



FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

Biljana Đurđević

**PROCES TRANZICIJE UČENIKA SA POSEBNIM
OBRAZOVNIM POTREBAMA SA PREDŠKOLSKOG NA
OSNOVNOŠKOLSKI NIVO OBRAZOVANJA IZ
PERSPEKTIVE UČITELJA I RODITELJA**

Master rad

Nikšić, 2024.

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET - NIKŠIĆ
Studijski program za inkluzivno obrazovanje

**PROCES TRANZICIJE UČENIKA SA POSEBNIM
OBRAZOVNIM POTREBAMA SA PREDŠKOLSKOG NA
OSNOVNOŠKOLSKI NIVO OBRAZOVANJA IZ
PERSPEKTIVE UČITELJA I RODITELJA**

Master rad

Mentor: prof. dr Biljana Maslovarić

Kandidatkinja: Biljana Đurđević

Broj indeksa : 11/21

Nikšić, 2024. god.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Biljana Đurđević

Datum i mjesto rođenja: 22. 2. 1984. god. Pljevlja

INFORMACIJE O MAGISTARSKOM RADU

Naziv master studija: Inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Proces tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja iz perspektive učitelja i roditelja

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet – Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MAGISTARSKOG RADA

Datum prijave magistarskog rada: 9. 10. 2023.

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 20. 11. 2023.

Mentor: prof. dr Biljana Maslovarić

Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda: prof. dr Biljana Maslovarić, Filozofski fakultet – Nikšić, prof. dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet, Nikšić, prof. dr Nada Šakotić, Filozofski fakultet, Nikšić

Komisija za ocjenu magistarskog rada:

Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni magistarskog rada i formirana komisija za odbranu rada:

Komisija za odbranu rada: prof. dr Biljana Maslovarić, Filozofski fakultet Nikšić, prof. dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet Nikšić, prof. dr Nada Šakotić, Filozofski fakultet Nikšić

Lektor: prof. Ljiljana Kečina

Datum odbrane:

Datum promocije:

Zahvalnica

Zahvaljujem mentorki na pružanju podrške u svim etapama izrade master rada.

REZIME

U radu se bavimo iskustvima i stavovima koje učitelji i roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama imaju u vezi sa tranzicijom djeteta sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja.

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi na koji se način u aktuelnom institucionalnom ambijentu sprovodi proces tranzicije učenika u osnovnu školu. Istraživanje smo realizovali na uzorku od 132 učitelja i 32 roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz osnovnih škola sa teritorije Podgorice. Za dobijanje podataka primijenili smo anketne upitnike. U teorijskom dijelu rada smo se, pored objašnjenja pojma tranzicije iz ugla različitih autora, osvrnuli i na koncept prelaska iz vrtića u osnovnu školu u Crnoj Gori, kao i na ishode tranzicionog procesa navedene u *Strategiji inkluzivnog obrazovanja* u Crnoj Gori za period od 2019 – 2025. god. Polazna osnova rada je ekosistemski pristup zasnovan na Bertalanfijevoj (Ludwig von Bertalanffy) i Bejtsonovoj (Gregory Bateson) sistemskoj teoriji i Bronfenbrenerovoj (Urie Bronfenbrenner) ekološkoj teoriji razvoja. Stoga smo nastojali da objasnimo sistemski pristup u sagledavanju i ispitivanju interakcija i promjena koje se dešavaju tokom djetetove tranzicije u osnovnu školu.

U drugom dijelu rada smo prikazali metodološki pristup, metode, tehnike, instrumente, uzorak istraživanja i rezultate istraživanja.

Rezultati istraživanja su pokazali da, iz perspektive učitelja i roditelja, saradnja između predškolske ustanove i osnovne škole obezbjeđuje kontinuitet i čini lakšom tranziciju djeteta na sljedeći nivo obrazovanja kao i na to da bi, u procesu tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja, trebalo da postoji model sveobuhvatne, sistematske, planirane i individualizovane podrške djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama, roditeljima i učiteljima. Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog sistema, usklađivanje plana i programa, zatim ciljeva, metoda i oblika rada i vaspitno-obrazovnih ishoda vrtića i osnovne škole i usavršavanje nastavnika i vaspitača, omogućavaju uspostavljanje kvalitetnog partnerstva usmjerenog ka dobrobiti djeteta.

Ključne riječi i pojmovi: tranzicija u obrazovanju, djeca sa posebnim obrazovnim potrebama, učitelji, roditelji, osnovna škola, predškolska ustanova, stručni saradnici, partnerstvo, oblici podrške.

APSTRAKT

In this paper, we address the experiences and attitudes that teachers and parents of children with special educational needs have regarding the transition from preschool to primary school education. The aim of the research was to determine how the process of transitioning students to primary school is conducted in the current institutional environment.

We conducted the research on a sample of 132 teachers and 32 parents of children with special educational needs from primary schools in the territory of Podgorica. To obtain the data, we used survey questionnaires. In the theoretical part of the paper, in addition to explaining the concept of transition from the perspective of various authors, we also examined the concept of transitioning from kindergarten to primary school in Montenegro, as well as the outcomes of the transition process as outlined in the Strategy for Inclusive Education in Montenegro for the period from 2019 to 2025. The reference framework of this work is an ecosystem approach based on the systems theory of Ludwig von Bertalanffy and Gregory Bateson, as well as Bronfenbrenner's ecological theory of development. Therefore, we aimed to explain the systemic approach in examining the relationships and changes that occur during a child's transition to school.

In the second part of the paper, we presented the methodological approach, methods, techniques, instruments, research sample, and research results.

The research results showed that, from the perspective of both, teachers and parents, effective collaboration between preschool institutions and primary schools ensures continuity and facilitates the child's transition to the next level of education. Moreover, in the process of transitioning from preschool to primary education, there should be a model of comprehensive, systematic, planned, and individualized support for children with special educational needs, as well as for their parents and teachers. Connecting the preschool and primary education systems, aligning curricula, objectives, methods, and forms of work, as well as educational outcomes of kindergartens and primary schools, and enhancing the training of teachers and educators, allows for the establishment of a quality partnership focused on the well-being of the child.

Keywords and terms: educational transition, children with special educational needs, teachers, parents, primary school, preschool, professional associates, partnership, forms of support.

SADRŽAJ

UVOD	2
I TEORIJSKI DIO	3
1. TRANZICIJA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA	3
1.1. Tranzicija u obrazovanju – pojmovno određenje	3
1.2. Ekosistemska teorija kao referentni okvir tranzicije u obrazovanju	4
2. PARTNERSTVO ZAPOSLENIH U OSNOVNOJ ŠKOLI, PREDŠKOLSKOJ USTANOVI I RODITELJA TOKOM TRANZICIONOG PROCESA	7
2.1. Faktori uspješne tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja	7
2.2. Odnosi između vaspitno-obrazovnih ustanova tokom tranzicije u školu	10
2.2. Uloga zaposlenih u obrazovnim ustanovama u uspostavljanju saradnje sa roditeljima	12
2.4. Prepreke u ostvarivanju uspješne tranzicije	14
3. TRANZICIJA SA PREDŠKOLSKOG NA OSNOVNOŠKOLSKI NIVO OBRAZOVANJA U CRNOGORSKOM OBRAZOVNOM SISTEMU	17
3.1. Program prelaska sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja u Crnoj Gori	17
3.2. Proces tranzicije u okviru <i>Strategije inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori 2019 – 2025.</i>	20
II ISTRAŽIVAČKI DIO	22
1.1. Predmet istraživanja	22
1.2. Cilj i zadaci istraživanja	22
1.3. Naučno-istraživačke hipoteze	23
1.4. Metodološki pristup	24
1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	25
1.6. Populacija i uzorak	25
2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA	26
2.1. Struktura uzorka roditelja	26
2.2. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem roditelja	27
2.3. Struktura uzorka učitelja	41
2.4. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem učitelja	42
2.5. Uporedna analiza odgovora roditelja i učitelja	62
ZAKLJUČAK	63
LITERATURA	65
PRILOZI	69
Prilog I - Anketni upitnik za učitelje	69
Prilog II - Anketni upitnik za roditelje	74

Uvod

Prelazak djeteta iz sa jednog nivoa obrazovanja na drugi, konkretno prelazak iz vrtića u osnovnu školu jedan je od važnih tranzicionih procesa u životu pojedinca i često predstavlja stres za dijete tipičnog razvoja i njihove roditelje. Samim tim je priprema djece sa posebnim obrazovnim potrebama mnogo zahtjevnija i za djecu i za njihove porodice. Iako je ovaj proces prilika da djeca dožive nova iskustva u novom društvenom i obrazovnom okruženju, to takođe uključuje i nelagodnost zbog putovanja u nepoznato.

Dosadašnji nalazi pokazuju da jaka veza na relaciji predškolskih i osnovnoškolskih institucija - treba da bude osnova efikasne tranzicije u školu, što zahtijeva sinhronizovanje akcija na različitim nivoima zajednice. Dobra tranziciona praksa, podrazumijeva mjere koje, u saradnji sa porodicom, preduzimaju predškolska ustanova i škola, da bi školska sredina bila za dijete bezbjedno i motivišuće mjesto za učenje i druženje i time obezbijedila odgovarajuću socijalnu uključenost i emotivnu dobrobit djeteta. Na taj način se doprinosi lakšem prilagođavanju novoj sredini, razvija pozitivan stav o školi i učenju i omogućava kontinuitet obrazovanja.

Vaspitači i nastavnici razredne nastave, zajedno sa stručnim saradnicima iz vrtića i osnovne škole, igraju ključnu ulogu. Oni su odgovorni za planiranje i koordinaciju aktivnosti kako bi podržali djecu tokom tranzicije. Roditelji i staratelji su takođe bitni članovi tima, pružajući informacije i podršku za pripremu djeteta za školu.

Neophodno je pozabaviti se studijama sprovedenim u oblasti tranzicije, kako bi se predstavile različite perspektive o prelasku u osnovnu školu u aktuelnom okruženju, a u inkluzivnom kontekstu. Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi mišljenje učitelja i roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama o aktuelnoj praksi ostvarivanja tranzicije između predškolske ustanove i osnovne škole.

Za potrebe ovog rada, pod pojmom *učitelj*, podrazumijevamo učitelje i učiteljice. Pojam *roditelj* odnosi se na roditelje – majke i očeve, djece sa posebnim obrazovnim potrebama.

I TEORIJSKI DIO

1. TRANZICIJA U KONTEKSTU INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

1.1. Tranzicija u obrazovanju – pojmovno određenje

Tranzicija (latinski: *transire* prijeći, prelaziti) u obrazovanju podrazumijeva prelazak „na naredni nivo obrazovanja (vertikalna tranzicija), ili u okviru istog nivoa i iste vrste, odnosno u okviru istog nivoa različitih vrsta obrazovanja (horizontalna tranzicija)“ (Velišek-Braško i Perić Prkosovački, 2017: 130).

Tranzicija u školu je „osmišljena i planska podrška koja se detetu/učeniku pruža u kontinuitetu, u trajanju od minimum dvanaest meseci do trideset šest meseci (tri godine) radi otklanjanja prepreka i primene efikasnih strategija kroz saradnju trenutnog i budućeg tima stručnjaka i roditelja“ (Velišek-Braško i Perić Prkosovački, 2017: 130).

Procesi involviranja svih relevantnih aktera u proces tranzicije u osnovnu školu i njihova saradnja nazivaju se „tranzicionim praksama/programima/aktivnostima“. Očekivani ishod pomenutih aktivnosti je sticanje iskustva, razvijanje mehanizama podrške i povezivanja porodice, djece i institucija obrazovanja prije formalnog početka školovanja (Margetts, 2002, prema Klemenović, 2014).

Prije planiranja potrebno je prikupiti što više informacija o djetetu kako bi se sagledale njegove potrebe i ponašanje u različitim situacijama i okruženjima. Procjena potreba i pravljenje plana podrške polazi od uočenih sposobnosti, kapaciteta, iskustava i znanja samog djeteta. Potom slijedi planiranje specifičnih prilagođavanja koja su potrebna kako bi dijete moglo dalje napredovati. Pedagoški profil djeteta služi kao sveobuhvatan opis njegove obrazovne situacije i uključuje različite informacije o samom djetetu, njegovoj porodici i ustanovi u kojoj boravi. Nakon prikupljanja i evaluacije svih ovih informacija, određuju se željeni ishodi i aktivnosti potrebne za njihovo ostvarenje. Na kraju, precizno se definiše ko, kada i na koji način realizuje planirane aktivnosti, kako bi podrška bila što efikasnija i prilagođena potrebama djeteta.

Brojni autori tranziciji pristupaju kao „skupu procesa“ koji podrazumijevaju „pomjeranje pojedinca iz jednog obrazovnog konteksta u drugi ili mijenjanje njegove uloge u obrazovnoj zajednici“ (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014: 192). U tom smislu, tranziciju u školu posmatramo kao razvojnu fazu. Prema Krstić i Zuković, adaptaciju na novu sredinu olakšavaju uslovi porodične sredine koji su stimulativni za dijete, dobro osmišljen predškolski program, kao i školski plan i program koji prepoznaje važnost i uticaj ranih iskustava djeteta (Krstić i Zuković, 2017).

Ovakvo shvatanje tranzicionog procesa omogućava uključivanje svih pojedinaca i institucija kako bi se osigurao jednak kvalitet obrazovanja za svu djecu (Dockett, Petriwskij & Perry, 2014). Zbog toga se u literaturi naglašava važnost da se programi zasnivaju na principima kao što su inkluzivnost, fleksibilnost, tolerancija, osjetljivost i prihvatanje potreba svih učesnika (Margetts, 2007).

Tranzicija djeteta iz vrtića u školu, u kontekstu inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, uključuje sljedeće faktore: porodicu, vaspitača, učitelja, defektologa, radne terapeute i druge učesnike koji će uticati na smanjenje stresa kod djeteta zbog mijenjanja okruženja, ojačati njegove sposobnosti - socijalne i komunikativne i učiniti ga samostalnijim za učenje u novoj sredini. Tranzicija mora biti detaljno planirana bilo da je u pitanju dijete tipičnog razvoja ili dijete sa posebnim obrazovnim potrebama¹ što u ima za cilj obezbjeđivanje kontinuiteta i koherentnost iskustva podrške i okruženja za učenje djeteta.potrebama (Rous, 2007).

Praksa je pokazala da su u tranzicionom periodu prepoznati sljedeći podržavajući mehanizmi (Velišek-Braško i Perić Prkosovački, 2017):

- međuinstitucionalna saradnja;
- prikupljanje dokumentacije za dijete, sa prepoznatim jakim stranama (vještine i sposobnosti djeteta, šta može i umije da radi, sa ciljem usaglašavanja obrazovnih planova predškolske ustanove i osnovne škole);
- kreiranje planova tranzicije;
- organizacija posjeta školi ili zajedničkih aktivnosti;
- vršnjačka podrška;
- pomjeranje fokusa sa sadržaja, na ishode;
- stručno usavršavanje zaposlenih.

1.2. Ekosistemska teorija kao referentni okvir tranzicije u obrazovanju

Obzirom na činjenicu da djetetov prelazak u školu zavisi od povezanosti svih sistema koji su dio tranzicionog procesa, okvir rada predstavlja ekosistemski pristup koji se zasniva na sistemskoj teoriji Ludviga fon Bertalanfija i Gregorija Bejtsona i Bronfenbrenеровoj ekološkoj teoriji razvoja. Po navedenim teorijama, svakom učesniku u pomenutom procesu – bilo da je u pitanju pojedinac (učitelj, vaspitač itd.) ili grupa (porodica, škola, vrtić, institucije lokalne

¹ U skladu sa Zakonom o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama („Sl. list RCG“, br. 80/2004, „Sl. list CG“, br. 45/2010 i 47/2017) termin djeca sa posebnim obrazovnim potrebama obuhvata „djecu sa smetnjama u razvoju, tjelesnom, intelektualnom, senzornom smetnjom, sa kombinovanim smetnjama i smetnjama iz spektra autizma, teškoćama u razvoju, govorno-jezičkim teškoćama, poremećajima u ponašanju, teškim hroničnim oboljenjima, dugotrajno bolesnu djecu i drugu djecu koja imaju poteškoće u učenju i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama“.

zajednice itd.) pristupa se kao zasebnom sistemu, povezanom sa relevantnim paralelnim sistemima, podsistemima i nadsistemima.

Sistemska pristup podrazumijeva da se „objektu istraživanja, prilazi kao sistemu, pri čemu se akcenat stavlja na mnogobrojne veze i odnose, kako unutar samog sistema, tako i na interakciju sistema sa sredinom“ (Zuković, 2012: 22).

Ovaj pristup temelji se na principima *Opšte teorije sistema*:

- Kvalitetna međusobna povezanosti dijelova sistema doprinosi boljoj efikasnosti sistema kao cjeline.
- Promjene u jednom dijelu, uzrokuju promjene sistema u cjelini.
- Produktivnost sistema zavisi od njegove uvezanosti sa sredinom.
- Sistem postiže veću efikasnost kada se dostigne visok stepen usklađenosti i međusobne dopune njegovih elemenata u ostvarivanju zajedničkog cilja. Ipak, optimizacija koja je ostvarena u određenim uslovima može izgubiti značaj u drugačijim okolnostima (Zuković, 2012).

Bronfenbrenner (1997) razvoj osobe poredi sa ruskim babuškama koje se nalaze jedna u drugoj. U tom smislu navodi pojam „ekološkog okruženja“ sačinjenog od „struktura“ koje označavaju razvojno okruženje individue i uključuju četiri ekosistema, u obliku koncentričnih krugova, u čijem se centru nalazi osoba u razvoju:

- mikrosistem - neposredna sredina i uslovi u kojima pojedinac stupa u različite odnose (porodica, vrtić, škole, grupe vršnjaka itd.);
- mezosistem - interakcije na nivou različitih mikrosistema koje, zavisno od postignutog nivoa razvoja individue, različito djeluju na njen razvoj;
- egzosistem – djelovanje institucija iz lokalne sredine koje mogu da utiču na pojedinca i njegov razvoj, čak i u slučaju indirektnih veza sa njima;
- makrosistem - najširi podsistem kome pripadaju kulturni, pravno-ekonomski, politički i socijalni sistem.

Teorija je kasnije obuhvatila i hronosistem koji podrazumijeva da se razvoj značajno odvija pod uticajima sredine u kojoj živimo (Zuković, 2012).

Građenje odnosa sa okruženjem i priroda uspostavljenih odnosa su, po Bronfenbrenneru, ključni djelovanje mikrosistema.

Međunarodni stručnjaci iz oblasti pedagogije i obrazovanja u svojim radovima takođe prepoznaju i „različite koncepcije i pristupe zasnovane na postavkama ekosistemske teorije, kojima nastoje razriješiti pitanja i izazove koji se javljaju u vezi sa tranzicijom u školu“ (Krstić i Zuković, 2017: 146).

U Epsteinovoj *teoriji preklapanja sfera uticaja* ističe se značaj zajedništva porodičnog okruženja, škole i zajednice u cilju djetetovog boljeg prilagođavanja i postizanja rezultata

(Epstein, 1995). Navedeni su sljedeći modeli: spoljašnji koji se odnosi na „zajedničko, ali odvojeno djelovanje porodice, škole i zajednice“ i unutrašnji, koji ističe „bitnost interpersonalnih odnosa i različitih obrazaca uticaja na oba nivoa“, institucionalnom i individualnom (Krstić i Zuković, 2017: 147).

