u tome što smo različiti. Bilten: *Reč više, Inkluzivni model u obrazovanju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Denmark – *Special needs education within the education system* (2013). Retrieved October 12, 2016. from: <https://www.european-agency.org/.../denmark/.../special-needs-education-within-the-e>.
- Deyell-Gingold, P. (2008). *Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents*. USA. Retrieved August 19, 2016. from: [https://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.asp?ArticleID=477](https://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.asp?ArticleID=477).
- Đokić, D. (2008). *Evropski modeli inkluzije*. Posećeno 9. 8. 2016. godine na: [https://www.http://inkluzija.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=154:evropski-modeli-inkluzije&catid=29:primeri-dobre-prakse&Itemid=19](https://www.http://inkluzija.org/index.php?option=com_content&view=article&id=154:evropski-modeli-inkluzije&catid=29:primeri-dobre-prakse&Itemid=19).
- Finland – *Special needs education within the education system* (2013). Retrieved October 12, 2016. from: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>.
- *Guidelines For Early Childhood Transition To School For Children With Special Needs* (2002). Manitoba Healthy Living. Retrieved October 11, 2016. from: [https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol\\_cwsn.pdf](https://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_cwsn.pdf).
- *Guidelines for Transitional Education Plan Preparation* (2016). Global Partnership for Education. Washington DC: USA. Retrieved September 10, 2016. from: <http://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/2016-05-gpe-guidelines-for-tepp.pdf>.
- Jablan, B., Kovačević, J., Vujačić, M. (2010). Specifičnosti početne nastave matematike za decu sa teškoćama u razvoju u redovnim osnovnim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 1 (42), 165–184.
- *Ključni podaci o obrazovanju u Evropi 2012* (2012). Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice). Posećeno 14. 10. 2016. godine na: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/134HR.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134HR.pdf).
- Kostović, S., Milutinović, J., Zuković, S., Bolonvica, T., Lungulov, B. (2011). Razvoj inkluzivne prakse. U: Oljača, M. (ur.). *Inkluzivno obrazovanje: od pedagoške koncepcije do prakse* (1–19). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Sharon, G. & Hickmott, K. (2015). *Choosing a School for your Special Needs Child*. School Choice, NSW Parents' Council's SWD Project Team. Retrieved October 10, 2016. from: <https://www.parentscouncil.nsw.edu.au/choosing-a-school-for-your-special-needs-child/>.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2016). The Swiss kindergarten as a liminal space – The transition from family to school as a process of doing pupil. U: Marinković, L. (ur.). *Svakodnevni život deteta* (13–21). Interdisciplinarna naučno-stručna konferencija sa međunarodnim učesćem, Zbornik radova. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- *Smjernice za proces individualnog obrazovnog plana* (2006). Agencija za odgoj i obrazovanje, Hrvatska/Croatia. Posećeno 12. 12. 2016. godine na: [http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Smjernice\\_za\\_proces\\_individualnog\\_obrazovnog\\_plana.pdf](http://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/Smjernice_za_proces_individualnog_obrazovnog_plana.pdf).

- *The Structure of the European Education Systems 2014/15. Schematic Diagrams* (2014). Retrieved December 28, 2016. from: [http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts\\_and\\_figures\\_en.php#diagrams](http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/facts_and_figures_en.php#diagrams).
- *Transitioning from Primary to Secondary School* (2014). Student inclusion end Engagement Division, Department Of Education and Early Childhood development. State of Victoria. Melbourne. Retrieved October 12, 2016. from: [www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/.../Transprmarytosec.pdf](http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/.../Transprmarytosec.pdf).
- Velišek-Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija – Specifične kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje*. Novi Sad: Graphic i OPEP.
- Velišek-Braško, O., Beljanski, M. (2016). Tranzicija deteta iz spektra autizma u inkluzivnom obrazovanju. *Pedagoška stvarnost*. 1–2 (57), 170–183.
- Wehman, P. (2013). Transition From School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. 36 (I). Retrieved June 18, 2017. from: [www.marylanddb.org/wp-content/uploads/.../Transition-where-are-we-where-do-we-go.pdf](http://www.marylanddb.org/wp-content/uploads/.../Transition-where-are-we-where-do-we-go.pdf).
- *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013.
- Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje*. Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu“. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

### Summary

*The problem of transition of children in the context of inclusion from one educational level to the next is omnipresent in practice. The reason could be the fact that there are neither organized mechanisms nor support for the transition of children from one level of education to another. The aim of our paper is to research the educational policy regarding the transition period in eight states which have a successful practice of transition, and to create a possible transition plan which would suit the educational practice in Serbia. The paper presents a comparative analysis of the transition period in several countries in Europe, North America and Australia by using a qualitative method. The relevant and available documents issued in these countries were used regarding the protocols, procedures and guidelines for the transition in inclusive education. The research results indicate the similarities and differences in the transition process from the perspective of: fulfillment of children's rights to education and the right to choice, planning of the transition, formation of the transition team, assigning roles to team members, the duration and key areas of transition planning, participation of parents and the process of evaluation. The possible mechanisms in the transition period and the guidelines for the preparation for the transition contributing to strengthening the pedagogical staff in this process are elaborated in the concluding section of the paper.*

**Key words:** *pedagogical staff, transition, levels of education, transition plan.*