

Рад примљен: 30. 6. 2019.
Рад прихваћен: 23. 4. 2020.Оригинални
научни радМирјана М. Николић¹, Исидора Б. КораћВисока школа струковних студија за васпитаче и пословне
информатичаре – Сирмијум, Сремска Митровица, Република Србија

Миљана Б. Лазаревић

Висока школа струковних студија за васпитаче
„Михаило Палов”, Вршац, Република Србија

Остваривање транзиције у контексту инклузивног образовања: перспектива васпитача и стручних сарадника

Резиме: Будући да прелазак са једног нивоа образовања на други може бити посебно осетљив за децу са сметњама у развоју, циљ истраживања је да се утврди мишљење васпитача и стручних сарадника (чланова Стручног тима за инклузивно образовање) о актуелној пракси остваривања транзиције између предшколске установе и основне школе у раду са овом децом. Узорку од двеста тридесет четири васпитача из осам предшколских установа у четири града у првој фази истраживања задат је наменски конструисан упитник затвореног типа. У другој фази сprovedени су фокус групини интервјуи са члановима Стручног тима за инклузивно образовање у две предшколске установе. Највећи број испитаника сматра да се транзиција између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју не остварује, а као главне препреке виде: недовољну укљученост и подршку стручних сарадника, неуслађеност метода рада васпитача и учитеља, незаинтересованост школе за преходни развој деце са сметњама у развоју, неосвојање обавезујуће законодавне акције који дефинише процес транзиције и недовољне компетенције васпитача за вођење педагошке документације. Предлаже се доношење законодавне акције о транзицији којом би се јасно дефинисале улоге и задаци свих учесника у овом процесу.

Кључне речи: деца са сметњама у развоју, инклузивно образовање, предшколска установа, основна школа, транзиција.

¹ vs.mirjana.nikolic@gmail.com

Copyright © 2020 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

Током предшколског узраста дешавају се најинтензивније промене у развоју и учењу детета, које су у значајној мери резултат његове интеракције са окружењем (Berk & Winsler, 1995; McCain & Mustard, 1999; Engle, 2007; Shonkoff & Phillips, 2000; према: Baucal, 2012). Квалитет успостављених односа детета, социјалне средине и физичког окружења утиче на дететов доживљај света који га окружује и представља основ за његово успешно учење и развој. У периоду од предшколског образовања до основне школе деца могу стећи искуства у различитим образовним окружењима и културама (Corsaro & Molinari, 2006; Flum & Kaplan 2012; према: Hellblom-Thibblin & Marwick, 2017). Нарочито су осетљиви периоди поласка у предшколску установу и основну школу, у којима се деца сусрећу са бројним изазовима. Такви преласци представљају периоде *транзиције* у којима је континуитет посебно важан, а који подразумева усклађеност односа у различитим окружењима и активностима, повезивање различитих врста искустава, повезаност са животним контекстом и претходним искуствима детета (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018).

Транзиција се може схватити као феномен који укључује низ интеракција и процеса током времена, које различити људи доживљавају на различите начине у различитим контекстима (Dockett et al., 2014; према: Hellblom-Thibblin & Marwick, 2017). Образовна транзиција, какву представља прелазак детета из предшколске установе у основну школу, са собом носи значајне промене у животу сваког детета и подразумева промене у улогама и идентитетима које су претходно изграђене (Dockett, 2014). У том контексту, посебно је изазован процес транзиције деце са сметњама у развоју, јер захтева разумевање специфичности одрастања и креирање индивидуализованог приступа. Осим тога, тре-

ба имати у виду да на квалитет подршке која ће бити пружена детету у процесу транзиције утиче и рано препознавање његових потреба за додатном подршком (Lillvist, 2010; Wilder, 2015; према: Wilder & Lillvist, 2017).

Расправе о томе како организовати процес транзиције између предшколске установе и основне школе посебно се фокусирају на разумевања васпитача/наставника о транзицији (Ackesjö, 2014; Garpelin et al., 2010; Lago, 2014; према: Hellblom-Thibblin, Sandberg & Garpelin, 2017). Потребно је померити фокус са категоризације деце, посебно изражену кроз „развојне норме“ које су „у великој мери обликоване на основу циљева и очекивања“ у вези са „спремности детета за школу“ и у односу на доминантно сагледавање детињства као „периода школовања“ ка сагледавању јаких страна детета и потребе да се његове специфичности подрже и негују (Vudhed, 2012: 69). Стога је важно градити партнерство између предшколске установе и основне школе које је засновано на заједничком разумевању значаја и начина остваривања транзиције. Описан однос може омогућити лакше развијање стратегија за грађење и очување континуитета у раду са децом са сметњама у развоју и њиховим породицама, што представља кључну карактеристику процеса успешне транзиције (Dockett et al., 2011; према: Dockett & Einarsdóttir, 2017). Овај процес захтева појачано координисање и активирање породичне, предшколске и школске средине (Hirs et al., 2011; према: Zuković, Milošević, 2019).