Pristup sistemima u tranziciji (Fabian & Dunlop, 2007) upućuje na značaj podrške „dečjoj delatnosti u smislu razvoja potencijala koji će obezbediti da deca/učenici, roditelji i profesionalci budu prepoznati kao aktivni agensi promene“ (Krstić i Zuković, 2017: 147).

Ekološki i dinamični model tranzicije (Rimm Kaufman & Pianta, 2000) kao posebno značajne izdvaja promjene u relacijama između različitih okruženja prije, u toku i poslije prelaska djeteta u školu. Ostvarivanje dobrih odnosa dovodi do postizanja pozitivnih iskustva u procesu tranzicije.

U svjetlu ekosistemskog pristupa - uspješna tranzicija u školu, bez obzira da li je riječ o djetetu tipičnog razvoja ili djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama, podrazumijeva „uspostavljanje partnerskog odnosa između mikrosistema (porodica, škola, lokalna zajednica itd.), jer se tako olakšava prilagođavanje djeteta na novu sredinu“ (Krstić i Zuković, 2017:143). Uspješna tranzicija se zasniva na planiranju strategija u odnosu na individualne potrebe djece i porodice, gdje se vodi računa o raspoloživom vremenu i resursima vaspitača, nastavnika i drugih profesionalaca koji učestvuju u ovom procesu (Rous, 2007).

2. PARTNERSTVO ZAPOSLENIH U OSNOVNOJ ŠKOLI, PREDŠKOLSKOJ USTANOVI I RODITELJA TOKOM TRANZICIONOG PROCESA

2.1. Faktori uspješne tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja

Od 2000. godine povećao se broj istraživanja koja se bave pozitivnim ishodima tranzicije (Test et al., 2009; Kohler & Field, 2003; Test, 2011; prema Wehman, 2013). Izdvojeno je pet oblasti tranzicione prakse: učenik i fokus na planiranju, razvoj i napredak učenika, intersektorska saradnja, porodično okruženje i struktura programa. Autori šesnaest istraživanja kao indikatore pozitivnih ishoda tranzicije definisali su: pripremu učenika za život i zaposlenje, inkluzivno obrazovanje, porodično okruženje, obuke socijalnih vještina i obuke samoopredjeljenja (Benz, 2002; Carter, Swedeen & Trainor, 2009; Lindstrom, Doren & Miesch, 2011; McDonnall & Cruden, 2009; Williams-Diehm & Benz, 2008; prema Wehman, 2013). Autori smatraju da definisani indikatori treba da budu razmatrani prilikom planiranja tranzicije djece sa posebnim obrazovnim potrebama sve do zaposlenja.

Osnova uspješne tranzicije djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu je međusobno povezivanje okruženja - porodičnog, predškolskog i školskog i formiranje pravilnih odnosa. Autori ukazuju da se razvoj tih odnosa kretao počev od „paradigme paralelnih sistema“ (porodica je korisnik usluga, a isključivo obrazovna ustanova je odgovorna za obrazovanje djece), preko „paradigme dopune“ (položaj roditelja počeo da se mijenja iz korisnika u saradnika) do uspostavljanja partnerskih odnosa, tj. „paradigme podrške“ (Pavlović Breneselović, 2014: 24).

Prema Maslovarić, dobrobit od podrške putem obrazovanja se ogleda u najmanje dva segmenta, „u podizanju kvaliteta društva uopšte, a prvenstveno podizanju kvaliteta obrazovanja“ i „u poštovanju različitosti, čime se stvaraju temelji za inkluzivno obrazovanje“ (Maslovarić, 2012: 124) .

Klemenović (2014) iznosi koncept spremnosti za školu koji obuhvata četiri ključna elementa: **spremno dijete, spremnu porodicu, spremnu školu i spremnu zajednicu.**

Spremno dijete se odnosi na dijete koje posjeduje osnovna znanja i vještine u različitim domenima, što mu omogućava uspješno funkcionisanje u školskom okruženju (UNICEF, 2012; prema Klemenović, 2014). Vigotski je istakao važnost koncepta "zone narednog razvoja" u pripremi djece za polazak u školu. Prema njegovoj teoriji, roditelji i pedagozi treba da budu korak ispred djeteta, podstičući njegov razvoj i koristeći metode aktivnog učenja. Zone narednog razvoja označavaju razliku između onoga što dijete može postići samostalno i onoga što može postići uz pomoć kompetentnije osobe.

Pri polasku u školu, očekuje se da dijete usvoji određene vještine, razvije navike i postane samostalno u nekim oblastima brige o sebi. To se najčešće uči u vršnjačkoj grupi.

Lista potrebnih vještina i navika, po Hrnjici, obuhvata sljedeće: „uspostavljanje i stabilizacija higijenskih navika; priprema za polazak u školu, učenje bezbednog načina kretanja, orijentacija u prostoru i vremenu; vežbanje organizacije pažnje u vremenskim granicama školskog časa; postepeno stvaranje radnih navika; strpljivo pripremanje deteta na pravila ponašanja za vreme nastave i školskih odmora; navikavanje na vršnjake, ako je dete sticajem okolnosti bilo izolovano; pravljenje plana rada posle škole“ (Hrnjica, 2007: 31).

Spremna škola se definiše kao škola sposobna da zadovolji potrebe djece različitog etničkog i socijalnog porijekla, znanja i iskustva. Takva škola teži obezbjeđivanju uspješnog školskog života i rada za sve svoje učenike, polazeći od pretpostavke da djeca imaju različite sklonosti i stilove učenja, kao i različita iskustva. U takvoj školi se svi učesnici svjesno prilagođavaju individualnim potrebama učenika, (Powell, 2010; prema Klemenović, 2014). Spremne škole pružaju podršku djeci kroz programe tranzicije, povezivanje predškolskih ustanova i škola, te prilagođavanje obrazovnih pristupa potrebama djece. Ove škole nude programe stručnog usavršavanja za nastavnike i podstiču uključivanje roditelja. Fleksibilne su i prilagođavaju se individualnim potrebama djece. Preuzimaju odgovornost za uspjeh svakog djeteta, imaju jasno vođstvo i pristup odgovarajućim resursima. Prepoznaju važnost podrške i izvan same škole, između ostalog, u smislu kvalitetne zdravstvenu njege, te promovišu saradnju sa različitim resorima i partnerima u učenju (Dockett, 2007). Priprema škole uključuje kontinuirano razvijanje svijesti o odgovornosti za obrazovanje sve djece, planiranje stručnog usavršavanja i raznovrsnih prilagođavanja za svako dijete, te korišćenje postojećih resursa i usluga u zajednici.

Spremna porodica je ona koja adekvatno reaguje na potrebe i zahtjeve djeteta za pažnjom, pružajući stimulatивne uslove i aktivnosti, te organizujući zajedničke aktivnosti kao podršku svojoj djeci (Klemenović, 2014). Stoga se da zaključiti da je od izuzetnog značaja „novi način mišljenja o porodici, o školi, o ulozi škole u životu porodice i o ulozi roditelja u aktivnostima vezanim za školu i školovanje njihove dece“ (Polovina, 2008: 153).

Tokom tranzicionog perioda, porodice djece sa posebnim obrazovnim potrebama suočavaju se s mnogim zadacima i odgovornostima. Evo šta sve, prema Zlatarović i Mihajlović (2013) porodica treba da nauči i uradi kako bi olakšala ovaj prelazak:

- informisanje o pravima i obavezama (saznati koja su prava i obaveze roditelja u vezi sa školovanjem djeteta i razumjeti mehanizme za ostvarivanje i zaštitu tih prava);
- planiranje obaveza (usklađivanje školskih obaveza sa eventualnim terapijama ili tretmanima koje dijete ima);

- priprema djeteta kod kuće (sprovoditi aktivnosti kod kuće kako bi dijete bilo što bolje pripremljeno za školu);
- podrška školi (dijeliti informacije o djetetu sa nastavnicima kako bi im pomogli da bolje razumiju njegove potrebe);
- saradnja sa stručnim osobljem.

Ove aktivnosti pomažu u stvaranju „sinergije između porodice i škole“, čime se obezbjeđuje uspješan i što manje stresan prelazak djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolskog u školsko okruženje (Zlatarović, Mihajlović, 2013).

Spremna zajednica podrazumijeva zajednicu koja ima visoka očekivanja u organizaciji usluga za zaštitu zdravlja i dobrobiti djece kroz sisteme zdravstvene i socijalne zaštite, centre i ustanove za njegu, vaspitanje i obrazovanje djece ranog i predškolskog uzrasta, kao i različite kulturne, edukativne i rekreativne programe namenjene ovoj populaciji, navodi Klemenović. Spremnost je osnovna odgovornost zajednice kako bi se ostvarila prava i jednake mogućnosti unutar sistema.

2.2. Odnosi između vaspitno-obrazovnih ustanova tokom tranzicije u školu

Jedan od ključnih elemenata za osiguranje uspješne tranzicije, jer uspostavljanje saradnje između škole i predškolske ustanove, odnosno uspostavljanje kontinuiteta između pedagoških strategija navedenih ustanova (O’Kane, 2017). U literaturi koja se bavi kvalitetnom njegom, obrazovanjem i razvojem djece, ističe se važnost kooperativnih odnosa između ova dva obrazovna okruženja (Kernan 2012). Dockett i saradnici (2007) naglašavaju da stvaranje jakih veza između ovih obrazovnih institucija uključuje redovnu komunikaciju, zajedničko planiranje i profesionalni razvoj.

Prema Dockett i saradnici (2007) **stručni tim za inkluzivno obrazovanje** u ovim ustanovama treba da:

- analizira prepreke uključivanju (identifikacija i analiza prepreka koje otežavaju uključivanje djece sa teškoćama u obrazovni sistem uključujući fizičke, komunikacione i druge prepreke koje mogu ometati njihovo učešće u obrazovnim aktivnostima);
- pravi plan za prevazilaženje prepreka (razvijanje strategija i planova za prevazilaženje identifikovanih prepreka prilagođenih specifičnim potrebama svakog djeteta);
- utiče na formiranje pozitivnih stavova vaspitača (edukacija i podrška vaspitačima kako bi se razvili pozitivni stavovi prema uključivanju djece sa teškoćama – obezbjeđivanje programa obuke i potrebnih resursa vaspitačima);
- izrađuje tranzicioni plan (sa svim aspektima podrške potrebne za glatku tranziciju);
- planirano i sveobuhvatno radi na uključivanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u sve aspekte školskog života, što uključuje edukaciju i informisanje svih učesnika u procesu o specifičnim potrebama djece sa teškoćama;
- podstiče formiranja pozitivne klime, tj. kreiranje inkluzivne školske klime što podrazumijeva podizanje svijesti i razumijevanja među učenicima i nastavnicima;
- implementira mjere za uklanjanje fizičkih, komunikacionih i drugih prepreka koje mogu ometati učešće djece sa posebnim obrazovnim potrebama u školskim aktivnostima.
- obezbijedi kontinuitet u korišćenju oblika, metoda i načina rada između vaspitača i učitelja razredne nastave zbog održavanja stabilnosti i kontinuiteta u učenju djeteta.

Aktivnosti vaspitača i nastavnika razredne nastave su:

- Razmjena iskustava: Na zajedničkim sastancima razmjenjuju znanja i vještine o metodama rada, oblicima nastave, didaktičkim i asistivnim sredstvima i potrebnim prilagođavanjima što, između ostalog, ima za ishod uspostavljanje partnerstva između njih (Margetts, 2007).

- Podrška tokom tranzicije: Pružaju kontinuiranu podršku djeci, porodicama i nastavnicima koji predaju predmetnu nastavu.
- Analiza prepreka: Aktivno sarađuju sa djecom i roditeljima u identifikaciji i prevazilaženju izazova koje mogu otežati tranziciju.
- Početni kontakt sa porodicama: Vaspitači koji rade u predškolskim ustanovama uspostavljaju prvi kontakt sa porodicama i djecom sa teškoćama, utičući na njihove prve utiske o obrazovnom sistemu.

Specifične uloge vaspitača:

- Stvaranje pozitivnih stavova: Vaspitači utiču na stvaranje pozitivnih stavova djece tipičnog razvoja i njihovih porodica prema uključivanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama.
- Priprema za tranziciju: Olakšavaju prelazak na viši nivo obrazovanja informisanjem porodice i djece, pripremajući ih na taj način za novu sredinu.
- Izvor informacija: Oni su značajan izvor informacija nastavnicima razredne nastave, pomažući školama da se pripreme za dolazak djece sa teškoćama.

Specifične uloge nastavnika razredne nastave

- Prenos znanja: Nastavnici razredne nastave dijele svoja saznanja o uspješnim metodama rada, prilagođavanju materijala i praćenju napretka sa nastavnicima predmetne nastave.
- Uspostavljanje saradnje: Olakšavaju proces uspostavljanja saradnje između porodica i novih nastavnika, osiguravajući kontinuitet u podršci.
- Podsticanje vršnjačke podrške: Kontaktiraju sa učenicima kako bi ih podstakli da budu vršnjačka podrška djeci sa posebnim obrazovnim potrebama.
- Kontinuitet i prilagođavanje: Osiguravaju kontinuitet za djecu tokom tranzicije, povezujući predškolsku ustanovu i osnovnu školu.

Imperativ u oblasti procesa tranzicije djeteta sa posebnim potrebama je, dakle, povezivanje profesionalaca i koordinisano djelovanje radi obezbjeđivanja kontinuiteta u obrazovanju za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, sa kojima i jedni i drugi rade (Lombardi, 2017).

2.3. Uloga zaposlenih u obrazovnim ustanovama u uspostavljanju saradničkih odnosa sa roditeljima

Jedan od principa inkluzivnog modela se odnosi na podršku djeci koja je „sistemska organizovana, kontinuirana i u partnerstvu sa porodicom“ (Novović, Mićanović, 2018). Povezivanjem porodice djeteta predškolskog uzrasta i obrazovnih institucija pozitivno djeluje na unapređenje različitih razvojnih područja djece, kao što su kognitivni i socijalni razvoj, te njihova spremnost za učenje u školskom okruženju.

Prema istraživanju, postoji šest načela koja definišu zajednički cilj roditelja i učitelja tokom tranzicije djece sa teškoćama između različitih nivoa obrazovanja (Clarke et al. 2010; prema Ljubetić, 2014):

1. Postizanje školskog uspjeha i uspješno funkcionisanje djeteta u drugim sredinama: Fokus je na omogućavanju djetetu da uspješno funkcioniše kako u školskom, tako i u vanškolskom okruženju.
2. Uspjeh djeteta kao rezultat pozitivnih iskustava: Važno je da dijete doživi pozitivna iskustva koja će doprinijeti njegovom uspjehu kako u školi, tako i van nje.
3. Obrazovanje i socijalizacija djece: Oba aspekta su ključna za cjelokupan razvoj djeteta i njegovo uključivanje u društvo.
4. Prepoznavanje esencijalne uloge porodice: Porodica igra vitalnu ulogu u podsticanju djetetovog učenja i razvoja.
5. Njegovanje odnosa porodica-škola: Ovi odnosi trebaju se održavati i razvijati kroz sve faze obrazovanja i razvoja djeteta.
6. Obezbeđivanje dosljednih i dugoročnih pozitivnih rezultata: Snažne veze između porodice i škole doprinose postizanju dugoročnih pozitivnih ishoda za dijete.

U literaturi se navodi da roditelji, kroz različita predškolska i školska iskustva, pomažu u građenju odnosa za svoju djecu (Dockett et al., 2011; prema O'Toole et al. 2019). Istovremeno, edukatori, razmjenjujući sopstvenu stručnost i prepoznajući stručnost drugih, stupaju u relacije sa svima koji su dio obrazovnog sistema, uključujući djecu, porodice i lokalnu zajednicu. Tako se, u skladu sa uzrastom i zrelošću djeteta, postavljaju temelji za dalju komunikaciju između roditelja i učitelja u kasnijim godinama školovanja djece (Epstein, 1992).

Ljubetić (2014) naglašava da otvoreni i dinamični kanalikomunikacije donose brojne koristi:

- Ustanove i osoblje: Dobijaju priliku da se aktivno uključe u kreiranje programskih sadržaja i načina njihove realizacije.

-Porodice: Stiču razumijevanje prakse ustanove, što pomaže u kreiranju podsticajnog porodičnog okruženja za djetetovo učenje.

- Zajednička razmjena informacija: Porodice i ustanove razmjenjuju informacije o napredovanju djeteta, njegovim kompetencijama i strategijama koje će podržati njegovo učenje.

Stručnjaci ističu da stavovi profesionalaca prema saradnji porodice i škole značajno utiču na realizaciju tranzicionih aktivnosti (Petrakos & Lehrer, 2011). Naglašavaju da je specifična podrška koju profesionalci pružaju roditeljima u aktivnostima vezanim za učenje kod kuće i u školi ključni motivator za roditeljsko uključivanje. Takođe, ukazuju na nedostatak profesionalnog usavršavanja praktičara za rad sa roditeljima i nedostatak adekvatnih strategija za efikasnu komunikaciju. Bez adekvatne obuke, profesionalci mogu biti nesigurni u načine na koje mogu podstaći veće uključivanje roditelja i obezbediti efikasan protok informacija.

Ističu i potrebu da vaspitači i nastavnici razviju kompetencije za savjetodavni rad sa roditeljima. Ovaj rad uključuje različite vidove pedagoško-savjetodavnog rada - konsultacije, koordinaciju, edukovanje i savjetovanje u užem smislu (Zuković, 2017). Kompetentni praktičari prilagođavaju svoje ponašanje situacijama i koriste svaku priliku da podstaknu roditeljsko angažovanje (O'Toole et al., 2019), jer time osnažuju roditeljske kompetencije i kapacitete kako bi roditelji mogli pružiti adekvatnu podršku razvoju dječjih potencijala.

Istraživanje objavljeno u Kini ukazuje da su nivo obrazovanja roditelja, rad predškolskih ustanova na pripremama za upis u osnovnoškolske ustanove i naponi osnovnih škola da olakšaju adaptaciju nakon upisa važni faktori koji utiču na nivo anksioznosti roditelja tokom prelaska dece u osnovnu školu (Liu, Hong, Wang, 2022).

Prema Giallo, postoji ograničen broj istraživanja koja istražuju odnose između uloge roditelja i rezultata tranzicije djece. U velikom australijskom istraživanju, u kojem je učestvovalo 763 roditelja i njihove djece koja su polazila u osnovnu školu, visoka roditeljska efikasnost u upravljanju tranzicijom bila je povezana s boljim ishodima socijalnog prilagođavanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama. (Giallo, Kienhuis, Treyvaud & Matthews, 2010). U drugim studijama je takođe pronađena povezanost između pozitivnih stavova i osjećanja roditelja prema školi i uspješnog prilagođavanja djece na školu (Dockett & Perry, 1999; Margetts, 2000; prema Giallo 2010).

U Turskoj je objavljena studija o iskustvima i uključenosti porodica djece sa i bez posebnih obrazovnih potreba pri prelasku u osnovnu školu. Nalazi istraživanja otkrivaju da odsustvo tranzicione prakse dovodi do neizbježnih problema u adaptaciji. Obje porodične grupe imaju slično mišljenje o procesu tranzicije. Kao najvažnija stavka istaknuta je uloga učitelja. Komunikacija, odnos podrška porodica prepoznati su kao ključni indikatori adaptacije djeteta i porodice na novo okruženje (Hacıbrahimoglu, 2022).