У Републици Србији питање остваривања континуитета између предшколске установе и основне школе, а посебно транзиције деце са сметњама у развоју, није доминантна тема у емпиријским истраживањима. Постојећа истраживања указују да постоји низ тешкоћа у остваривању овог процеса:

- различити концепцијски оквири програма предшколског васпитања и об-

разовања и програма основе школе (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013);

- недовољна укљученост родитеља у процес транзиције (Zlatarović, Mihajlović, 2013);
- различита очекивања родитеља, васпитача и учитеља од детета и институција у односу на његову *сиремносћ* за полазак у школу: родитељи очекују највећи допринос од предшколске установе у сфери академских знања, васпитачи исказују очекивања од програмских активности којима се остварује глобални допринос дечјем развоју, док учитељи фаворизују социјалне вештине и графомоторичку припрему (Klemenović, 2014a).

Када је у питању транзиција деце са сметњама у развоју, као кључна тешкоћа истичу се непостојање континуираног, индивидуализованог и правовременог планирања и припреме за прелазак на наредни ниво образовања, као и недовољно развијени механизми сарадње стручњака из образовних, здравствених и установа социјалне заштите (Zlatarović, Mihajlović, 2013).

Усвајање новог *Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање* (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018), којим се, у односу на Правилник из 2010. године (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2010), предвиђа да ИОП може да садржи и план транзиције – план подршке детету и ученику при укључивању у образовање при преласку на други ниво или при преласку у другу образовну установу и отвара простор за промене у овом пољу. Новим Правилником прописан је и образац плана транзиције, што доприноси креирању оквира за његову примену. Међутим, како

сам процес примене и вредновања транзиције није додатно дефинисан, у пракси може доћи до различитих тумачења и приступа у реализацији.

У светлу реченог, *циљ истраживања*, које је реализовано непосредно пре доношења и ступања на снагу поменутог Правилника о оближним упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018), био је да се утврди мишљење васпитача и стручних сарадника предшколских установа (чланова Стручног тима за инклузивно образовање) о актуелној пракси остваривања транзиције између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју. У складу са циљем истраживања дефинисали смо следеће истраживачке задатке: 1) испитати да ли се остварује транзиција између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју; 2) испитати које су евентуалне препреке у остваривању процеса транзиције; 3) испитати који су пожељни начини остваривања транзиције. Пошло се од претпоставке да се транзиција између предшколске установе и основне школе у подручју инклузивног образовања усмереног на децу са сметњама у развоју не остварује и да постоје одређене препреке за њено остваривање које су у домену законских регулатива и компетенција васпитача.

Методолошки приступ

Начин прикупиљања и анализа података. У раду је представљено истраживање комбинованог типа. У првој фази истраживања конструисан је упитник који је обухватао три питања затвореног типа, која су дефинисана у складу са задацима истраживања. У уводном делу упитника издвојене су социодемографске варијабле: стручна спрема и године радног стажа испита-

ника, а прикупљени су и подаци о претходном искуству васпитача у раду са децом са сметњама у развоју као и о њиховој самопроцени у погледу оспособљености за рад са овом популацијом деце, који су представљали независне варијабле истраживања. Квантитативна анализа података прикупљених упитником урађена је методама дескриптивне статистике, а веза независних варијабли са мишљењем васпитача о процесу транзиције (зависна варијабла) анализирана је методом MANOVA и т-тестом значајности разлика између аритметичких средина у статистичком програму SPSS 19.0.

На основу квантитативне анализе података идентификована су одређена питања за које је било потребно добити додатне (квалитативне) податке о истраживаном проблему. Креиран је водич за фокус групе интервјуе, у којима су учествовали чланови Стручног тима за инклузивно образовање (у даљем тексту: СТИО). Питања су организована у две тематске целине: 1) искуства чланова СТИО у вези са препрекама (потешкоћама) у остваривању транзиције између предшколске установе и школе у раду са децом са сметњама у развоју у односу на следећа питања: искуства васпитача у вези са подршком дефектолога, психолога и педагога установе у процесу транзиције; виђење васпитача и стручне службе предшколске установе о оствареним активностима у току процеса транзиције, улогама и одговорностима учесника процеса; заинтересованост свих учесника процеса за остваривање транзиције; компетенције васпитача за вођење педагошке документације у процесу транзиције; 2) предлози чланова СТИО за промене у пракси транзиције (реализација процеса транзиције и улоге учесника). Након транскрипције добијених налаза истраживања коришћена је техника пописивања и издвајање личних прича учесника (Creswell & Plano Clark, 2011).

Учесници истраживања. У квантитативном делу истраживања учествовала су двеста

тридесет четири васпитача запослена у осам предшколских установа из четири града: Сремске Митровице (28,6%), Лознице (23,1%), Новог Сада (23,4%) и Београда (24,4%). Највећи број васпитача има завршену вишу школу (49,1%), високу школу има 35,5%, док је 15,4% васпитача завршило специјализацију или дипломирало на факултету. Радни стаж до десет година има 44,87% васпитача, а 55,12% има преко десет година радног стажа. Од укупног узорка 29,05% васпитача нема претходно искуство у раду са децом са сметњама, а 70,95% има искуство у раду са децом која имају поремећај из аутистичног спектра, успорен психомоторни развој, говорно-језичке поремећаје, поремећаје у понашању, АДХД/АДД и вишеструке сметње у развоју. Највећи број васпитача (64,5%) процењује да је недовољно оспособљен за рад са децом са сметњама у развоју, 27,4% сматра да је делимично оспособљен, а само 8,1% процењује да је потпуно оспособљен за рад са овом популацијом деце.

Учесници квалитативног дела истраживања (N=15) били су чланови СТИО предшколске установе у Сремској Митровици: дефектолог, логопед, психолог, педагог (радни стаж преко десет година), васпитач – специјалиста за рану инклузију (радни стаж преко десет година) и два васпитача за завршеним вишим и високим образовањем (радни стаж до десет година) и чланови СТИО предшколске установе у Лозници: педагог (радни стаж преко десет година), психолог, логопед (радни стаж до десет година), васпитач са завршеном специјализацијом за рану инклузију (радни стаж преко десет година) и четири васпитача са завршеним вишим и високим образовањем, од којих три васпитача имају преко десет година стажа.

Резултати истраживања

Налази истраживања, приказани у Табели 1, показују да највећи број васпитача (83,33%)

сматра да се транзиција између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју не остварује, те се може закључити да је полазна *препоставка појављена*.

У даљем току истраживања настојали смо да утврдимо које су, по мишљењу васпитача, главне препреке (потешкоће) у остваривању транзиције (Табела 2).

Васпитачи као значајне препреке у остваривању процеса транзиције препознају: недовољну укљученост и подршку дефектолога, психолога и педагога, неусаглашеност метода рада васпитача и учитеља, незаинтересованост школе за претходни развој детета са сметњама у развоју, непостојање обавезујућег законодавног

акта који дефинише процес транзиције и недовољне компетенције васпитача за вођење педагошке документације ($AS > 4.00$).

Надаље, налази указују да постоји повезаност дужине радног стажа васпитача, њихове самопроцене оспособљености за рад са децом са сметњама у развоју и мишљења васпитача о препрекама за остваривање транзиције у подручју инклузивног образовања. Наиме, васпитачи који имају преко десет година радног стажа у значајно већем степену у односу на васпитаче са мање година радног стажа процењују да је школа недовољно заинтересована за претходни развој детета ($t\text{-test}=5.816$, $df=1$, $p < .05$), као и да је недовољна компетентност за вођење педа-

Табела 1. Мишљења васпитача о остваривању транзиције између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју.

Да ли се остварује транзиција између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју	Ф	%	Број испитаника
Да	11	4,7	234
Делимично	28	11,96	234
Не	195	83,33	234
Укупно	234	100	234

Табела 2. Мишљење васпитача о препрекама за остваривање транзиције између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју.

Препреке (потешкоће) у остваривању транзиције	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Број испитаника
Различити захтеви предшколске установе и основне школе	3,77	0,902	234
Неусаглашеност програма рада предшколске установе и школе	3,82	1,024	234
Неусаглашеност метода рада васпитача и учитеља	4,15	0,977	234
Недовољна укљученост и подршка дефектолога, психолога, педагога установе	4,23	0,930	234
Незаинтересованост школе за претходни развој деце са сметњама у развоју	4,10	1,036	234
Недовољне компетенције васпитача за вођење педагошке документације	4,05	1,137	234
Непостојање обавезујућег законодавног акта који дефинише процес транзиције	4,08	0,943	234

гошке документације препрека за остваривање транзиције ($t\text{-test}=5.743$, $df=1$, $p<.05$). Васпитачи који процењују да су боље оспособљени за рад са децом са сметњама у значајно мањем степеном процењују недовољно ангажовање дефектолога, психолога и педагога, као и недовољну компетентност за вођење педагошке документације као препреку успостављању транзиције у инклузивном образовању ($F=4.615$, $df=2$, $p<.05$; $F=9.530$, $df=2$, $p<.001$). Није утврђена веза између образовања васпитача, њиховог искуства у раду са децом са сметњама и њиховог мишљења о остваривању транзиције у подручју инклузивног образовања.