Svrha studije u Novoj Engleskoj bila je da otkrije kako nastavnici, vaspitači u vrtićima i nadležne institucije opisuju svoja iskustva prilikom procesa tranzicije i istraži kako škole mogu da unaprijede ovu praksu. Ispitanici su se složili da su komunikacija i saradnja između predškolske ustanove, škole, i drugih stručnih lica i nadležnih institucija, na visokom nivou, ali da i dalje ima prostora za poboljšanje i unapređenje (Flacke, 2019). Što se tiče uloge roditelja, ispitanici su istakli da je proces tranzicije za njih veoma težak i to doveli u vezu sa nedovoljnim brojem sastanaka roditelja i tima za tranziciju.

Neke ključne tačke za komunikaciju tokom razgovora su: adekvatan odgovor na pitanja i stavove roditelja, pravovremeno informisanje roditelja, integracija informacija dobijenih od djeteta i roditelja, svjesnost o važnosti svoje uloge u procesu komunikacije, uzimanje u obzir interesa, položaja i odgovornosti roditelja, posjedovanje komunikacijskih vještina aktivnog slušanja, pokazivanja razumijevanja i uvažavanja, sumiranja dobijenih i davanja povratnih informacija (Oostdam & Hooge, 2013).

Pozitivni stavovi i podsticaji profesionalaca mogu ohrabriti roditelje da se uključe u obrazovni proces, a institucije bi trebale jasno pokazati da cijene roditeljsko angažovanje.

2.4. Prepreke u ostvarivanju uspješne tranzicije

U svjetlu tumačenja različitih autora problem efikasne tranzicije je vidno prisutan, a razlog bi moglo biti to što ne postoje, u dovoljnoj mjeri „organizovani i razrađeni mehanizmi i oblici podrške u periodu tranzicije djece između nivoa obrazovanja“ pa se nameću pitanja „ko čini proces tranzicije u školu, koje odgovornosti članova tima imaju u procesu tranzicije, kao i posredstvom kojih aktivnosti, planova i protokola proces tranzicije se realizuje u kontekstu inkluzije“ (Velišek-Braško, Milošević, 2018: 164). Uprkos naporima da se obezbijedi nesmetan prelazak, istraživanja su pokazala da postoje brojne prepreke koje otežavaju proces građenja odnosa između različitih okruženja tokom tranzicije u školu djece sa posebnim obrazovnim potrebama (Velišek-Braško, Milošević, 2018).

Kancelarija UNICEF-a u Crnoj Gori je 2019. godine u izvještaju pod nazivom „Analiza multisektorskog odgovora na potrebe djece sa smetnjama u razvoju u Crnoj Gori“ ukazala na neefikasnost sistema u kome ne postoji zajednička obuka za zaposlene u različitim sektorima, pa „porodice u stanju potrebe“ ostaju neprepoznate i ukazala na „fragmentisanu i nekonzistentnu praksu prikupljanja podataka“, jer „između informacionih sistema socijalnog, obrazovnog, zdravstvenog i pravosudnog sektora ne postoji sistematska i pouzdana razmjena informacija“ (Irimija, Kirjaćesku i Vasić, 2019: 61).

Zlatarović i Mihajlović (2013) navode da među najtežim izazovima sa kojima se susreću tokom pomenutog tranzicionog perioda za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, učitelji i vaspitači ističu nastavna sredstva i nastavni program, prostor u učionici i školi, zatim odnos vršnjaka prema djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, zahtjeve prema djetetu, odnos roditelja i metodologiju rada. Na osnovu sprovedenog istraživanja zaključeno je da je iz iskustva vaspitača i učitelja „podrška deci adekvatna, ali nedovoljna pri prelasku na sledeći nivo obrazovanja“ (Zlatarović, Mihajlović, 2013).

Autori navode i da vaspitači kao značajne prepreke u ostvarivanju procesa tranzicije prepoznaju: nedovoljnu uključenost i podršku defektologa, psihologa i pedagoga, neusaglašenost metoda rada vaspitača i učitelja, nezainteresovanost škole za prethodni razvoj djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama, nepostojanje obavezujućeg zakonodavnog akta koji definiše proces tranzicije i nedovoljne kompetencije vaspitača za vođenje pedagoške dokumentacije (Nikolić, Korać, Lazarević 2020)

Istraživanje o procesu tranzicije obavljeno u splitsko - dalmatinskom okrugu 2016. godine pokazuje da iako vaspitači, nastavnici i stručni saradnici većinu tranzicionih procesa ocjenjuju značajnim, ne primjenjuju ih u praksi u dovoljnoj mjeri. Ovo može biti rezultat rigidnih nastavnih planova i programa, nedostatka inicijative i nerazvijenih kooperativnih kompetencija praktičara. Opravdano je pretpostaviti da će i roditelji i stručni saradnici, zbog nerazumijevanja savremenih pedagoških koncepcija, slijediti samo postojeću praksu. To uključuje ograničavanje učešća djeteta u sopstvenom vaspitanju i obrazovanju (Visković, 2018).

U izvještaju koji je objavio NCCA iz Dablina, autorka se u okviru problema tranzicije učenika prosječnog razvoja osvrnula i na process tranzicije učenika sa POP iz vrtića u osnovnu školu. Naglašava da je djeci koja se nalaze u socijalnom i ekonomskom nepovoljnom položaju, djeci sa engleskim kao dodatnim jezikom i djeci sa posebnim obrazovnim potrebama potrebna posebna podrška u trenutku prelaska u osnovnu školu (O’Kane, 2017).

Autori navode da su u kanadskom obrazovnom sistemu osnovni problemi uspješne tranzicije: nedostatak komunikacije između škole i roditelja i između predškolske ustanove i škole, nedostatak besprekornog finansiranja, nedostatak fleksibilnosti pri prelasku sa jednog nivoa obrazovanja na drugi, nepoznavanje ličnih prava od strane roditelja itd. (Janus et al, 2007).

Prema Kaplanu (2022), obrazovni eksperti Univerziteta u Mančesteru su dali pregled dosadašnjih istraživanja o procesu tranzicije djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Analizirano je i opisano 15 istraživanja u vezi sa datom temom (osam u Australiji, po jedno u Turskoj, Kanadi, Peruu i Novom Zelandu i tri u SAD).

Studije su uglavnom fokusirali na otkrivanje postojećeg stanja i bavili se: faktorima koji utiču na tranziciju djece, problemima sa kojima se suočavaju učesnici u procesu tranzicije, saradnjom odgovornih institucija u tranziciji i preporukama za uspješnost tranzicije.

Rezultati istraživanja u Turskoj ukazuju da nastavnici imaju ograničeno znanje o individualnim obrazovnim potrebama djeteta prije i tokom tranzicije, ograničeno vrijeme, nedovoljne programe obuke nastavnika u smislu specijalnog obrazovanja, ograničenu obuku tokom rada i nedovoljnu podršku (Yıldırım-Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017, prema Kaplan et al. 2022). Pored toga, naglašeni su negativni stavovi roditelja druge djece, fizičke karakteristike razreda i škole, razlika između predškolske i osnovne škole te saradnja sa drugim centrima za podršku u obrazovanju (Fontil & Petrakos, 2015; Sanagavarapu i saradnici, 2016; Yıldırım-Hacıbrahimoglu & Kargin, 2017; prema Kaplan et al. 2022). Prema Kaplanu, istraživanja u grčkim školama su pokazala da su školska klima i otvorena komunikacija uz saradnju najvažniji aspekti. Saradnja između porodica, škola i institucija se izdvaja u ovom periodu. Smatra se da su potrebna nova istraživanja da bi se poboljšala tranzicija u smislu inkluzivnosti (Kaplan et al., 2022).

Na osnovu dosadašnjih istraživanja moguće je navesti neke od uočenih prepreka:

- institucionalne prepreke (nedovoljna angažovanost lokalne zajednice u smislu podrške i promocije inkluzivnog obrazovanja prilagođavanjem okruženja, osiguravanjem resursa, obukom osoblja, uspostavljanjem saradnje sa drugim sektorima, poput zdravstva, socijalne zaštite i zapošljavanja...);
- (dis)kontinuitet u sadržajima učenja, oblicima i metodama rada (predškolske ustanove i osnovne škole mogu imati različite nastavne planove i metode poučavanja);
- nepostojanje kontakta između zaposlenih na različitim nivoima obrazovanja i unutar obrazovne ustanove;
- izostanak timskog rada između škola, zdravstvenih institucija i drugih relevantnih ustanova;
- neefikasnost postojećih praksi razmjene informacija unutar ustanova i između porodica i ustanova;
- nedovoljna informisanost i obrazovanost zaposlenih, roditelja i djece;
- negativni stavovi i otpor prema inkluziji.

Neke od navedenih prepreka postaju primjetne odmah na početku obrazovanja djeteta, dok se druge mogu pojaviti kasnije, zbog prirodnog toka odrastanja i sve većih obrazovnih zahtjeva.

3. TRANZICIJA IZ PREDŠKOLSKE U OSNOVNOŠKOLSKU USTANOVU U OBRAZOVNOM SISTEMU CRNE GORE

3.1. Program prelaska sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja u Crnoj Gori

Sa ciljem da olakša ovaj prelazni i za dijete značajan period, Zavod za školstvo Crne Gore sačinio je „Koncept programa prelaska iz vrtića u osnovnu školu u Crnoj Gori“.

Prema ovom konceptu, vrijeme prelaska sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja, obuhvata period od „nekoliko mjeseci prije i nekoliko mjeseci nakon upisa u prvi razred osnovne škole“. Tokom jedne godine prije upisa u osnovnu školu, a naročito intenzivno od oktobra do aprila, realizuju se aktivnosti planski osmišljene da podrže djecu i njihove porodice i pripreme ih za promjene koje donosi prelazak na viši nivo obrazovanja. Planirana podrška se nastavlja i tokom prvog polugodišta prvog razreda.

U Crnoj Gori, predškolsko vaspitanje i obrazovanje obuhvata djecu do šest godina. Za djecu koja ne pohađaju predškolsku ustanovu, a imaju navršenih pet godina života, realizuje se program pripreme za osnovnu školu. Na predlog roditelja i uz odobrenje komisije, djetetu se može omogućiti upis u školu prije nego što napuni šest godina. Takođe, početak školovanja djeteta može se odložiti za period od jedne školske godine na prijedlog roditelja, zdravstvene službe, uz datu saglasnost roditelja, ili na prijedlog posebne komisije (psiholog, učitelj, vaspitač), ukoliko se procijeni da dijete ne pokazuje spremnost za školu. Upis u školu obavlja na osnovu obavljenog ljekarskog pregleda. U školama se formira komisija za upis učenika i vrši se testiranje djece za upis u prvi razred.

Sva ova pravila i procedure definisana su Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju ("Službeni list RCG", br. 64/02 i 49/07 i "Službeni list CG", br. 80/10).

Djeci sa posebnim obrazovnim potrebama u crnogorskom predškolskom institucionalnom kontekstu, obezbijeđeno je pohađanje vrtića, jer je istaknuto da je „od posebne važnosti za optimalni razvoj svakog deteta rana stimulacija, sistematsko praćenje i namenski planirana individualna podrška u vršnjačkoj zajednici“ (Novović, Mićanović, 2018:359).

Programom „Podrška obuhvatu i kvalitetu predškolskog vaspitanja i obrazovanja“, u Crnoj Gori je započeto osiguravanje kontinuiteta i pravovremenosti ovog nivoa vaspitanja i obrazovanja sa utvrđenim i osmišljenim koracima i aktivnostima, a u najboljem interesu svakog djeteta. Da bi se obezbijedilo nesmetano školovanje, uz kvalitetno, pravično i dostupno obrazovanje, potrebno je unaprijediti, sistematizovati i formalizovati saradnju između obrazovnih ustanova.

Kvalitetan prelazak djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu ostvaruje se u tri smjera. Prvi je usmjeren na podršku porodici. Drugi se odnosi na rad predškolske ustanove, koja obavlja pripremu djeteta za školu. Treći uključuje školu, od koje se očekuje da bude prilagodljiva za različite potrebe i razvojne stadijume djece koja dolaze. Iz tog razloga, komunikacija među porodicom i ustanovama, mora biti obostrana i neprekidna, a resursi koje nude same ustanove i zajednica u širem smislu, potpuno iskorišćeni. Ovakav pristup podrazumijeva usaglašene ciljeve, oblike i organizaciju rada, definisane odgovornosti i uloge, jasno utvrđene domene djelovanja i na taj način podstiče razvoj djeteta u svakom smislu, njegovo učenje i socijalnu uključenost.

U pomenutom dokumentu se dalje navodi da se, u Crnoj Gori, planiraju: promotivno-informativne aktivnosti, aktivnosti za čiju je realizaciju neophodna saradnja na relaciji vrtić – škola, aktivnosti sa djecom, aktivnosti sa roditeljima i za roditelje.

U sklopu *promotivno-informativnih aktivnosti* ističe se značaj pružanja potrebnih informacija o djetetu učiteljima i stručnim saradnicima škole, koje obezbjeđuju zaposleni u vrtiću, najčešće kroz portfolio djeteta, pisana mišljenja i usmene konsultacije. One uključuju korake koji imaju za cilj da se svi učesnici tranzicionog procesa upoznaju sa bitnim informacijama u vezi sa procedurom upisa djeteta u školu, potrebnom dokumentacijom, radom razreda, ciljevima predmetnih planova i programa, obrazovno-vaspitnim ishodima i načinima rada, pravima i obavezama roditelja i djece, pripremom djeteta kod kuće za polazak u školu. Ako je riječ o djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama preporučuje se dodatno i povezivanje sa resursnim i drugim centrima za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i sa komisijama koje su predložile usmjeravanje učenika.

Aktivnosti koje se odnose na saradnju između vrtića i osnovne škole uključuju organizovanje zajedničkog sastanka osoblja vrtića, škole, roditelja i drugih relevantnih osoba radi razmjene informacija o djetetu, a u cilju održavanja kontinuiteta rada; preuzimanje portfolija iz vrtića; dostavljanje IROP-a stručnim saradnicima zaposlenim u školi radi praćenja napredovanje djeteta tokom boravka u vrtiću, kao i zbog ostvarivanja kontinuiteta rada i usaglašavanja strategija; uspostavljanje saradnje sa centrima za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama sa ciljem pružanja što kvalitetnije i potpunije podrške.

Aktivnosti sa djecom podrazumijevaju pripremu djeteta za novo okruženje u kome postaje dio razredne i odjeljenjske zajednice. Osim posjeta školi, koje ne bi smjele da budu jedina tranziciona praksa u našim školama, u vrtiću se organizuju tematske radionice na kojima djeca uče o komunikaciji, poštovanju pravila i slično, a na kojima stručni saradnici mogu da identifikuju osobenosti svakog djeteta.

Aktivnosti sa roditeljima uključuju radionice i roditeljske sastanke na teme kao što su – navike i znanja djeteta prije polaska u školu, razvijanje pravilnog odnosa prema školi i učenju, uspostavljanje radnih navika, postojeći obrazovni ishodi u predmetnim programima, mogući oblici i metode rada i sl. Poseban akcenat je stavljen na pružanje podrške i savjetodavni rad stručnih saradnika u vrtićima i školama sa porodicom djeteta.

U Katalogu programa stručnog usavršavanja nastavnika za period od 2022-2025. godine, Zavoda za školstvo Crne Gore, Inkluzivno obrazovanje je prioritetna oblast. Odlukom Nacionalnog savjeta za obrazovanje (br.05/3-01-011/24-533/7 od 12. februara 2024. godine), Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za period od 2022-2024 je dopunjen. Postojećim programima obuke iz oblasti inkluzije (38 programa) dodati su sljedeći: „Osnaživanje inkluzivnih kompetencija nastavnika“, „Porodično orijentisane rane intervencije (PORI)“, „Praćenje razvoja djeteta“. Postojeći i programi obuke koji su dopuna Katalogu, između ostalog, imaju za cilj da upravi, nastavnicima, stručnim saradnicima, asistentima u nastavi i drugim akterima ovog procesa približe teme u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem, a to su: inkluzivne obrazovne politike, principi inkluzivnog obrazovanja, usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama, izrada individualnog razvojno-obrazovnog plana, mogućnosti i oblici praćenja napredovanja djeteta, razvojni i obrazovni zahtjevi i postignuća; opis posla asistenta u nastavi, izrada didaktičkog materijala i td.

3.2. Proces tranzicije u okviru *Strategije inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori 2019 – 2025.*

Inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu od strateških oblasti u Crnoj Gori. Politika inkluzivnog obrazovanja primjenjuje smjernice i principe niza međunarodnih dokumenata: *Svijet po mjeri djeteta*; *Milenijumski razvojni ciljevi*; *Dakarska deklaracija*; *Salamanka dokument*; *Deklaracija „Obrazovanje za sve“*; *Konvencija o pravima djeteta* koja prati ratifikovanu *Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom* čiji član 24. nalaže nediskriminaciju, jednakost sa drugima kroz inkluzivno obrazovanje na svim nivoima. Usaglašena je sa evropskim zakonodavstvom i Rezolucijom Savjeta ministara obrazovanja u smjeru integracija djece i mladih sa smetnjama u razvoju u redovan sistem školovanja.

Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, uz podršku Kancelarije UNICEF-a, djelo je Ministarstva prosvjete, Zavoda za školstvo, Centra za stručno obrazovanje, Ministarstva rada i socijalnog staranja, Ministarstva zdravlja, predstavnika vaspitno-obrazovnih ustanova i nevladinih organizacija. Potvrđene su i unaprijeđene mjere podrške planirane istoimenim dokumentom za period od 2014 - 2018. godine.

U pomenutom dokumentu zagovara se dostupnost, kvalitet i pristupačnost inkluzivnog obrazovanja, na svim nivoima. U skladu sa navedenom vizijom, a u vezi sa procesom tranzicije, definisan je odgovarajući strateški cilj i očekivani ishod. Postavljeni cilj se odnosi na osiguravanje i sprovođenje jednakosti i kontinuiteta inkluzivnog obrazovanja kroz uspješnu međusektorsku saradnju. Očekivani ishod podrazumijeva da će djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, potpuno ravnopravno kao i njihovim vršnjacima, biti obezbijeđena prohodnost između svih nivoa vaspitanja i obrazovanja, uz podršku i stremljenje ka njihovom punopravnom učešću u svim oblastima društvenog života.

U objašnjenju navedenog cilja navodi se da su razvijanje mehanizama koji doprinose dostupnosti i prohodnosti obrazovanja i uključivanje zdravstvenih ustanova kao neophodnih aktera u proces planiranja podrške djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama i njegovoj porodici, jedini način da djecu uključimo u vaspitno-obrazovne aktivnosti potpuno ravnopravno sa vršnjacima. Takođe je naglašeno da je IROP osnov za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, jer se u okviru njega, u skladu sa razvojnim nivoom i potrebama djeteta, jasno definišu ciljevi kojima se teži i preciziraju se uloge i obaveze svih aktera koji učestvuju u procesu tranzicije. Redovno ažuriranje dokumentacije o učeniku tj. portfolia učenika tokom boravka u predškolskoj ustanovi osigurava praćenje razvoja djeteta, koje se nastavlja u osnovnoj školi kroz izradu IROP-a.

Neke od preporuke Strategije inkluzivnog obrazovanja 2019-2025. godine u vezi sa tranzicionim procesom djece sa posebnim obrazovnim potrebama su:

- unaprijediti saradnju između zdravstvenih, prosvjetnih institucija i institucija dječije i socijalne zaštite radi blagovremenog uticaja na razvoj djeteta i pružiti adekvatnu podršku porodici (rana intervencija);
- promocija ranog uključivanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama, kontinuiteta njihovog obrazovanja i razvoja;
- uticati na aktivno i koordinisano učešće subjekata u široj zajednici, uz redovno praćenje, nadzor i evaluaciju;
- raditi na osnaživanju porodice djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama;
- unaprijediti inkluzivnu kulturu i odgovornost svih zaposlenih u predškolskoj ustanovi i školi koji rade sa djecom s posebnim obrazovnim potrebama;
- unaprijediti inkluzivnu kulturu i odnos prema inkluziji u široj zajednici u cilju nesmetanog obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama zajedno sa vršnjacima;
- poboljšati opremljenost škole didaktičkim sredstvima i odgovarajućom literaturom iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

U izvještaju rađenom za 2020. godinu, navodi se:

- U okviru strateškog cilja 2 radilo se na kontinuitetu, odgovoru na potrebe djece (razvoja u adolescenciji, prelaz po nivoima obrazovanja).
- Za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama obezbijeđen je kvalitet obrazovanja, a pažnja je posvećena i poboljšanju razmjene informacija unutar sektora prosvjete - od vrtića ka osnovnim školama i tokom osnovnog obrazovanja.
- Urađen je protokol za prelaz iz vrtića u školu i sprovedene aktivnosti konekcije vrtića i školama na bazi protokola.
- Urađen je protokol za izradu izvještaja - portfolio, zatim su sprovedeni obilasci vrtića s ciljem povezivanja portfolia i programa prelaska u školu.
- Planovi podrške izrađeni od strane zdravstvenog resora nisu usaglašeni sa programom prelaska iz vrtića u osnovnu školu. Potrebno je da se uspostavi očekivani model saradnje.

II ISTRAŽIVAČKI DIO

1.1 Predmet istraživanja

Postoji opšti konsenzus da uspješna tranzicija djece ne zavisi samo od karakteristika i sklonosti same djece, već i od prirode odnosa između različitih ljudi i okruženja koji su uključeni u proces. Ne samo da treba da razmotrimo pružanje podrške djetetu u skladu sa vještinama, znanjima i sklonostima, već bi trebalo da razmotrimo i individualne kontekste u kojima se tranzicija dešava. Prenos informacija o djetetu pomoću portfolija, samo je jedan element procesa tranzicije.

Dodatni važni faktori koji se pominju su: razvoj odnosa između predškolske ustanove i osnovne škole, partnerstvo sa roditeljima i porodicom i povećana usklađenost nastavnog plana i programa i pedagogije. Nacionalna tranziciona politika je takođe važna u obezbjeđivanju da sve škole i predškolske ustanove rade zajedno kako bi se obezbijedila što lakša tranzicija za decu.

Studije pokazuju da je u ovom procesu ključno uspostavljanje partnerskog odnosa između različitih mikrosistema - porodice, vrtića, škole jer mogu olakšati prilagođavanje djeteta na novu sredinu (Krstić i Zuković, 2017).

Zasnovano na ekosistemskoj teoriji Bronfenbrenera – sve grupe koje su odgovorne za rast i razvoj djeteta (porodica, predškolska ustanova, škola...) treba posmatrati kao, međusobno povezane i zavisne, posebne sisteme. Ono što stvara vezu između ovih sistema jesu razmjene koje se odvijaju između njih.

Predmet istraživanja su iskustva i stavovi učitelja i roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz podgoričkih osnovnih škola u vezi sa procesom tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu.

Neophodno je pozabaviti procesom tranzicije analizirajući iskustva ispitanika kako bi se predstavile različite perspektive o prelasku u osnovnu školu.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja je da se utvrde iskustva učitelja i roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u vezi sa aktuelnom praksom ostvarivanja tranzicije između predškolske ustanove i osnovne škole u Crnoj Gori.

S tim u vezi dalje treba istražiti:

- da li je, sa stanovišta roditelja i učitelja, saradnja između relevantnih institucija u procesu tranzicije na zadovoljavajućem nivou;

- kako su u ovom procesu od strane nadležnih institucija planirane i sprovedene promotivno-informativne aktivnosti, saradnja između vrtića i škole, aktivnosti sa djecom, aktivnosti sa i za roditelje;
- da li i na koji način vaspitači iz vrtića i učitelji razmjenjuju znanja i vještine koje koriste u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, u smislu analize odgovarajućih metoda, oblika rada, didaktičkih sredstava, potrebnih prilagođavanja i slično;
- da li i kako zaposleni u vrtiću i školi (nastavnici, vaspitači, stručne službe itd.) uspostavljaju partnerske odnose sa djecom i porodicama u otklanjanju prepreka;
- koji su oblici pružanja podrške roditeljima i drugim članovima porodice pri pripremanju djeteta za školu;
- da li se i na koji način učiteljima pruža podrška u smislu poboljšanja kompetencija za rad u inkluzivnom kontekstu i sl.

Osnovni zadatak istraživanja je utvrditi iskustva i stavove učitelja i roditelja o povezanosti uspješne tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu sa ranom intervencijom i individualizovanom podrškom od strane nadležnih službi.

Posebni zadaci su:

1. Ispitati koje su eventualne prepreke u procesu tranzicije sa stanovišta učitelja i roditelja.
2. Ispitati da li su učitelji i roditelji zadovoljni podrškom stručnih saradnika predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, u smislu savjetodavnog i stručnog rada.
3. Ispitati stavove učitelja o nivou lične stručne osposobljenosti za vođenje pedagoške dokumentacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.
4. Utvrditi da li roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama smatraju da su u dovoljnoj mjeri uključeni u proces tranzicije djeteta sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja.

1.3. Naučno-istraživačke hipoteze

Nakon pregleda literature i dosadašnjih istraživanja, može se zaključiti da bi procesu tranzicije trebalo pristupiti planirano i pravovremeno, što podrazumijeva na vrijeme i precizno određene uloge svih institucija i pojedinaca. Takođe, podrška koju porodica i učitelji dobijaju od nadležnih institucija bi trebalo da se odnose na razvoj roditeljskih/profesionalnih

kompetencija i mogućnosti da roditelji/učitelji „svojim kapacitetima podrže proces adaptacije djeteta na nove psihološke, akademske i socijalne aspekte školske sredine“ (Brostrom, 2000; prema Zuković, Milošević, 2019: 56).

Na osnovu navedenog, postavili smo sljedeće hipoteze:

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se da je, sa stanovišta učitelja i roditelja, uspješna tranzicija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu, u pozitivnoj korelaciji sa ranom intervencijom i individualizovanom podrškom od strane nadležnih službi.

Sporedne hipoteze:

H1. Pretpostavlja se da učitelji i roditelji kao osnovne prepreke u procesu tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja navode nedovoljnu saradnju između porodice, predškolskih i osnovnoškolskih ustanova i nepostojanje obavezujućeg zakonskog akta kojim bi se jasno definisale uloge svih učesnika ovog procesa.

H2. Pretpostavlja se da učitelji i roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama smatraju da im je potrebna veća podrška stručnih saradnika predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, u smislu savjetodavnog i stručnog rada.

H3. Pretpostavlja se da učitelji smatraju da imaju dovoljno kompetencija za vođenje pedagoške dokumentacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

H4. Pretpostavlja se da roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama smatraju da treba da više budu uključeni u planiranje i pripremu djeteta, porodice i obrazovnih ustanova za prelazak na osnovnoškolski nivo obrazovanja.

1.4. Metodološki pristup

U istraživanju smo, u stvaranju teorijske osnove istraživanja, koristili racionalno-deduktivni pristup, deskriptivna metoda, sa ciljem sa se teorijski rasvijetli problem istraživanja. U fazi prikupljanja podataka preovladava empirijsko-induktivni pristup.

1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za prikupljanje podataka o mišljenjima, stavovima i subjektivnim procjenama učenika korišćeni su istraživački postupci anketiranja i skaliranja. Obzirom da u datoj oblasti ne postoje standardizovani instrumenti, u skladu sa prirodom istraživačkog problema, konstruisani su upitnici za učesnike sa pitanjima i skalom procjene (Likertova skala). Na ovaj način su prikupljeni iskazi učitelja o tranzicionoj praksi u inkluzivnom kontekstu na nivou ustanove i odjeljenja. Učitelji su procjenjivali lične kompetencije na osnovu obuka kroz koje su prošli tokom i nakon osnovnih studija. Takođe, pitanja su se odnosila i na izazove sa kojima se sreću tokom tranzicije djece sa posebnim obrazovnim potrebama u osnovnu školu; vrstu i kvalitet podrške koja im je potrebna u radu; saradnju sa roditeljima, vaspitačima, predstavnicima stručnih službi, upravom škole, lokalnom zajednicom, centrima za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama i sl.

Sličan upitnik konstruisan je i za roditelje djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Pitanja se odnose na njihovo iskustvo i stavove u vezi sa mehanizmima saradnje između svih ključnih učesnika u procesu tranzicije, pripremu škole za dolazak djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama, podrške koja je njima potrebna i sl.

Upitnici su, elektronskom poštom, poslati na adrese škola, a zatim prosljeđeni učiteljima i roditeljima. Ovakav način ispunjavanja upitnika smo odabrali zbog privatnosti ispitanika. Ispitanicima je, ostavljanjem kontakta istraživača, pružena mogućnost postavljanja pitanja radi dodatnih pojašnjenja ili razjašnjavanja eventualnih nejasnoća.

1.6. Populacija i uzorak

Istraživanje je obuhvatilo slučajni uzorak, od ukupno 164 ispitanika - 132 učitelja iz podgoričkih osnovnih škola i 32 roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama čija djeca su prošla kroz proces tranzicije iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu.

2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA - ANALIZA I INTERPRETACIJA

2.1. Struktura uzorka roditelja

- Polna struktura

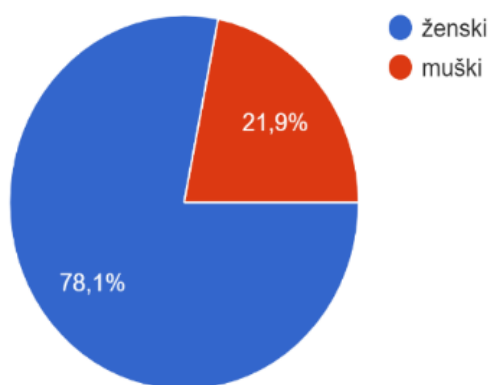


Tabela 1

Odgovori	Numerički	Procentualno
muški	7	21,9%
ženski	25	78,1%

Od 32 ispitanika, 25 anketiranih su majke djece sa posebnim obrazovnim potrebama, očeva je 7.

- Stepen obrazovanja (najviše stečena stručna sprema roditelja)

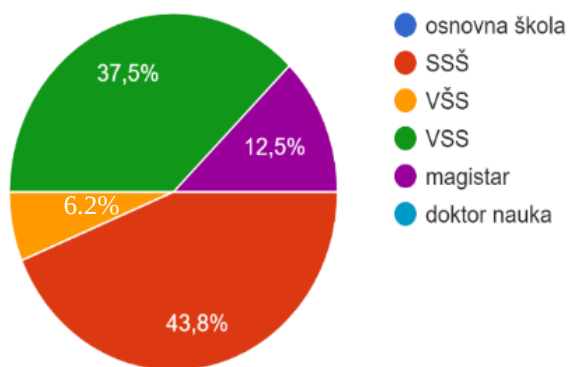


Tabela 2

Odgovori	numerički	procentualno
osnovna škola	0	0
SSŠ	14	43,8%
VŠS	2	6,2%
VSS	12	37,5%
magistar	4	12,5%
doktor nauka	0	0

U uzorku je najviše roditelja sa srednjom (43,8%) i visokom stručnom spremom (37,5%).

2.2. Rezultati dobijeni anketiranjem uzorka roditelja

U narednom odjeljku upitnika ispitivali smo iskustva roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u vezi sa prelaskom njihovog djeteta u osnovnu školu i odgovore predstavili numerički i u procentima.

- Pitanje: Da li ste kao roditelj više puta prolazili kroz period djetetovog prelaska iz predškolske ustanove u školu?

Tabela 3

odgovor	numerički	procentualno
Da, jesam.	8	25%
Ne, samo jednom.	24	75%

- Pitanje: Da li ste bili član Tranzicionog tima kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole)?

Tabela 4

odgovor	numerički	procentualno
da	14	43,8%
ne	14	43,8%
ne znam	4	12,5%

- Pitanje: Da li ste upoznati sa obilježjima „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije?

Tabela 5

Odgovor	numerički	procentualno
da	21	67,8%
ne	1	3,2%
nisam siguran/na	10	29%

- Pitanje: Da li imate znanja o zakonima i propisima koji se odnose na uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnu nastavu?

Tabela 6

odgovor	numerički	procentualno
da	23	71,9%
ne	2	6,3%
nisam siguran/na	7	21,9%

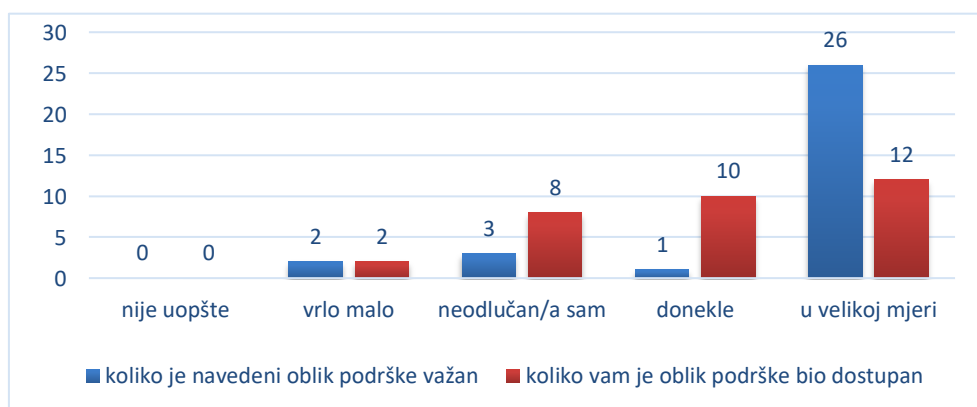
Prema rezultatima, socijalni model na kojem se temelje principi inkluzije, poznaje 67,8% roditelja, a 71,9% smatra da ima znanja o zakonima i propisima koji se odnose na uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnu nastavu.

Tvrdnje navedene u nastavku upitnika se mogu smatrati bitnim vidovima podrške uspješnom uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni osnovnoškolski sistem. Ispitanici su procjenjivali svaku tvrdnju u dvije dimenzije: u prvoj dimenziji trebalo je da označe što misle koliko su navedeni oblici podrške potrebni za uspješnu tranziciju. U drugoj dimenziji su na skali od 1 do 5 procjenjivali dostupnost navedenih oblika podrške. Brojevi označavaju nivo slaganja s ponuđenim tvrdnjama: 1 – nije uopšte 2 – vrlo malo 3 – neodlučan/a sam, 4 – donekle, 5 – u velikoj mjeri

- Porodica je aktivan učesnik u pripremi djeteta z apolazak u školu i saradnik školi tokom njene pripreme.

Tabela 7

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	6,3%	9,4%	3,1%	81,2%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	0%	6,3%	25%	31,2%	37,5%



Dijagram 3

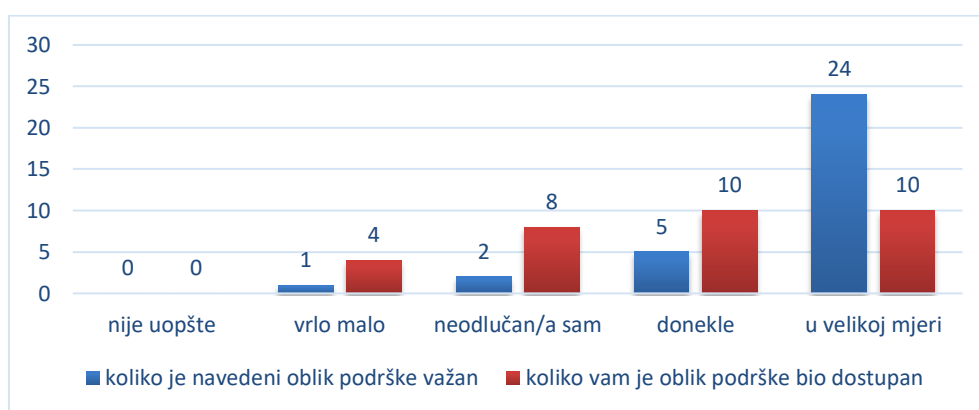
- Dobijeni rezultati pokazuju da je procenat roditelja koji smatraju da je za uspješnu tranziciju *u velikoj mjeri* važno da porodica aktivno učestvuje u procesu pripreme djeteta za polazak u školu i sarađuje sa školom tokom njene pripreme (81,3%), znatno veći od

broja roditelja koji smatraju da im je taj oblik podrške *u velikoj mjeri* bio dostupan (37,5%).

- Roditeljima je potrebna podrška zaposlenih u školi i vrtiću da bi mogli uspješno da se suoče sa promjenama koje donosi polazak djeteta u školu.

Tabela 8

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	3,1%	6,3%	15,6%	75%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	0%	12,5%	25%	31,3%	31,3%



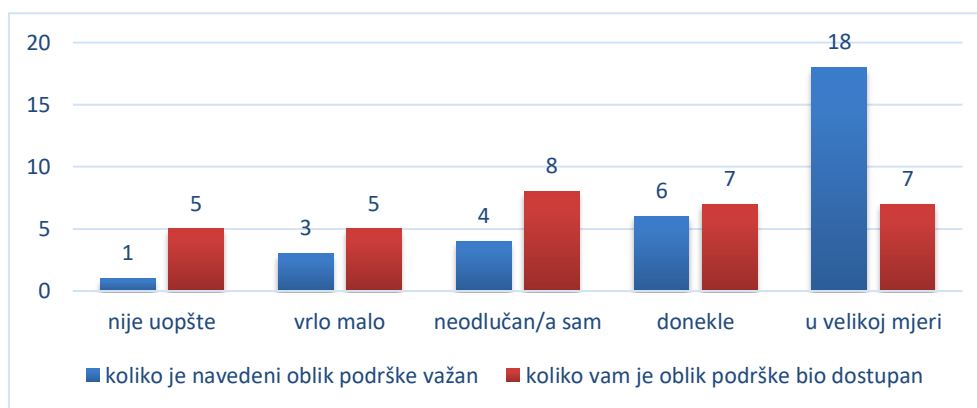
Dijagram 4

Ukupno 62, 6% roditelja je procijenilo da im je navedeni oblik podrške bio dostupan *donekle* ili *u velikoj mjeri*. Nijedan roditelj nije označio opciju da je oblik podrške bio potpuno nedostupan.

- Roditelji imaju sastanke sa predstavnicima udruženja roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u lokalnoj zajednici radi razmjene iskustava u vezi sa polaskom djeteta u školu.

Tabela 9

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	3,1%	9,4%	12,5%	18,8%	56,3%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	16,1%	16,1%	25,8%	22,6%	19,4%



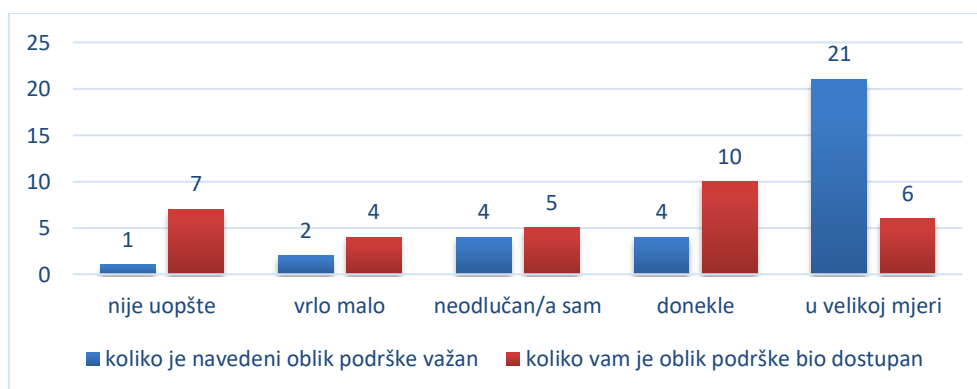
Dijagram 5

Roditelji (56,3%) uglavnom smatraju da su sastanci sa predstavnicima udruženja roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u velikoj mjeri značajni u procesu tranzicije djeteta. Međutim, samo 19,4% se izjasnilo da je u velikoj mjeri imao ovakav vid podrške, a 16,1% je odgovorilo da im navedeni oblik podrške uopšte nije bio dostupan.