Налази добијени кроз фокус групне интервјуе, у којима су учествовали чланови СТИО, показују да је једна од највећих препрека у остваривању процеса транзиције то што већина предшколских установа нема дефектолога, а тамо где га има, као што је, на пример, у ПУ „Пчелица” у Сремској Митровици, један дефектолог је ангажован на две хиљаде деце. Додатни проблем, по мишљењу учесника истраживања, је то што у установама постоји недовољно психолога и педагога који обављају велики број, често хетерогених, послова, те немају потребно време за пружање подршке васпитачима у раду са децом којој је потребна додатна подршка. Као илустрацију наводимо исечак одговора:

Дефектолози су стручњаци који треба да буду главни у раду са децом са сметњама у развоју, а и нама да помоћу. Без њих инклузија не може да буде на ефикасан начин сprovedена, а ни транзиција. Није лоично да многе предшколске установе немају дефектологе (васпитач, двадесет шест година радног стажа).

Психолози и педагози моју да нам помоћу као чланови има, али не моју увек да се баве овим питањима, кад год би нама требало, а то је у непосредном раду. Значило би нам када би заједно посмајрали

децу, учествовали са нама у активностима, па нам дали прејоруже шма и како даље. А онда и савете како да планирамо транзицију са школом за свако појединачно дете са сметњама у развоју (васпитач – специјалиста за рану инклузију, шеснаест година радног стажа).

Надаље, одговори учесника фокус група указују да они препознају да постоји дисконтинуитет у примени метода рада васпитача и учитеља.

У предшколским установама се више реализује индивидуализација васпитачно-образовног рада, док се у школи доста времена изјуби док се са ошћих метода подучавања, одешених према просечном ученику, најрави корак ка индивидуализацији у раду са децом која имају сметње у развоју (васпитач, петнаест година радног стажа).

У предшколским установама деца се слободније крећу, уче у складу са интересовањима (у центрима интересовања, у пројектима), док је у школи настава више традиционална, исћа за све. За децу са сметњама у развоју то није добро, теже се уклајају и сналазе са захтевима који их чекају у школи (васпитач, седам година радног стажа).

Учесници фокус група наглашавају да, према њиховом искуству, школе нису у довољној мери заинтересоване за претходни развој деце са сметњама у развоју, и поред тога што су васпитачи покушавали да иницирају сарадњу и податке о деци ставе на располагање школама у које ова деца треба да се упишу. Поједини васпитачи наводе да су у ранијем периоду, на основу личних познанстава и контаката, покушавали да успоставе сарадњу са представницима школе, међутим, након доношења Закона о заштити података о личности (*Zakon o zaštiti podataka o ličnosti*, 2012) нису више сигурни која су њихова права и обавезе у овом процесу. Посебну потешкоћу у процедури прослеђивања података о де-

тету школи васпитачима представља чињеница да поједини родитељи деце са сметњама у развоју нису спремни да дају сагласност на индивидуални образовни план (и када постоји потреба да се он изради). Васпитачи сматрају да би остваривање транзиције било ефикасније када би школе, у склопу редовне процедуре прописане законодавним актом, званично од предшколске установе тражиле документацију о детету:

Школе треба да иницирају сарадњу са предшколском установом, посебно са васпитачима рунд, умесно да им ми нудимо податке, као да се нешто намећемо. Када дете заврши предшколско образовање, ми не морамо више да се интересујемо за његов развој и напредовање, ваљда је то више интересовање (иа и проблем) школе у коју одлази, иако би они требали нас да контактирају (васпитач – специјалиста за рану инклузију, двадесет три године радног стажа).

Све док се не донесе Закон о транзицији, она ће се остваривати само на нивоу јединичних покушаја и личне сарадње, као и до сада. Временом, и такве иницијативе се могу утиснути, иако је потребно што пре донети и имплементирати такав законски акт (психолог, двадесет пет година радног стажа).

Налази истраживања указују да васпитачи препознају да им недостатак компетенција за вођење педагошке документације представља велику препреку у остваривању транзиције. У том смислу, мишљења су да су им потребне додатне едукације у овој области. Они истичу да су стекли одређено знање и искуство у изради педагошког профила детета, али им је у планирању мера индивидуализације, а поготову ИОП-а потребно да добију додатна знања и развију вештине. У том смислу препознају потребу за подршком стручних сарадника установе (пре свега дефектолога, а онда и педагога и психолога).

Када треба да поуним формулар, стално имам страх да не погрешим, да нешто нећу добро написати. Посебно када би то требало да се шаље даље у школу (васпитач, радни стаж осам година).

Ми нисмо учили када смо се школовали како да израдиме пројекте посматрања деце, чек-лист, скале процена. То је сада ново, учимо једни од других, од стручних сарадника, неко на семинару, сналазимо се како створимо. А то нам је важно да бисмо урадили педагошки профил, иако даље и треба (васпитач, радни стаж деветнаест година).