- Roditelji učestvuju u programskim aktivnostima u vrtiću koje se tiču djetetove pripreme za školsko okruženje.

Tabela 10

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	3,1%	6,3%	12,5%	12,5%	65,6%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	22,6%	12,9%	16,1%	32,3%	16,1%



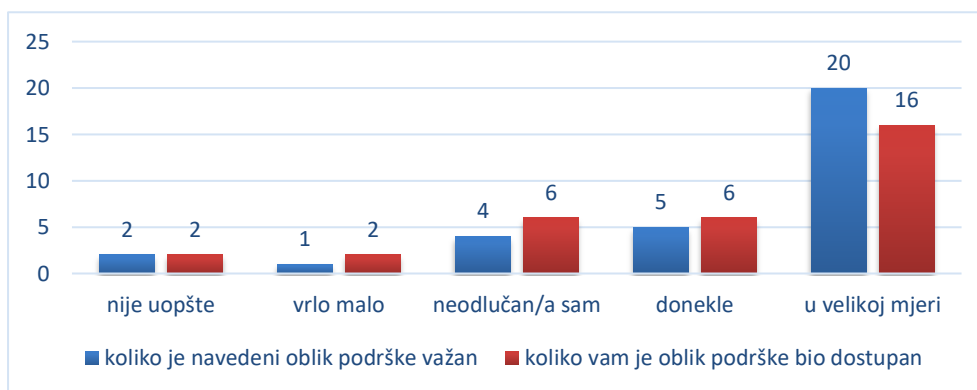
Dijagram 6

Roditelji su se u velikom procentu (65,6%) izjasnili da su programske aktivnosti u vrtiću koje se tiču djetetove pripreme za školu veoma važne, a 22,6% se izjasnilo da nisu imali priliku da učestvuju u pomenutim aktivnostima.

- Roditelji učestvuju u organizovanom obilasku i upoznavanju škole za djecu i roditelje.

Tabela 11

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	6,3%	3,1%	12,5%	15,6%	62,5%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	6,3%	6,3%	18,8%	18,8%	50%



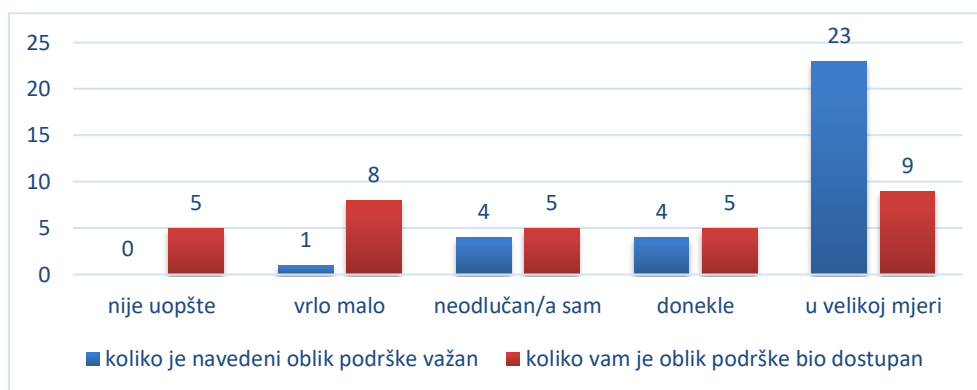
Dijagram 7

Polovina ispitanika je učestvovala u organizovanom obilasku škole za djecu i roditelje. Samo dvoje (6,3%) se izjasnilo da ovakav oblik podrške nije uopšte bio dostupan.

- Tranzicioni tim kojeg čine: vaspitači i nastavnici razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole) se redovno sastaje tokom prelaznog perioda.

Tabela 12

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	3,1%	12,9%	12,9%	74,2%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	0%	6,3%	25%	31,2%	37,5%



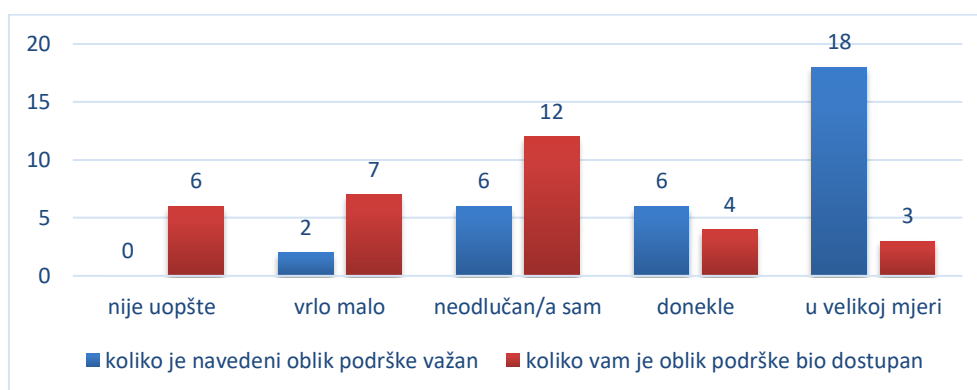
Dijagram 8

Da se Tranzicioni tim redovno sastaje tokom prelaznog perioda odgovorilo je 37,5% ispitanika, a nešto manji procenat (31,2%), odgovorilo je da su im takvi sastanci kao važan oblik podrške „donekle“ bili dostupni.

- U proces tranzicije uključeni su predstavnici drugih relevantnih institucija, čije je angažovanje u ovom procesu od koristi i za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar, itd.).

Tabela 13

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	6,3%	18,8%	18,8%	56,3%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	18,8%	21,9%	37,5%	12,5%	9,4%



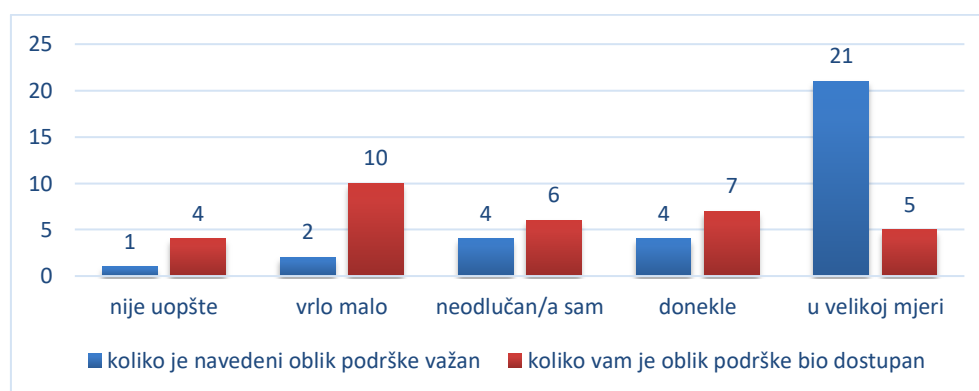
Dijagram 9

Iako je 56,3% ispitanika istaklo da je u velikoj mjeri važna uključenost predstavnika drugih relevantnih institucija u proces tranzicije, po mišljenu 18,8% roditelja, predstavnici drugih relevantnih institucija nisu uopšte uključeni u ovaj proces.

- U procesu tranzicije jasno su definisane uloge svih učesnika (konkretizovane su odgovornosti, vremenski rokovi i sl.).

Tabela 14

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	3,1%	6,3%	12,5%	12,5%	65,7%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	12,5%	31,3%	18,8%	21,9%	15,6%



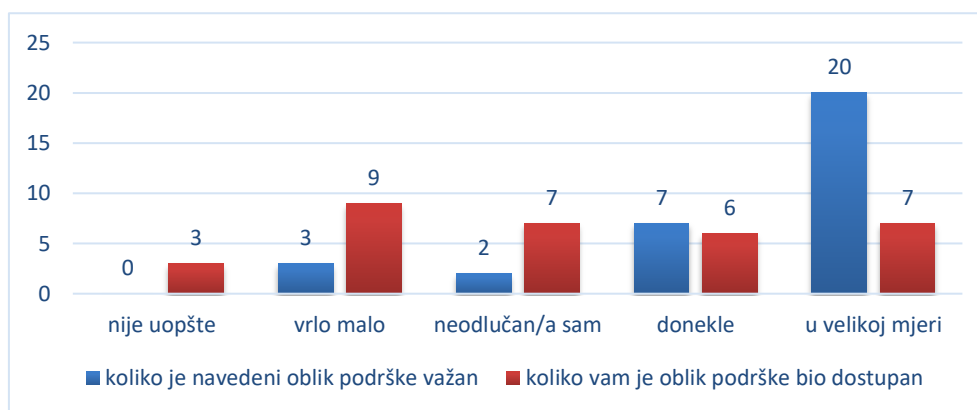
Dijagram 10

Jasno definisane uloge svih učesnika su, po mišljenju 65,7% roditelja veoma važan uslov uspješnog prelaska djeteta u osnovnu školu. Svega 15,6% je reklo da je njihovo iskustvou vezi sa pomenutom stavkom u velikoj mjeri pozitivno.

- Vaspitači i stručni saradnici vrtića pružaju roditeljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.

Tabela 15

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	9,4%	6,3%	21,9%	62,5%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	9,4%	28,1%	21,9%	18,8%	21,9%



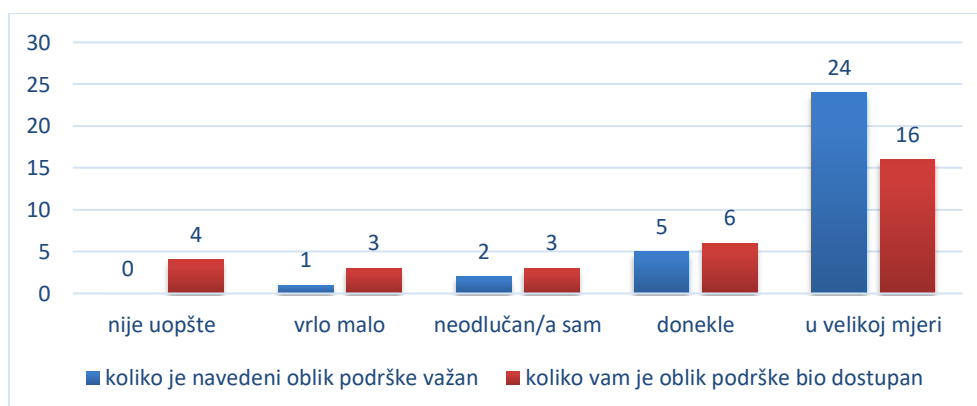
Dijagram 11

Saradnju sa vaspitačima u smislu dobijanja povratnih informacija o djetetu pisanim i usmenim putem kao veoma značajnu ocijenilo je 62,5% roditelja. Ukupno 40,7% se izjasnilo da im je ovaj vid podrške bio dostupan donekle ili u velikoj mjeri.

- Učitelji i stručni saradnici škole pružaju roditeljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.

Tabela 16

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	3,1%	6,3%	15,6%	75%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	12,5%	9,4%	9,4%	18,8%	50%



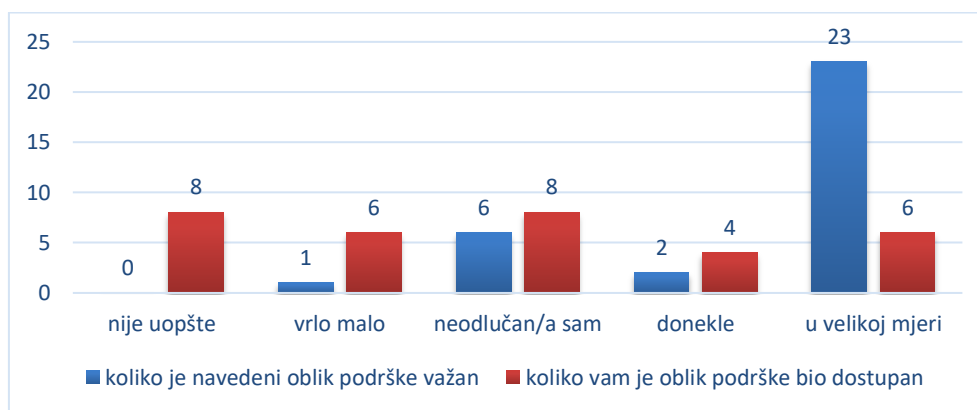
Dijagram 12

Većina roditelja (ukupno 68,8%) se izjasnila da od učitelja i stručnih saradnika škole dobijaju potrebne informacije o djetetu, u vidu pisanog mišljenja ili usmenih konsultacija.

- Predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju zajednički sastanak osnovne škole i predškolske ustanove sa roditeljima i drugim osobama koje dobro poznaju dijete, sa ciljem razmjene informacija.

Tabela 17

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	3,1%	18,8%	6,3%	71,9%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	25%	18,8%	25%	12,5%	18,8%



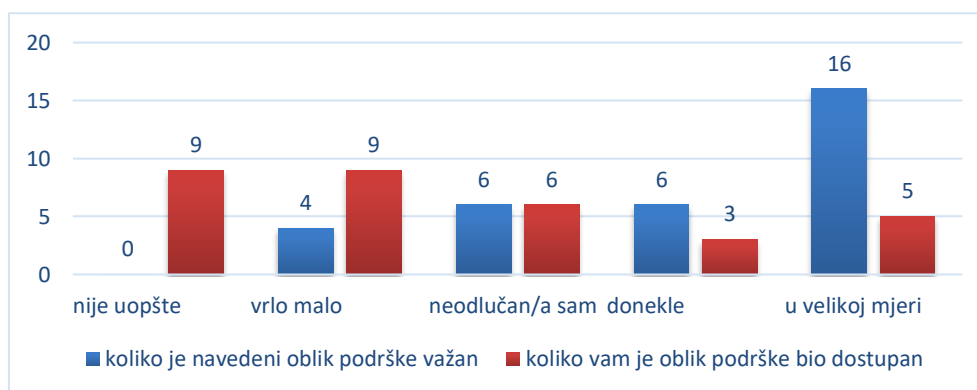
Dijagram 13

Ukupno 31,3% ispitanika je dostupnost ovog oblika podrške ocijenilo sa „donekle“ i „u velikoj mjeri“. Procenat roditelja koji smatra da broj pomenutih sastanaka nije uopšte, vrlo je malo dovoljan, ili su neodlučni po datom pitanju je 68,8%.

- Predstavnici stručnih službi realizuju pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom perioda prelaska iz vrtića u školu.

Tabela 18

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	12,5%	18,8%	18,8%	50%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	28,1%	28,1%	18,8%	9,4%	15,6%



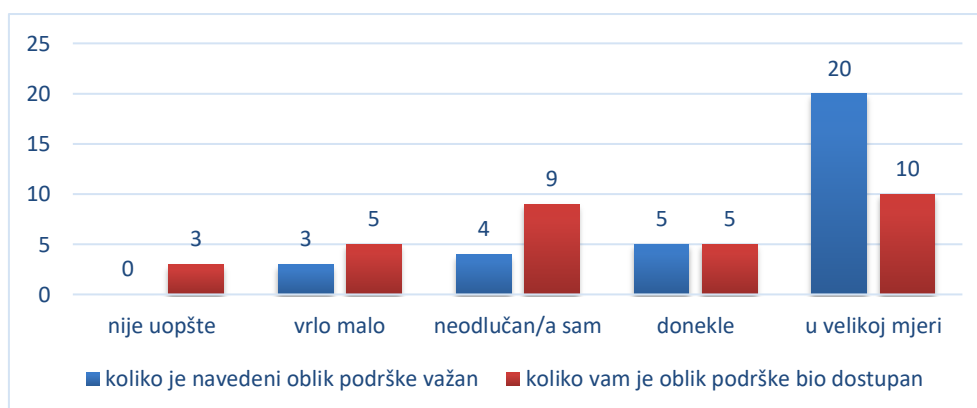
Dijagram 14

Polovina roditelja je istakla značaj pripremnih radionica sa djecom i roditeljima. Za 28,1% njih ovakav vid saradnje uopšte nije bio dostupan.

- Predstavnici stručne službe škole informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada.

Tabela 19

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	9,4%	12,5%	15,6%	62,5%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	9,4%	15,6%	28,1%	15,6%	31,3%



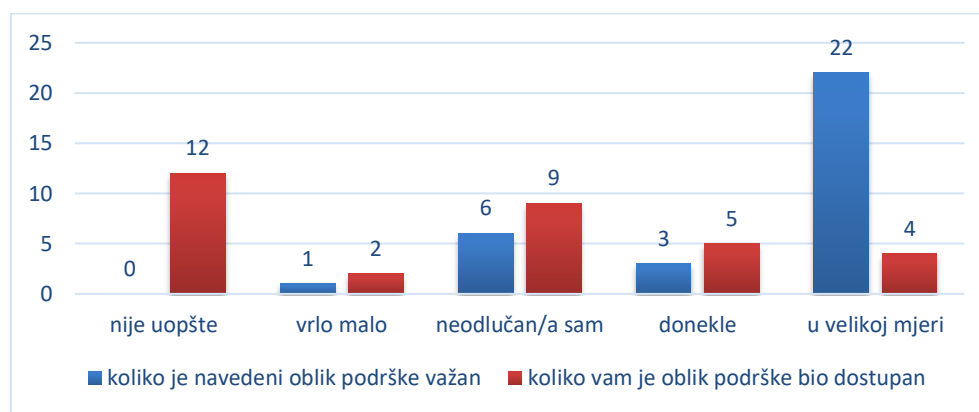
Dijagram 15

Više od jedne trećine ispitanika (46,9%) je ocijenilo da predstavnici stručne službe škole donekle ili u velikoj mjeri informišu roditelje o programu škole, predmetnim planovima i programima, školskim aktivnostima, obrazovno-vaspitnim ishodima i metodama rada..

- Predstavnici stručne službe škole organizuju edukativne radionice u školi koje će doprinijeti osnaživanju roditelja da uspješnije obavljaju svoju ulogu.

Tabela 20

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	3,1%	18,8%	9,4%	68,8%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	37,5%	6,3%	28,1%	15,6%	12,5%



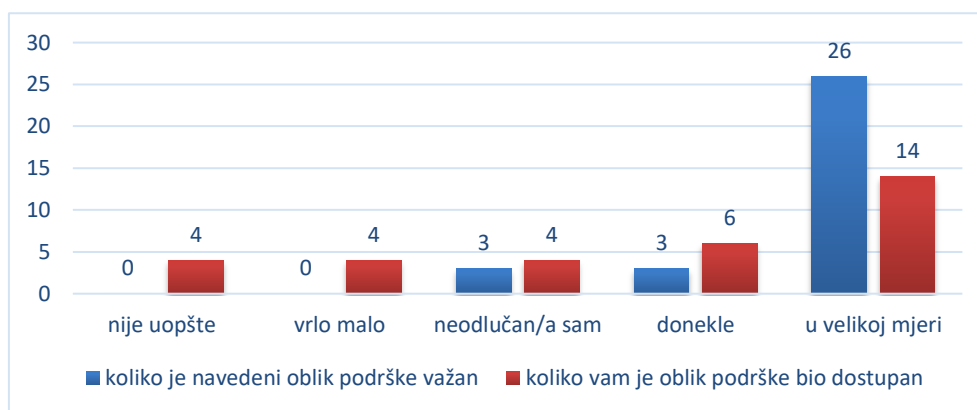
Dijagram 16

Iako su edukativne radionice u školi u cilju osnaživanja roditelja značajne prema 68,8% ispitanika, tek 12,5% je imalo u velikoj mjeri, a 15,6% donekle, priliku da istim prisustvuje.