Табела 3. Мишљења васпитача о пожељним начинима остваривања транзиције у раду са децом са сметњама у развоју.

Пожељни начини остваривања транзиције	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Број испитаника
Портфолио детета који се израђује у предшколској установи и доступан је школи као пратећа документација	3,89	1,139	234
Директан (лични) контакт васпитача са представницима школе	3,90	1,259	234
Писани извештај о детету СТИО као пратећа документација	4,13	1,061	234
Директан (лични) контакт стручног тима за инклузивно образовање предшколске установе и основне школе	4,29	1,036	234

Следећи истраживачки задатак био је да се утврде мишљења васпитача о пожељним начинима остваривања транзиције у раду са децом са сметњама у развоју. Резултати прикупљени упитником приказани су у Табели 3.

Васпитачи као најбоље начине остваривања транзиције у раду са децом са сметњама у развоју препознају лични контакт СТИО предшколске установе и основне школе, као и писани извештај о детету са сметњама у развоју који би сачинио СТИО и који би представљао пратећу документацију (AS>4,00).

Учесници фокус група предлажу да се транзиција заснива на успостављању партнерства између предшколске установе и школе, које би било основ за доношење плана транзиције. Такође истичу да би план транзиције требало конципирати и почети са његовом реализацијом у години пре поласка детета у школу.

Најбоље би било уз неки писани документ остваривања и непосредни контакт чланова СТИО школе и предшколске установе. Штавише, план транзиције би требало донети кроз заједничко преоварање представника школе и предшколске установе, уз укључивање интерресорне комисије, када је поједино, сагледајући расположиве ресурсе, и проценити најбољи интерес деце (педагог, тридесет две године радног стажа).

Многа је важно да свака предшколска установа и школа имају дефектолога. С обзиром на то да у актуелној пракси није иако, бар у мањим срединама би дефектолози, као чланови интерресорне комисије, требало да буду укључени у план транзиције (дефектолог, двадесет три године радног стажа).

Дискусија

Налази истраживања указују да можемо потврдити полазну претпоставку да се транзиција између предшколске установе и основне школе у раду са децом са сметњама у развоју не остварује. У досадашњој пракси предшколских установа у којима је вршено истраживање забележене су иницијативе појединих васпитача да успоставе контакт са представницима школе и документацију о детету са сметњама учине расположивом. Овакве тенденције су се смањиле (или у потпуности изостају) због нејасноћа у вези са тумачењем Закона о заштити података о личности (*Zakon o zaštiti podataka o ličnosti*, 2012), који провоцира страх васпитача да ће направити погрешан корак и нарушити приватност детета. Томе додатно доприноси недовољна спремност на сарадњу појединих родитеља деце са сметњама у развоју, који су законским оквиром (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2010) имали могућност да не дају сагласност за израду индивидуалног образовног плана. Међутим, од 2018. године је на снази нови *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018), којим је предвиђено да, уколико родитељ неоправдано одбије учешће у изради или давању сагласности на ИОП, установа је дужна да о томе обавести надлежну установу социјалне заштите у циљу заштите најбољег интереса деце, што је добар начин за превазилажење описаних потешкоћа. Како би поменуте измене биле на прави начин примењене у пракси, важно је пружити додатну обуку васпитачима, стручним сарадницима и директорима предшколских установа у вези са новим, измењеним процедурама уз учешће представника

установа социјалне заштите, а ради боље интерсекторске сарадње.

У раду су идентификоване још неке препреке у остваривању транзиције: неусаглашеност метода рада васпитача и учитеља, недовољан број, недовољна укљученост и подршка стручних сарадника (дефектолога, психолога, педагога), незаинтересованост школе за претходни развој детета са сметњама у развоју, непостојање обавезујућег законодавног акта који дефинише процес транзиције и недовољна компетентност васпитача за вођење педагошке документације.

Питање метода рада и (не)заинтересованости школе за претходни развој детета може се посматрати у ширем контексту, на нивоу програма који се доноси на два нивоа образовања (предшколског и основне школе) и потребе да се они концепцијски усагласе, што је утврђено и ранијим истраживањима (Крнјаја, Павловић Breneselović, 2013). Ово је важно подручје на коме треба радити, не само када су у питању деца са сметњама у развоју и остваривање боље повезаности два нивоа образовања ради њихове лакше транзиције већ и сва друга деца.

У овом истраживању је, као и у претходном истраживању код нас (Stančić, Stanisavljević Petrović, 2013; Grandić, Dedaj i Nikolić, 2018), истакнут проблем недовољне укључености дефектолога, психолога и педагога, без којих процес инклузије, по мишљењу учесника истраживања, не може да се адекватно спроведе. У основи проблема недовољне укључености стручне службе је важећа законска легислатива, која прописује да установа може да запосли само једног стручног сарадника на двадесет осам група деце. Ангажовање постојећег кадра додатно отежава чињеница да једна предшколска установа може да има између пет и петнаест објеката, који су често веома удаљени једни од других.