- Učitelji informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada.

Tabela 21

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/na sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	0%	0%	9,4%	9,4%	81,3%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	12,5%	12,5%	12,5%	18,8%	43,8%



Dijagram 17

Roditelji su se u velikom procentu (81,3%) složili o značaju uloge učitelja prilikom dobijanja informacija o programu rada škole, predmetnim planovima i programima, školskim aktivnostima, obrazovno-vaspitnim ishodima i metodama rada. Ukupno 62,6% roditelja je iskazalo pozitivno iskustvo u odnosu na postavljenu tvrdnju.

Nakon popunjenog upitnika, nekoliko roditelja je iznijelo zapažanja u vezi sa predmetom istraživanja:

„Najmanji problem su učitelji. Ustvari, oni su jedini kojima je zaista stalo. Problem je neuvezanost institucija.”

“U periodu školovanja, ja sam morala biti i vaspitač i učitelj. Početak godine, škola neorganizovana, bez asistenta, a radi se o djetetu koje ima teško mišićno oštećenje, a intelektualno potpuno očuvana. Nikada nije radila po IROP-u jer nije bilo potrebe. Slaba podrška škole, psihologa takođe. U nedostatku je isavjetovalište i podrška za djecu , roditelje... Djeca se razlikuju i po tjelesnim i po intelektualnim sposobnostima, inkluzija nije tome prilagođena. Takvim učenicima treba obezbijediti mnogo više od inkluzije, koja po meni nije dala adekvatne rezultate.”

“U predškolskoj ustanovi stručni saradnik, logoped, nikad nije obišao dijete za 3 godine njegovog boravka tamo. Ne rade svoj posao kako treba. Mi kao roditelji samo smo dobijali kritike i pozivali nas da uzmemo dijete ranije iz vrtica jer je kako oni kažu "nesnosan" i druga djeca ne mogu od njega da spavaju itd. Vršili pritisak na sve moguće načine da ga ispišemo iz vrtica. Da zaključim - nismo nikakvu podršku imali i diskriminirani smo! A što se tiče osnovne škole, za svaku pohvalu, otvoreni za svaki dogovor, saradnju u cilju da djetetu boravak u toj školi bude što prijatniji i uspješniji.”

“Mi smo srećni. Naša djevojčica ima učitelja koji je više od toga, a mi imamo veliku podršku od strane njega. Za svaki savjet i nedoumicu se obratimo učitelju. Mi smo srećni, a naše dijete samo napreduje sve više i više.”

“Primjedbi nismo imali jer smo stvorili tim koji je dobro radio sa učiteljem uključujući i nas kao roditelje. Potrebno je savjetovanje roditelja od stručnog tima ili edukacija da bi dijete lakše prelazilo iz predškolske u školsku ustanovu. Roditelji izbjegavaju vrtiće ali oni su baza za socijalizaciju djece sa posebnim potrebama.”

“Ja sam roditelj koji je imao veliku sreću pa je moje dijete dobilo izvanrednu učiteljicu i izvanrednog asistenta koji su imali neiscrpnu želju da mu pomognu i prije svega da nauče kako sa njim da rade. Nikakve službe tu nisu pomagale ništa, niti se uključivale u rad. Isključivo naša izvanredna saradnja i savjeti stručnjaka iz inostranstva. Činjenica je da učitelji a ni asistenti nisu završili defektološki fakultet i ne znaju na koji način da rade sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Isto tako je i činjenica da su željeli da rade sa tom djecom, oni bi završili defektološki a ne učiteljski fakultet, tako da im je sa inkluzijom nametnuto nešto za što se nisu opredijelili niti učili. Podršku za rad sa djecom nemaju i onda dolazimo do situacije da se ne zna ko je više isfrustriran tom nemoći, roditelj, učitelj ili dijete. Ponavljam ja sam jedan od rijetkih roditelja koji je imao sreću da dobijem učiteljicu koja je imala veliku empatiju i želju da pomogne i zaista smo zajedno uradili jako puno. Spomenuli ste i zakon o inkluzivnom obrazovanju, problematična je činjenica što roditelj ima mogućnost da donese krajnju odluku (bez obzira na odluku komisije) da li će njegovo dijete ići u regularnu školu ili resursni centar. Svi mi želimo najbolje za svoju djecu, ali nekada nismo svjesni ili ne želimo se suočiti sa činjenicom da naša djeca nesto ne mogu. Zato danas škole imaju veliki broj djece sa posebnim obrazovnim potrebama koja nisu spremna ili sposobna da prate čak ni inkluzivni program a resursni centar je prazan... Defektolozi koji rade sa tom djecom individualne tretmane, rade mjesecima da nađu odgovarajući model koji odgovara tom djetetu ... Vratit ću se na učitelja sa 25 djece u odeljenju, i značaju tog tranzitnog perioda koji treba da bude napravljen sa terapeutima koji su radili sa tim djetetom, naravno i stručnim licima koje prate to dijete. Učitelji, kao i djeca koja u svoje odjeljenje dobiju takvog drugara postaju tzv. autistična odeljenja koja imaju prednosti i mane. Ako je učitelj empatičan on će svoju emociju prenijeti na cijelo odeljenje i ta djeca još kao mala će naučiti kako da vole, razumiju i pomažu drugom ili drugacijem. Neće imati časove kao ostala djeca, jer će morati da se naviknu da budu tolerantni na “ispade” djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama (neka viču, neka

skaču, neka su agresivna...) to će im pomoći da sutra postanu bolji ljudi... Sa druge strane učitelju je jako teško bez podrške da održi čas, ne zato što ne želi nego što ne umije da radi sa takvom djecom. Zato je procjena komisije za inkluziju izuzetno važna, ne možemo učiteljima nametati teške oblike "poremećaja" do kojih ni stručna lica ni članovi porodice ne mogu da dopru. Sa druge strane imate autističnu djecu koja imaju očuvanu inteligenciju koja mogu apsolutno sve da nauče, čak i više nego druga djeca u odeljenju ali na poseban način, uz poseban pristup. Ova situacija je izvanredno riješena u Hrvatskoj. Osnovne škole taj tranzicioni period rješavaju dodatnim odeljenjem u osnovnoj školi koje je predviđeno za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama. Npr. u tom odeljenju ima 5 đaka. Imaju iste predmete kao i ostala odeljenja prvog razreda, samo što njima predaje defektolog, naravno svako dijete ima asistenta i onda se postepeno uključuju u svoja matična odeljenja i to na taj način što će ići u svoje odeljenje za početak na čas fizičkog, likovnog, muzickog a ostale časove će provesti sa "specijalnim" odeljenjem. U toku rada u tom specijalnom odeljenju utvrdiće se da li je dijete spremno da počne da prati časove maternjeg pa će poći jednom ili dva puta sedmično na čas maternjeg... Na taj način se djeca sa posebnim obrazovnim potrebama polako implementiraju u grupu i navikavaju na grupni rad, učitelj ima podršku defektologa koji poznaje dijete i njegov način rada, asistent ima ranu podršku od tog istog defektologa od koga će jako puno moći da nauči (jer je i sami asistent nestručan i neobrazovan za rad sa tom djecom)."

"Bilo je raznih sastanaka u školi i vrtiću, ali nikada nije organizovan sastanak roditelja, vaspitača i učiteljice... a smatram da bismo štošta jedni od drugih naučili i bolje pomogli djetetu."

"Bio sam zadovoljan kako je tekao prelazak u školu. Možda zato što je u pitanju dijete sa smetnjama vida pa je lakši prelaz nego na primjer za dijete sa autizmom."

2.3. Struktura uzorka učitelja

- Polna struktura uzorka učitelja

Tabela 22

pol	numerički	procentualno
ženski	123	93,2%
muški	9	6,8%

- Starosna struktura uzorka učitelja

Tabela 23

godine starosti	20-29	30-39	40-49	50-59	60 i više
numerički	8	38	51	31	4
procentualno	6,1%	28,8%	38,6%	23,5%	3%

- Radni staž uzorka učitelja

Tabela 24

godine radnog staža	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	30 i više
numerički	11	22	24	24	21	17	13
procentualno	8,3%	16,7%	18,2%	18,2%	15,9	12,9%	9.8

- Najviše stečena stručna sprema uzorka učitelja

Tabela 25

stepen stručne spreme	VŠS	VSS	magistar	doktor nauka
numerički	11	82	39	0
procentualno	8,3%	62,1%	29,5%	0

- Više zvanje nastavnika

Tabela 26

više zvanje	nastavnik mentor	nastavnik savjetnik	nastavnik viši savjetnik	nastavnik istraživač	nisam nosilac višeg zvanja nastavnika
numerički	30	17	10	1	74
procentualno	22,7%	12,9%	7,6%	0,8%	56,1%

2.4. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem učitelja

- Od stručnih saradnika, škola u kojoj radim, ima:

Tabela 27

stručni saradnik	pedagog	psiholog	logoped	zdravstveni radnik	socijalni radnik	ništa od navedenog	nešto drugo
Numerički	128	108	82	2	1	2	5
procentualno	97%	77,3%	62,1%	1,5%	0,8%	1,5%	3,9%

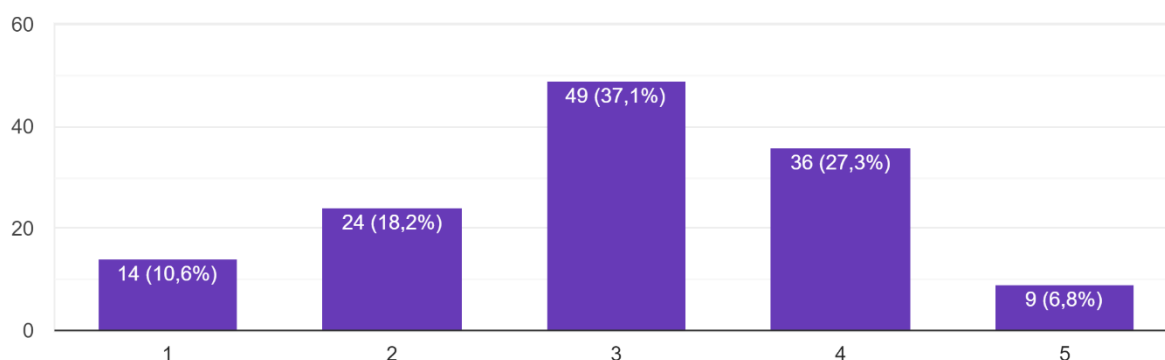
- U školi u kojoj radim postoji Tim za tranziciju:

Tabela 28

Odgovori	numerički	procentualno
Da	43	32,6%
Ne	31	23,5%
ne znam	58	43,9%

Stavke navedene u nastavku upitnika odnose se na procjenu kvaliteta sopstvenih kompetencija za sprovođenja tranzicije i rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama koje su učitelji stekli tokom studija i stručnog usavršavanja (1 – nedovoljan 2 – dovoljan 3 – dobar 4 – vrlo dobar 5 – odličan).

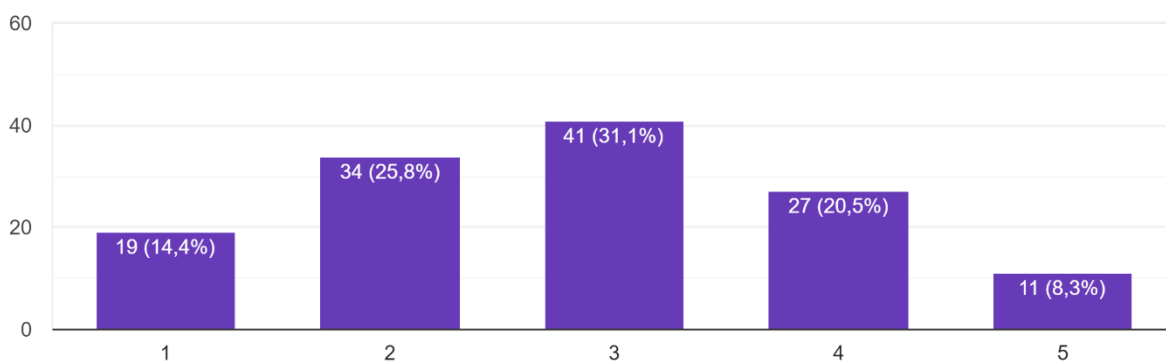
- Kvalitet vaše osposobljenosti za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama



Histogram 1

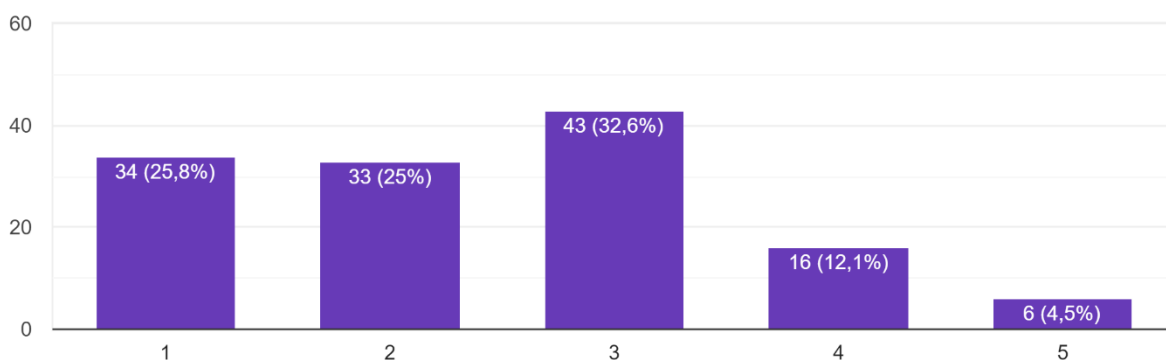
Više od trećine ispitanika (37,1%) je kvalitet osposobljenosti za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama koju su stekli tokom studija ili putem stručnog usavršavanja procijenilo kao „dobar“. Samo 6,8% je odabralo opciju „odličan“, 10,6% je kvalitet osposobljenosti ocijenilo kao „nedovoljan“, a 18,2% „dovoljan“.

- Broj sati teorijske nastave (tokom redovnog obrazovanja ili kroz programe stručnog usavršavanja, okrugle stolove i sl.) kroz koju ste se, kao budući učitelj osposobljavali za tranziciju u inkluzivnom okruženju



Histogram 2

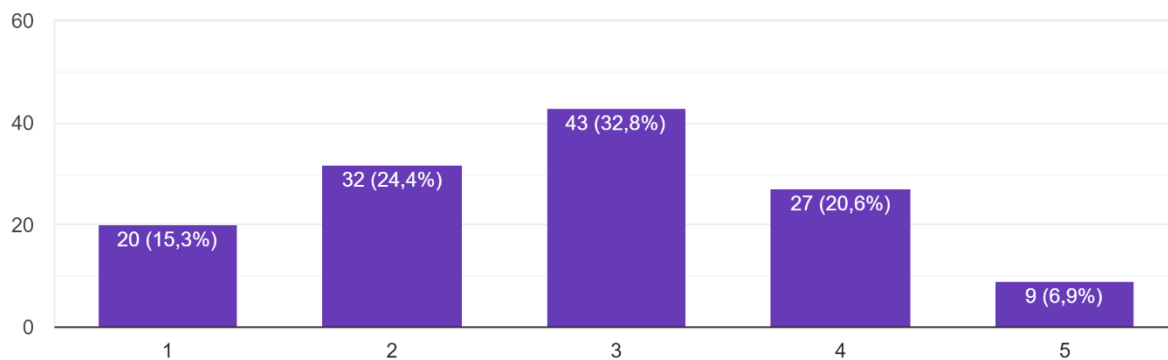
- Broj sati praktične nastave kroz koju ste se, kao budući učitelj, osposobljavali za tranziciju u inkluzivnom okruženju



Histogram 3

Ukupno 75 (56,9%) u prvoj, odnosno 77 (57,6%) ispitanika u drugoj kategoriji, je broj sati teorijske odnosno praktične nastave ocijenilo sa „dovoljan“, i „dobar“. Na osnovu ostalih podataka uočljivo je da su učitelji procijenili da je broj sati teorijske nastave „nedovoljan“ – 14,4%, „vrlo dobar“ – 20,5% i „odličan“ – 8,3%. Što se tiče praktične nastave, 25,8% ispitanika se izjasnilo da je broj sati „nedovoljan“, 12,1% - „vrlo dobar“ i 4,5% - odličan.

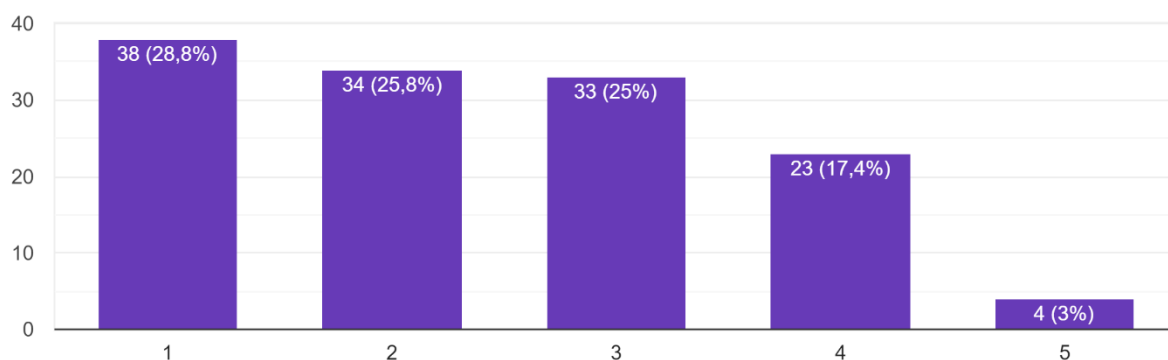
- Primjenjivost stečenog znanja u praksi



Histogram 4

Rezultati pokazuju da 6,9% učitelja smata da je nivo primjenjivosti stečenog znanja u praksi „odličan“, 20,6% je ovu stavku procijenilo sa „vrlo dobar“, a 24,4% , odnosno 15,3% ističe da je primjenjivost stečenog znanja na nivou „dovoljan“, tj. „nedovoljan“. Najviše ispitanika – 32,8%, se opredijelilo za opciju „dobar“.