Налази истраживања указују на потребу за даљим развијањем професионалних компе-

тенија васпитача у подручју инклузије, које се, пре свега, односе на њихову бољу оспособљеност за вођење педагошке документације. У прилог овој импликацији говори и налаз истраживања да васпитачи који процењују да су боље оспособљени за рад са децом са сметњама у мањој мери процењују као препреку недовољну компетентност за вођење педагошке документације. Поред наведеног, налази истраживања указују да васпитачи који су проценили да су боље оспособљени за рад са децом са сметњама у развоју у мањој мери препознају недовољну укљученост дефектолога, педагога и психолога као проблем у остваривању транзиције. Треба имати у виду да је инклузија у наш образовни систем уведена пре десет година, те да васпитачи, до увођења ове промене, кроз своје иницијално образовање нису довољно професионално припремани за рад у инклузивној пракси (Gašić-Pavišić, Gutvajn, 2011; Gutvajn, Lalić-Vučetić, 2010; Gutvajn, 2014; Stanisavljević-Petrović, Stančić, 2010, према: Korać, 2016; Milenković, Nikolić, 2015). Стога, васпитаче треба додатно оспособити за рад са децом са сметњама у развоју, посебно за израду мера индивидуализације и ИОП-а, почев од њиховог иницијалног образовања, па надаље кроз стручно усавршавање. Изложени налази, али и налази бројних других истраживања спроведених у нашој земљи (Klemenović, 2014a, 2014b; Gutvajn, Korać, 2015), указују да постоји потреба за извесним концепцијским променама иницијалног образовања васпитача које би омогућиле њихово оснаживање за рад у инклузивном окружењу. Аутори указују да, осим увођења додатних садржаја у постојеће студијске програме, постоји потреба за смањењем подвојености теоријских и практичних знања. Потребна је концепција иницијалног образовања заснована на учењу кроз критичко преиспитивање и мењање теорије и праксе, преиспитивање компетенија у датом контексту кроз дискусију и интеракцију (Korać, Kosanović i Klemenović, 2018: 72). Студентима треба омогућити што чешћу сарадњу са практи-

чарима и стручњацима из ове области, како би били у прилици да учествују у различитим нивоима сарадничких односа и тимског рада, имали могућност за учење *о заједници* и *у заједници* кроз развијање партнерства (Klemenović, 2014b; Korać, Kosanović i Klemenović, 2018). Поред наведеног, стручно усавршавање васпитача треба да се остварује не само кроз активности које се спроводе по акредитованим програмима, у којима учествују поједини чланови колектива, већ и кроз процес хоризонталног учења, који подразумева различите видове организованог, планираног учења, заједничке акције, сагледавање праксе из различитих перспектива, грађење заједничких знања са колегама (Korać, 2016; 2018). Дакле, потребно је оснажити их да функционишу као чланови тима предшколске установе који заједнички раде на остваривању договорених циљева у инклузивном окружењу.

Будући да прелазак са једног на други ниво образовања у подручју инклузивног образовања пре спровођења истраживања није био систематски, а ни системски решен, спроведено истраживање препознало је да је један од основних проблема непостојање законодавног акта који би прецизније регулисао процес транзиције. С тим у вези, основна препорука истраживања усмерена је на доношење документа којим би се дефинисале улоге, одговорности и задаци свих учесника процеса.

У вези са корацима у остваривању транзиције учесници истраживања сматрају да школа треба да иницира контакт (састанак) СТИО школе и предшколске установе. Можемо претпоставити да је предложено решење последица искустава које описују васпитачи: *да су више њуџа, самоиницијативно, нудили њодајке школама, ња је деловало као да се намећу у жељи да документацију о дејетју са сметњама у развоју учине досјуујном*. Ипак, ако бисмо узели у обзир мишљење чланова СТИО тима да је потребно у години пре поласка у школу донети план тран-

зиције и да је важно да у том процесу заједнички учествују представници предшколске установе и школе, чини се да је питање иницијативе секундарно у односу на потребу да се заједничким учествовањем дође до доношења плана транзиције.

Ако приказане резултате посматрамо у контексту Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (*Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje*, 2018), можемо рећи да увођење члана 6, који каже да ИОП може да садржи и план транзиције – план подршке детету и ученику при укључивању у образовање, при преласку на други ниво образовања или при преласку у другу образовну установу (Образац 7), представља значајан корак ка остваривању транзиције. Ипак, уколико је конципирање плана транзиције у домену опције (а не обавезе), поставља се питање да ли ће и у којој мери представници предшколских установа бити мотивисани да се у склопу документације, односно израде индивидуално-образовног плана усмере и на овај сегмент. Додатно, поменути Правилником нису описани начини израде плана транзиције, нити дефинисане улоге носиоца активности у овом процесу у оквиру два нивоа образовања. Учесници истраживања дају одређене препоруке за реализацију транзиције – то је, пре свега, кроз заједнички рад, односно консултовање СТИО (а онда и тима за додатну подршку) предшколске установе и школе, и то годину дана пре преласка детета са једног нивоа образовања на други.