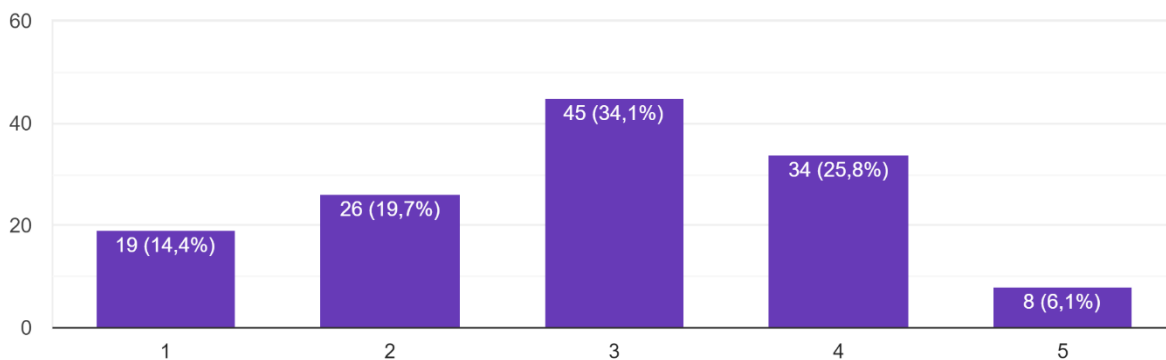
- Doprinos studija Vašim kompetencijama za vođenje pedagoške dokumentacije o učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama



Histogram 5

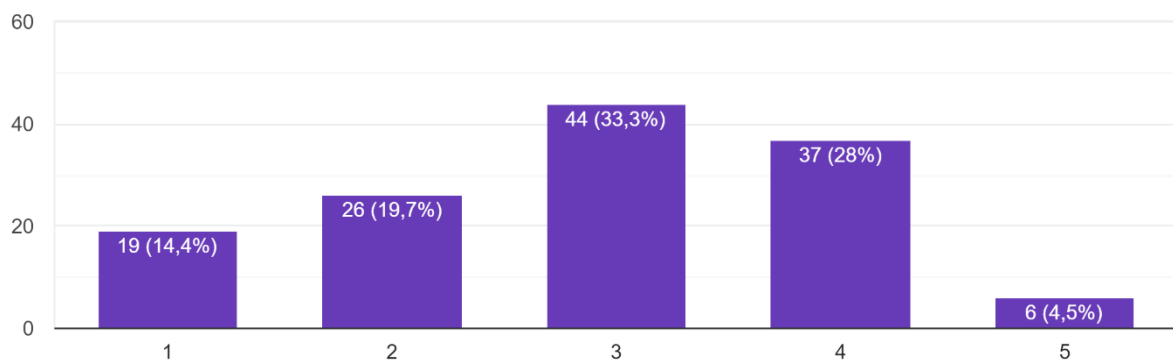
Rezultati potvrđuju da je vođenje pedagoške dokumentacije o učeniku sa posebnim potrebama jedan od glavnih problema inkluzivnog obrazovanja. Više od polovine ispitanika, ukupno 54,6%, smatra da su za vrijeme studija nedovoljno/dovoljno osposobljeni za navedenu aktivnost, a svega 3%, odnosno 4 učitelja je doprinos studija ovoj kompetenciji ocijenio sa „odličan“.

- Dostupnost stručnog usavršavanja učitelja za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (seminari, okrugli stolovi i sl.)



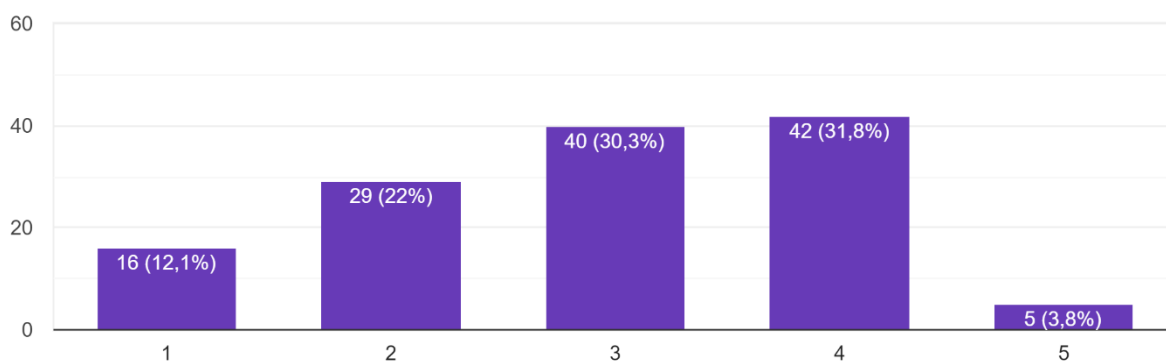
Histogram 6

- Kvalitet stručnog usavršavanja učitelja za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (seminari, okrugli stolovi i sl.)



Histogram 7

- Doprinos stručnog usavršavanja učitelja za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama (seminari, okrugli stolovi i sl.)

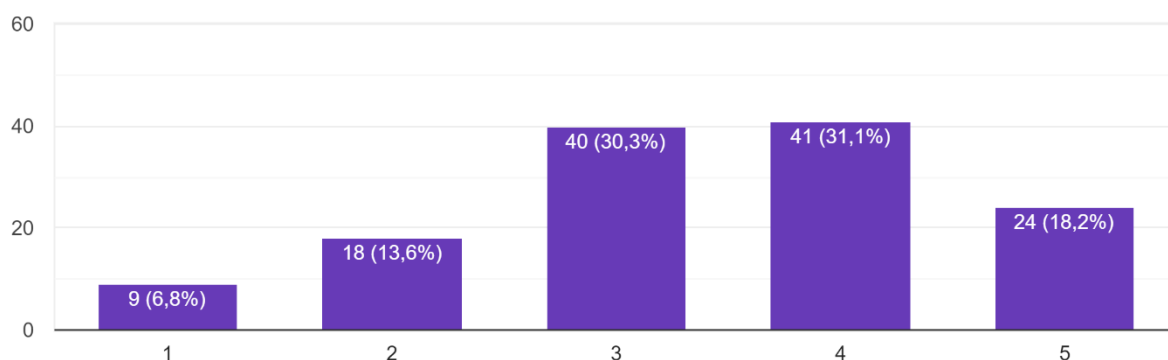


Histogram 8

Rezultati prikazani u prethodna tri histograma su prilično ujednačeni. Možemo zaključiti da su učitelji koji su visoko ocijenili dostupnost stručnog usavršavanja za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, ujedno zadovoljni kvalitetom ponuđenih sadržaja (seminara i sl.) i njihovim doprinosom u radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

Sljedeći dio upitnika se odnosi na samoprocjenu kompetencija za uspješno sprovođenje tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama koje su nastavnici stekli tokom rada u školi. Brojevi označavaju nivo slaganja s ponuđenim tvrdnjama: 1 – uopšte se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – djelimično se slažem, 5 – slažem se u potpunosti.

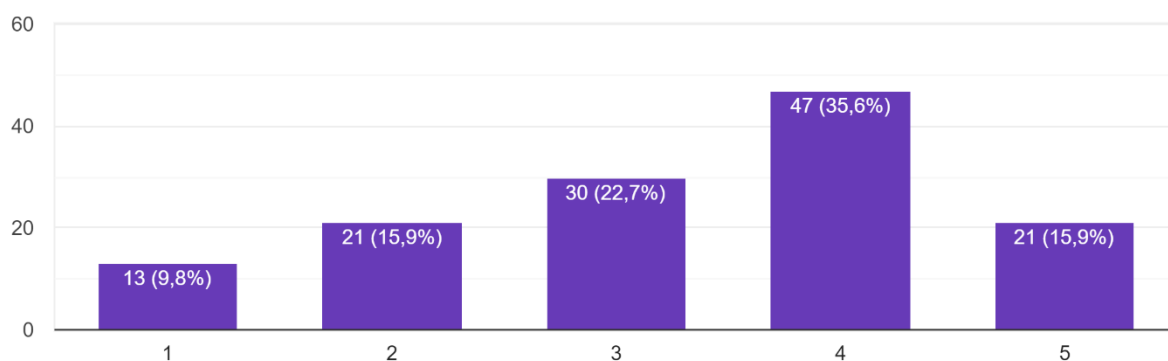
- Imam samopouzdanja u radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.



Histogram 9

Iskustvo rada u školi je uticalo na to da se 31,1% ispitanika djelimično, a 18,2% u potpunosti slaže sa konstatacijom da ima samopouzdanja u radu sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama. Ipak, 6,8% njih se izjasnilo da se uopšte ne slaže sa navedenim.

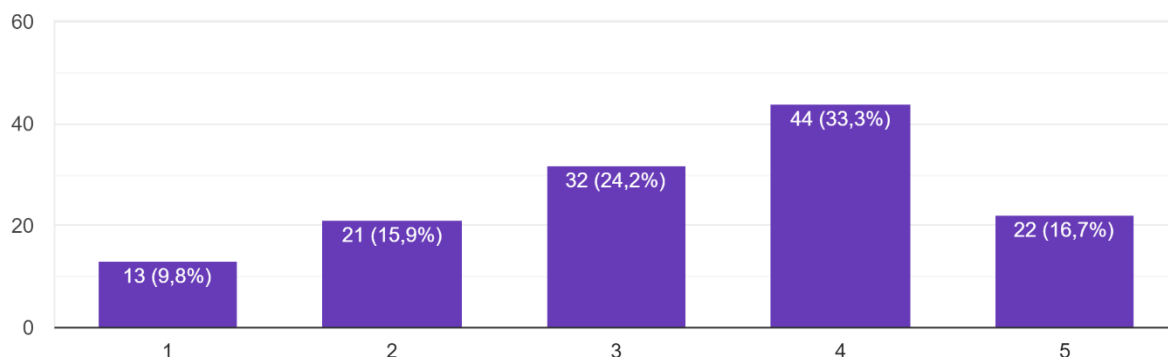
- Poznajem obilježja „socijalnog modela“ na kojima se temelji princip inkluzije.



Histogram 10

Socijalni model koji podrazumijeva analiziranje i uklanjanje prepreka i predrasuda prema inkluzivnom obrazovanju, stavljanje fokusa na adaptiranje društva i razvijanje pozitivnih stavova i mišljenja prema inkluziji, a ne na posebnoj potrebi djeteta, u potpunosti poznaje 15,9% ispitanika, a 9,8% ne poznaje uopšte. Njih 22,7% je neodlučno po ovom pitanju.

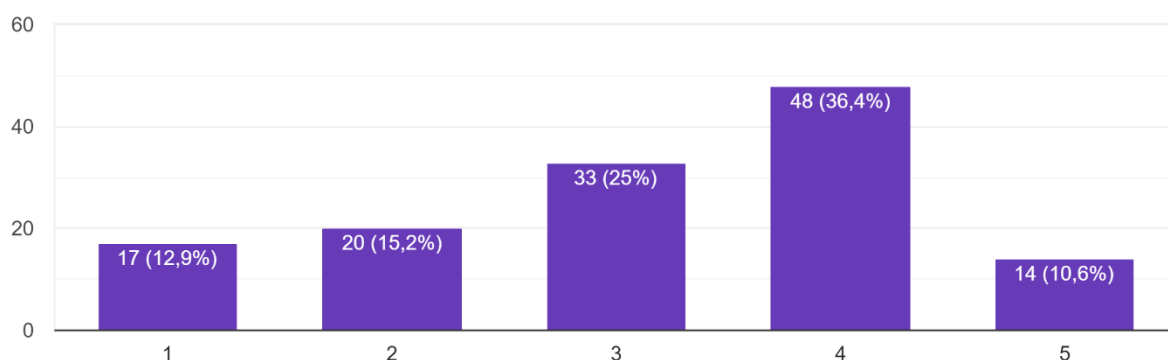
- Upoznat/a sam sa ciljevima *Strategije inkuzivnog obrazovanja u Crnoj Gori*



Histogram 11

Gotovo su identični rezultati koji se odnose na poznavanje socijalnog modela i *Strategije inkuzivnog obrazovanja u Crnoj Gori*.

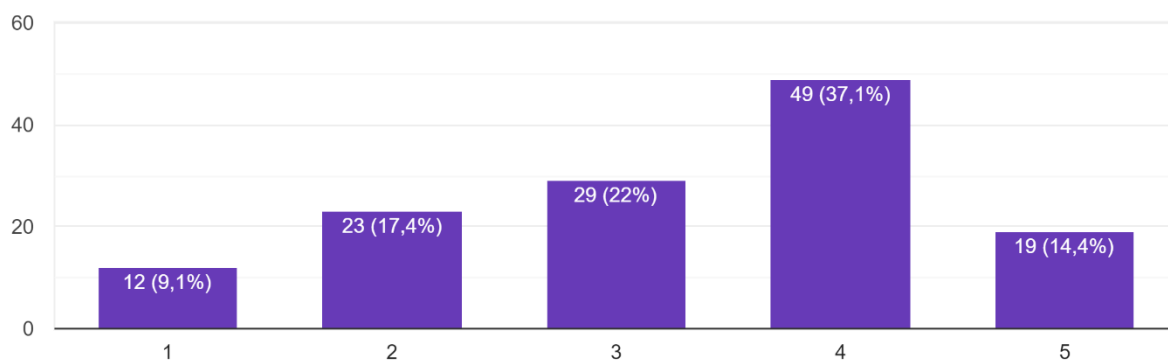
- Imam znanja o zakonima i propisima koji se odnose na uključivanje učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnu nastavu.



Histogram 12

Četvrtina ispitanika se „niti slaže, niti ne slaže“ sa navedenom tvrdnjom, dok se 12,9% uopšte ne slaže da poznaje navedene zakone i propise. Ipak, u odnosu na ukupan procenat onih koje se ne slažu, ili uopšte ne slažu (28,1%), procenat nastavnika koji su ovu kompetenciju procijenili sa 4 ili 5 je znatno veći, ukupno 47%.

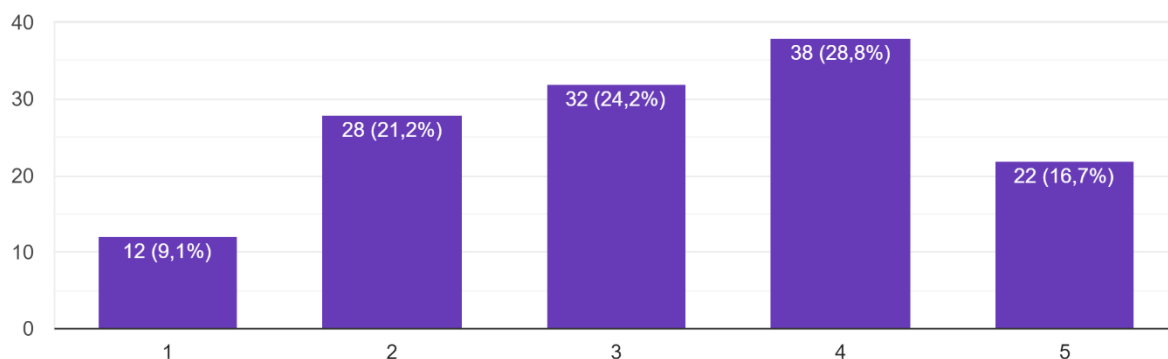
- Posjedujem znanje o različitim obrazovnim potrebama učenika.



Histogram 13

Procenat nastavnika koji su ovu kompetenciju procijenili na skali od 1 do 3 (48,5%) je približan procentu onih koji su istu kompetenciju procijenili sa 4 ili 5 (51,5%).

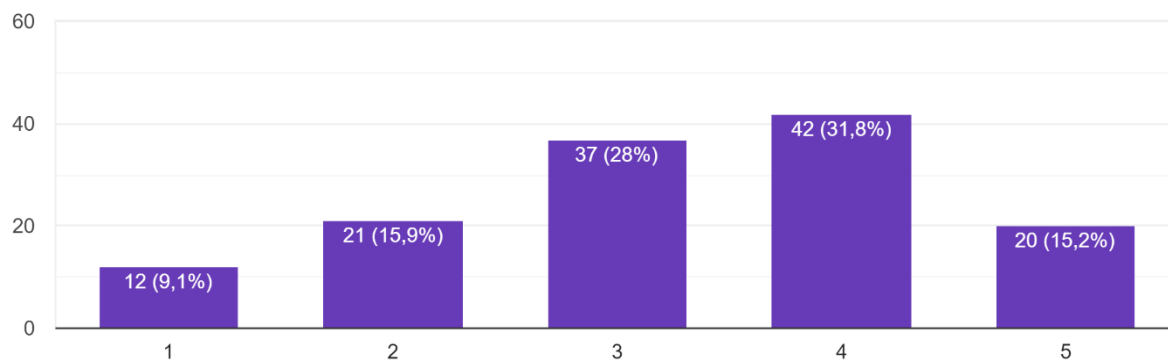
- Poznajem pedagošku dokumentaciju koja je u vezi sa radom sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.



Histogram 14

Pedagošku dokumentaciju djelimično ili u potpunosti poznaje 60 nastavnika (45,5%).

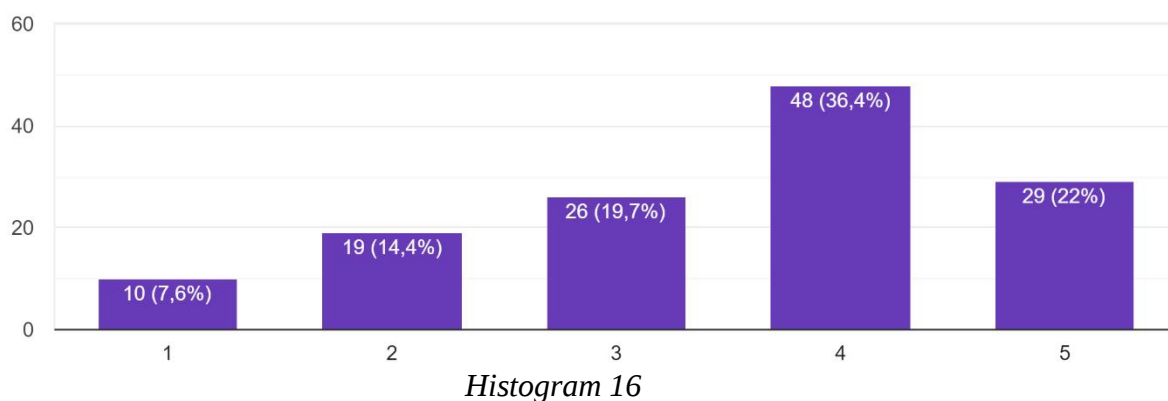
- Posjedujem znanja i vještine za definisanje vaspitno-obrazovnih ishoda i ishoda učenja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama.



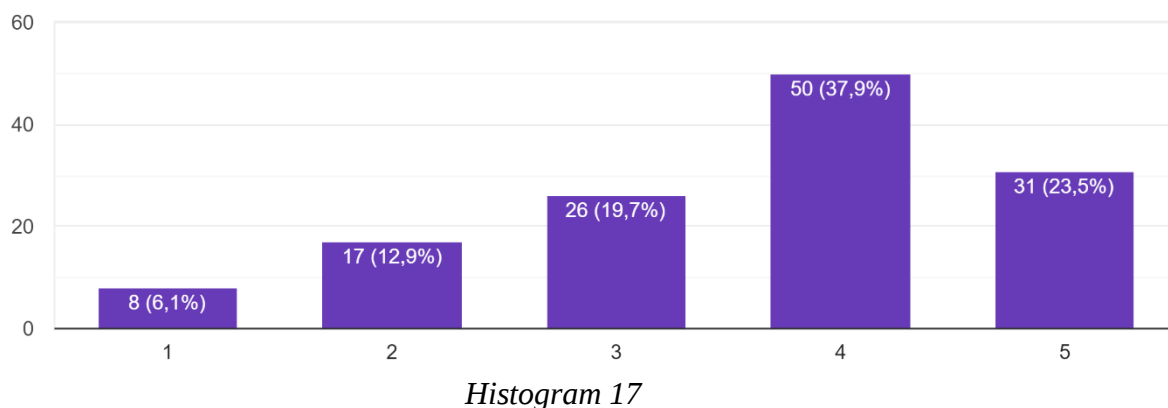
Histogram 15

Ukupno 25% učitelja se ne slaže ili se uopšte ne slaže da posjeduje znanja i vještine za definisanje vaspitno-obrazovnih ishoda i ishoda učenja za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama. Visok je procenat i onih koji su po ovom pitanju neodlučni (28%), što nam daje uvid u činjenicu da više od polovine ispitanika ne može da kaže da posjeduje ovu iznimno važnu kompetenciju.