Закључак

Налази приказаног истраживања указују да постоји потреба за унапређењем оквира који обликују транзицију деце са сметњама у развоју из предшколске установе у основну школу, како

на нивоу образовних политика, тако и на нивоу иницијалног образовања и стручног усавршавања васпитача, али и саме васпитнообразовне праксе.

Посматрано из угла образовних политика, налази истраживања указују да је управо доношење законских регулатива једна од кључних тачака остваривања транзиције деце са сметњама у развоју. Будући да је приказано истраживање спроведено непосредно пре доношења новог *Правилника о ближим ујучиствима за ујврђивање љрава на индивидуални образовни љлан, његову љримену и вредновање (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018)*, којим се предвиђа да ИОП може да садржи и план транзиције (Образац 7), свакако да то представља важан корак у дефинисању оквира за остваривање процеса транзиције. Ипак, остаје отворено питање да ли су постојећим изменама у законској регулативи постављени чврсти темељи подршци транзицији деце са сметњама у развоју из предшколске установе у основну школу, те да ли је тиме дефинисана целокупна процедура процеса или је неопходно употпунити их конкретним смерницама за саме практичаре.

Налази истраживања дају одређене смернице и препоруке у односу на сам процес остваривања транзиције, временску динамику, носоце активности и њихове улоге, те могу послужити као основ за примену и евалуацију предложеног модела остваривања транзиције у пракси. У самом процесу израде документације потребно је да осим васпитача учествују родитељи, стручни сарадници и представници других институција. То захтева додатну оспособљеност васпитача за вођење документације, посебно за израду ИОП-а, као и већу подршку и ангажованост стручних сарадника. Са тим у вези, налази истраживања указују на недовољан број стручних сарадника у предшколским установама, те отварају проблем важеће законске легислативе

која прописује њихов број. Ово питање је значајно, посебно за креаторе образовних политика, будући да је у последње две године, усвајањем *Правилника о критеријумима и стандардима за финансирање установе која обавља делатност основног образовања и васпитања (Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog vaspitanja i obrazovanja, 2018)*, дошло до смањења запослених стручних сарадника и у школама.

Искуства учесника истраживања указују да је процес транзиције потребно започети минимум годину дана пре поласка детета са сметњама у развоју у школу, како би се благовремено проценило која школа, а затим и која форма даљег образовања представља најбољи интерес детета. У процени адекватних облика подршке детету са сметњама у развоју при остваривању процеса транзиције (упознавање са простором, благовремено прилагођавање услова, избор наставника разредне наставе и сл.) нужно је укључити и СТИО школе. Остваривање континуитета у транзицији подразумева не само размену информација и документације између установа већ и развијање саме праксе и усклађивање васпитнообразовних приступа наставника разредне наставе и васпитача.

Значајан предуслов заједничком учешћу и преговарању представника предшколске установе и школе требало би да подразумева грађење партнерства између два нивоа образовања. Такође, успостављање интерсекторске сарадње (формирање мреже подршке) на нивоу установа образовања, социјалне заштите и здравства могло би да буде значајна подршка остваривању инклузивног образовања, уз учешће интересорне комисије у складу са надлежностима.

Увођење промена у иницијално образовање васпитача у смеру активнијег партиципиранија студената у непосредној васпитнообразовној пракси и критичко преиспитивање и мењање теорије и праксе, преиспитивање личних компе-

тенција у датом контексту кроз интеракцију са практичарима, стручним сарадницима и стручњацима из ове области (учешће у решавању конкретних проблема из праксе, учешће у раду различитих тимова установе и сл.) доприне-ло би смањењу подвојености теоријских и практичних знања, те њиховој бољој припремљености за рад у инклузивном окружењу. Поред наведеног, стручно усавршавање васпитача треба, између осталог, да се остварује кроз процес хоризонталног учења, који подразумева различите видове организованог, планираног учења, заједничке акције, сагледавање праксе из различитих

перспектива, грађењем заједничких знања са колегама (Кораћ, 2016; 2018).

Спроведеним истраживањем утврђена су мишљења представника предшколског образовања (васпитача и стручних сарадника) о остваривању транзиције деце са сметњама у развоју, што је само иницијални корак у тражењу одговора на поједина питања и расветљавању могућих решења. Будућа истраживања треба усмерити и на испитивање мишљења представника школе и других институција у вези са питањем остваривања транзиције, као и родитеља, без чијег учешћа се не може успешно планирати и реализовати транзиција.

Литература

- Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: Borders, identities and (dis)continuities. *International Journal of Transitions in Childhood*, 7, 3–5.
- Baucal, A. (2012). Razvoj standarda za učenje i razvoj dece ranih uzrasta. U: Baucal, A. (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji (9–16)*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Creswell, W. J. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles (etc.): SAGE Publications, Inc.
- Dockett, S. (2014). Transition to School: Normative or Relative?. In: Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (Ed.) *Transitions to School – International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 9. (187–200). Dordrecht: Springer.
- Dockett, S. & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. In: Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (Ed.). *Pedagogies of Educational Transitions – European and Antipodean Research* (133–151). Switzerland: Springer International Publishing.
- Grandić, R., Dedaj, M. i Nikolić, M. (2018). Vaspitači, stručni saradnici i roditelji u inkluzivnoj praksi. *Pedagogija* (4), 561–576.
- Гутвайн, Н., Кораћ, И. (2015). Образователна политика и истраживања у области инклузивног образовања у Републици Србија: задаци и перспективе / Educational policy and research in the sphere of inclusive education in the Republic of Serbia: tasks and prospects/. *Грани знања*, 7 (41), 133–139.
- Hellblom-Thibblin, T. & Marwick, H. (2017). Diversity and Pedagogies in Educational Transitions. In: Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (Ed.). *Pedagogies of Educational Transitions – European and Antipodean Research* (15–29). Switzerland: Springer International Publishing.
- Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G. & Garpelin, A. (2017). Obstacles and Challenges in Gaining Knowledge for Constructing Inclusive Educational Practice: Teachers' Perspectives. In: Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (Ed.). *Pedagogies of Educational Transitions – European and Antipodean Research* (43–59). Switzerland: Springer International Publishing.

- Klemenović, J. (2014a). Spremnost za školu iz perspektive roditelja, vaspitača i učitelja. *Nastava i vaspitanje*, LXIII (1), 5-19.
- Klemenović, J. (2014b). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education. In: Gutvajn, N. & Vujačić, M. (Ed.). *Challenges and Perspectives of Inclusive Education*. Belgrade: Institute for Educational Research (89-102). Volgograd: State Pedagogical University and Teacher Training Faculty.
- Korać, I. (2018). Timovi za inkluzivno obrazovanje kao kontekst horizontalnog učenja vaspitača / The Teams for Inclusive Education as a Context of Preschool Teachers' Horizontal Learning. *Teme*, 42 (2), 401-416. DOI: 10.22190/TEME180240IK
- Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U: Đević, R., Gutvajn, N. (ur.). *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (61-74). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjaja, Ž., Pavlović-Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Milenković, S., Nikolić, M. (2015). Kompetencije vaspitača za rad u inkluzivnim uslovima. *Pedagogija*, LXX (4), 436-448.
- *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2010). Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 76/10.
- *Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje* (2018). Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 63/2010 i 74/2018.
- *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik, br. 16/18.
- *Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog vaspitanja i obrazovanja* (2018). Službeni glasnik RS, br. 73/2016 i 45/2018.
- Stančić, M., Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12 (3), 353-369. DOI: 10.5937/specedreh12-2719
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanja i politika; Dodatak: Opšti komentar br. 7 – Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu*. Beograd: CIP/IPA.
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2017) Collaboration in Transitions from Preschool: Young Children with Intellectual Disabilities. In: Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A. (Ed.). *Pedagogies of Educational Transitions - European and Antipodean Research* (59-77). Springer International Publishing.
- *Zakon o zaštiti podataka o ličnosti* (2012). Službeni glasnik RS, br. 97/08, 104/09, 68/12, 107/12.
- 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.
- Zuković, S., Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, XXXII (1), 53-63. DOI: 10.5937/inovacije1901053Z

Summary

Given that transition from one level of education to another can be especially sensitive for children with disabilities, the aim of the research is to determine the opinion of preschool teachers and professional associates (members of the Professional Team for Inclusive Education) on the current practice of transition from preschool institutions to primary school with regard to this group of children. In the first phase of the research, a sample of 234 preschool teachers from eight preschool institutions in four cities was given a close-ended questionnaire created specifically for the purpose of this research. In the second phase, focus-group interviews were conducted with the members of the Professional Team for Inclusive Education in two preschool institutions. The majority of the respondents believe that the transition between preschool institution and primary school in working with children with disabilities is not realised. In their opinion, the main obstacles to this transition are: insufficient involvement and support of professional associates, inconsistency of the methods applied by preschool and primary school teachers respectively, the lack of interest in the previous development of children with disabilities, the lack of a binding legislative act which would define the process of transition, and the insufficient competencies of preschool teachers for working with the pedagogical documents. The authors of the paper propose the enactment of a legislative act on transition that would clearly define the roles and duties of all participants in this process.

Keywords: *children with disabilities, inclusive education, preschool institutions, primary school, transition.*