- Sposoban/na sam za izradu IROP-a.

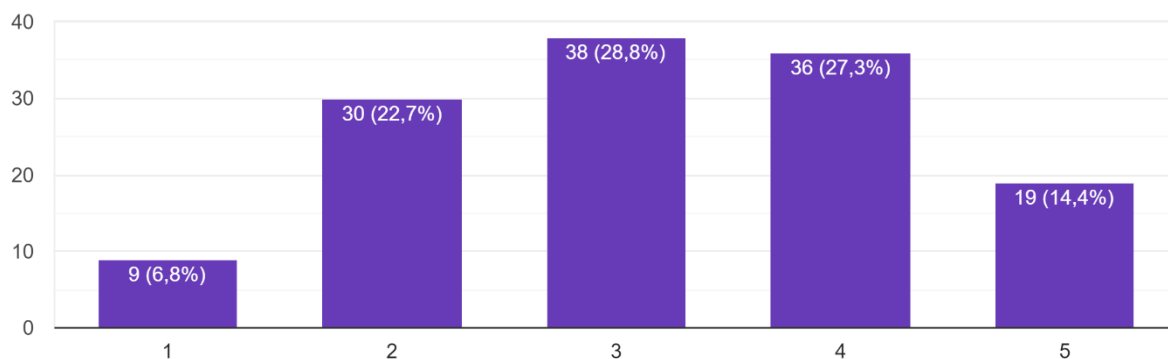


- Sposoban/na sam za praćenje realizacije IROP-a.



Procenat nastavnika koji smatraju da su potpuno ili u dovoljnoj mjeri sposobni za izradu i praćenje realizacije IROP-a prelazi polovinu ispitanika (58,4% i 61,4%). Ipak, 7,6% učitelja smatra da je nedovoljno osposobljen za izradu IROP-a, a 6,1% za praćenje i realizaciju istog. U vezi sa ovim stavkama 19,7% nastavnika je procijenilo da je nivo njihove osposobljenosti „dobar“.

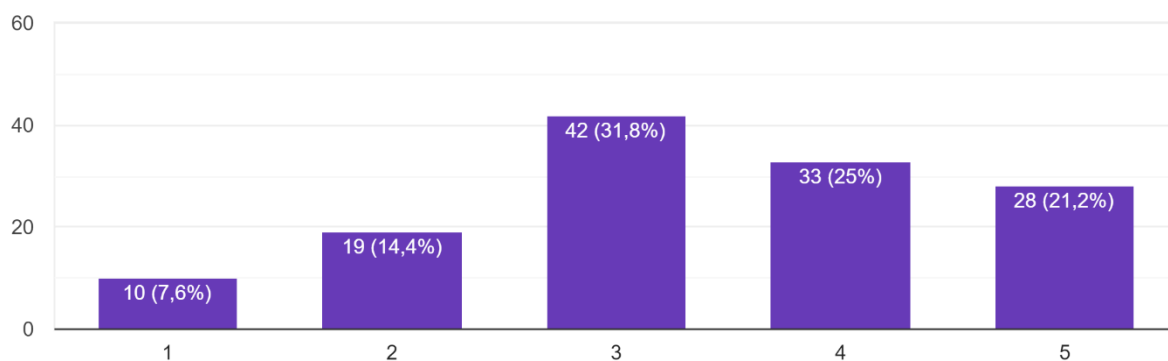
- Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz oblasti inkluzivne pedagogije.



Histogram 18

Najveći procenat ispitanika (28,8%) se opredijelio da se niti slaže, niti ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Ukupno 41,7% se slaže djelimično i u potpunosti (ocjene 4 ili 5).

- Sposoban/na sam za planiranje ličnog profesionalnog razvoja i usavršavanja u vezi sa obrazovanjem učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.



Histogram 19

Planiranje ličnog profesionalnog razvoja smatra se jednom od ključnih kompetencija nastavnika. Rezultati ukazuju da svega 21,2% smatra da ima potpuno razvijenu ovu kompetenciju, 25% se djelimično slaže sa navedenom tvrdnjom, a 31,8% je neodlučno.

U posljednjem dijelu upitnika su navedene tvrdnje koje učitelji mogu odrediti kao neophodne vidove podrške uspješnom uključivanju učenika s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnu školu. Procjenjivali su tvrdnje u dvije dimenzije - što misle koliko su navedeni oblici podrške potrebni za uspješnu tranziciju i u kojoj mjeri su im ti oblici podrške dostupni u školi u kojoj rade.

Brojevi su označavali nivo slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

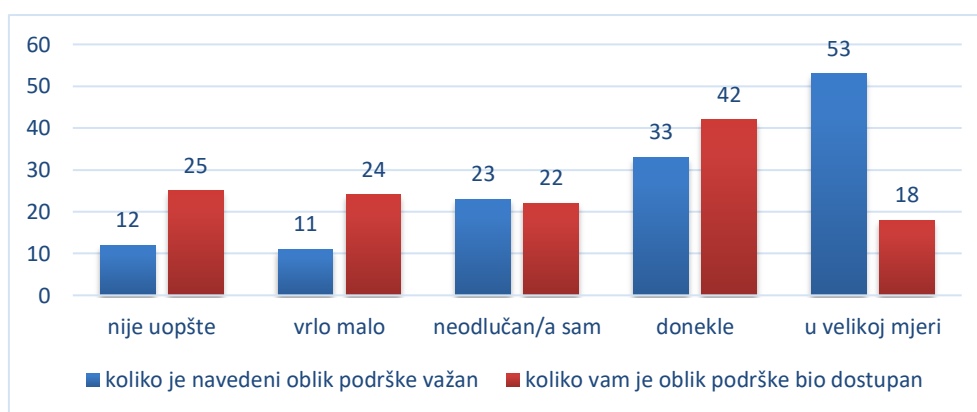
1 – nije uopšte, 2 – vrlo malo, 3 – neodlučan/a sam, 4 – donekle, 5 – u velikoj mjeri

Rezultate smo predstavili tabelarno i pomoću dijagrama.

- Tranzicioni tim kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole) se redovno sastaje tokom prelaznog perioda.

Tabela 29

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	9,1%	8,3%	17,4%	25%	40,2%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	19,1%	18,3%	16,8%	32,1%	13,7%



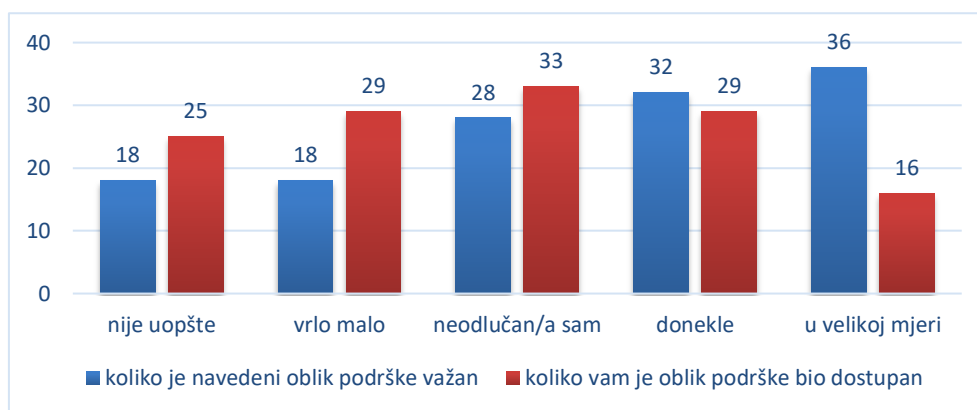
Dijagram 18

Da su za uspješnu tranziciju u velikoj mjeri važni redovni sastanci tranzicionog tima smatra 40,2% ispitanika, dok je ovaj oblik podrške u velikoj mjeri bio dostupan za 13,7% ispitanika. Broj učitelja koji su se izjasnili kao neodlučni, po ovom pitanju, u obje dimenzije, je približno jednak.

- U školi postoji didaktički materijal i asistivna tehnologija za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.

Tabela 30

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	13,6%	13,6%	21,2%	24,2%	27,3%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	18,9%	22%	25%	22%	12,1%



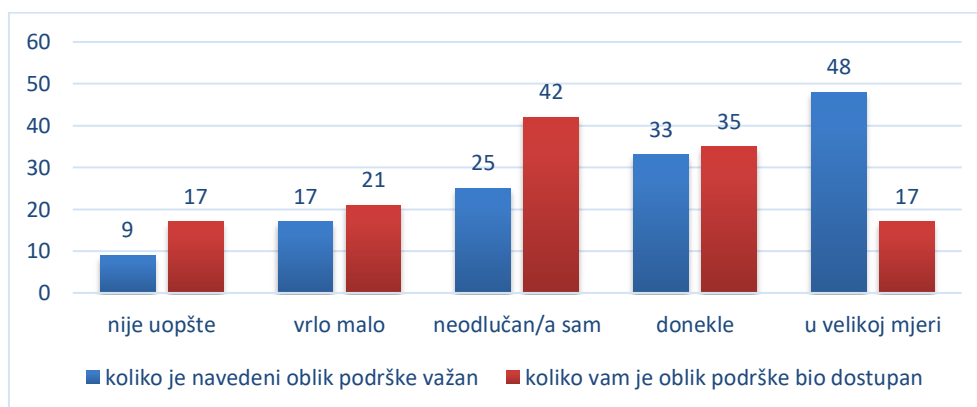
Dijagram 19

Dostupnost didaktičkog materijala je za 27,3% učitelja uslov koji je veoma važan za uspješnu tranziciju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u prvi razred.

- Uprava škole planira i organizuje stručno usavršavanje osoblja da bi škola uspješno odgovorila na potrebe učenika.

Tabela 31

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	6,8%	12,9%	18,9%	25%	36,4%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	12,9%	15,9%	31,8%	26,5%	12,9%



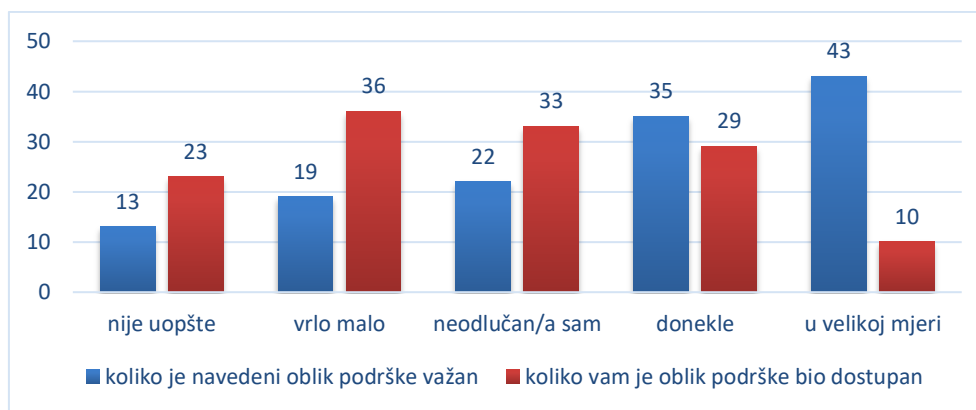
Dijagram 20

Ulogu uprave škole u organizovanju stručnog usavršavanja nastavnika u vezi sa datom temom, ističe 36,4% ispitanika, 12,9% navodi da im ovaj oblik podrške uopšte nije bio dostupan, dok je prilično veliki procenat ispitanih bio neodlučan po pitanju dostupnosti ovog oblika podrške (31,8%).

- Nadležne institucije pružaju prilike učiteljima da prisustvuju na stručnim skupovima, konferencijama i sl. o tranziciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

Tabela 32

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	9,8%	14,4%	16,7%	26,5%	32,6%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	17,6%	27,5%	25,2%	22,1%	7,6%



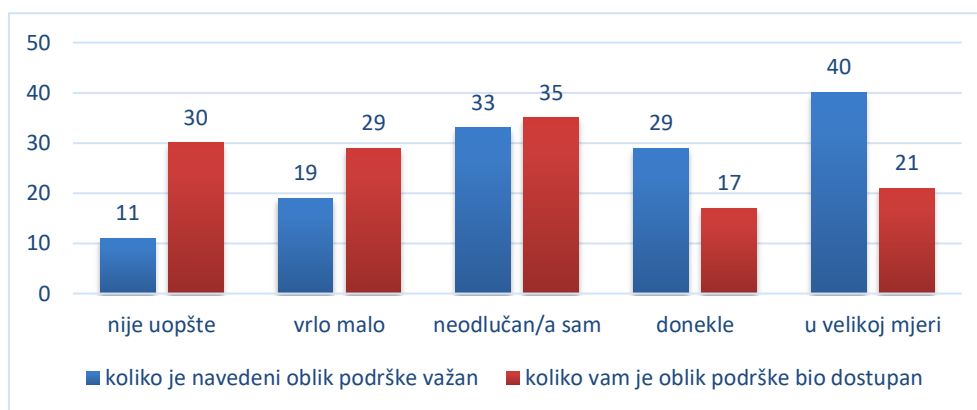
Dijagram 21

Rezultati ukazuju na značajnu razliku između važnosti i dostupnosti podrške nadležnih institucija, naime 32,6% nastavnika se složilo da je pružanje prilike učiteljima da učestvuju na seminarima, okruglim stolovima, konferencijama i sl. i sl. o tranziciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u velikoj mjeri važan uslov, dok se 7,6% njih složilo sa tvrdnjom da su im pomenute prilike bile dostupne u velikoj mjeri. Čak 92 (71,3%) učitelja je u dimenziji „koliko Vam je navedeni oblik podrške dostupan“, odabralo opcije *nije uopšte*, *vrlo malo* ili *neodlučan/a sam*.

- Učiteljima je pružena prilika da posmatraju druge učitelje sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

Tabela 33

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	8,3%	19%	25%	22%	30,3%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	22,7%	22%	26,5%	12,9%	15,9%



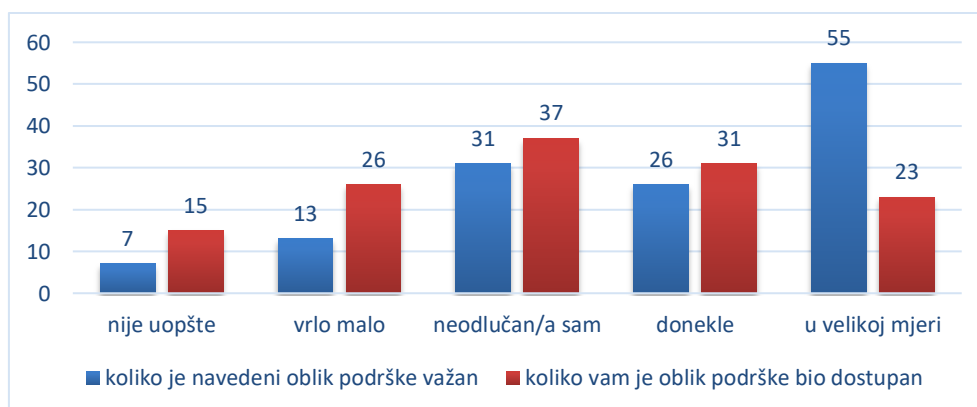
Dijagram 22

Ukupno 28,8% učitelja je odgovorilo da su *donekle* ili *u velikoj mjeri* imali priliku da posmatraju rad drugih učitelja koji imaju odgovarajuće iskustvo i vještine u radu sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.

- U procesu tranzicije učenika s posebnim obrazovnim potrebama učitelj ima kontinuiranu pomoć stručnjaka (pedagog, psiholog i sl.) pri izradi i praćenju IROP-a.

Tabela 34

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	5,3%	9,8%	23,5%	19,7%	41,7%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	11,5%	19,1%	28,2%	23,7%	17,6%



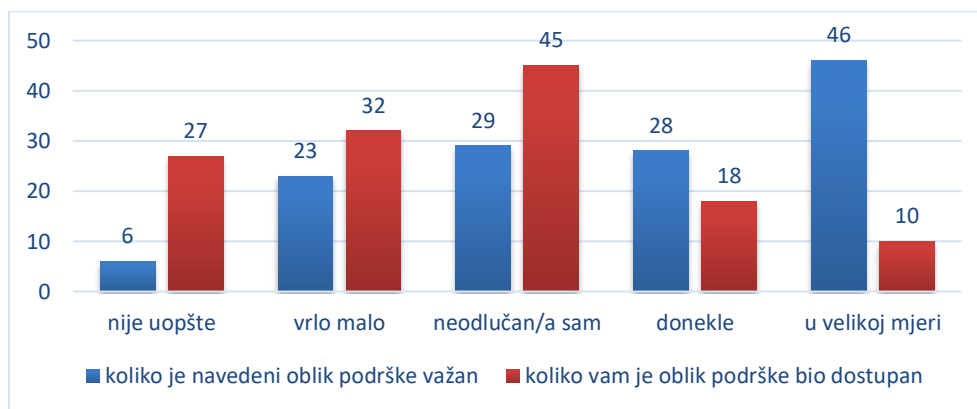
Dijagram 23

Rezultati su potvrdili pretpostavku da je učiteljima veoma važna kontinuirana pomoć stručnjaka (pedagog, psiholog i sl.) pri izradi i praćenju IROP-a. Ukupno 81 učitelj (59,3%) se sa ovom tvrdnjom složilo *donekle* i *u velikoj mjeri*.

- U proces tranzicije uključeni su predstavnici drugih relevantnih institucija, čije je angažovanje u ovom procesu od koristi i za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar itd.).

Tabela 35

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	4,5%	17,4%	22,1%	21,2%	34,8%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	20,6%	24,4%	33,6%	13,7%	7,6%



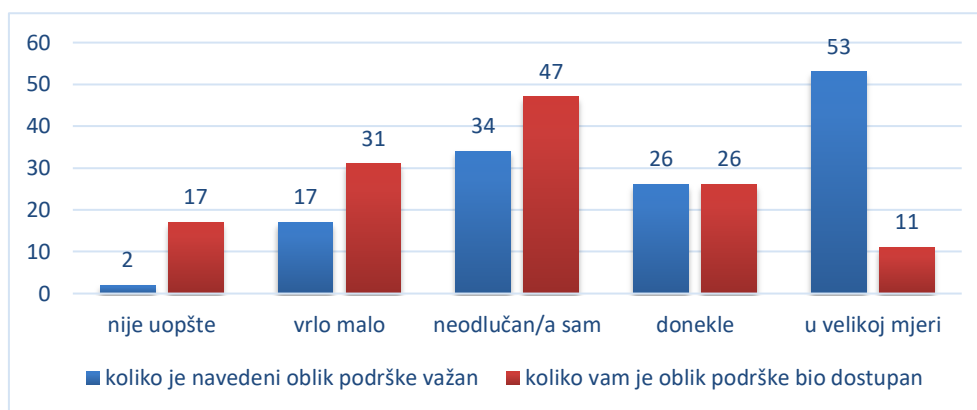
Dijagram 24

Učitelji (56%) smatraju da je veoma važno da u proces tranzicije budu uključeni predstavnici drugih relevantnih institucija, dok je nešto manji procenat (44%) stava da ova pretpostavka *nije uopšte* ili je *vrlo malo* važna, ili su po datom pitanju *neodlučni*. Što se tiče dostupnosti ovog vida saradnje, 13,7% se izjasnilo da im je bio dostupan *donekle*, a 7,6% - *u velikoj mjeri*, što je tek 21,3% od ukupnog broja ispitanika.

- Uloge i odgovornosti svih aktera koji učestvuju u procesu su jasno definisane.

Tabela 36

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	1,5%	13%	25,2%	19,8%	40,5%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	13%	23,7%	35,1%	19,8%	8,4%



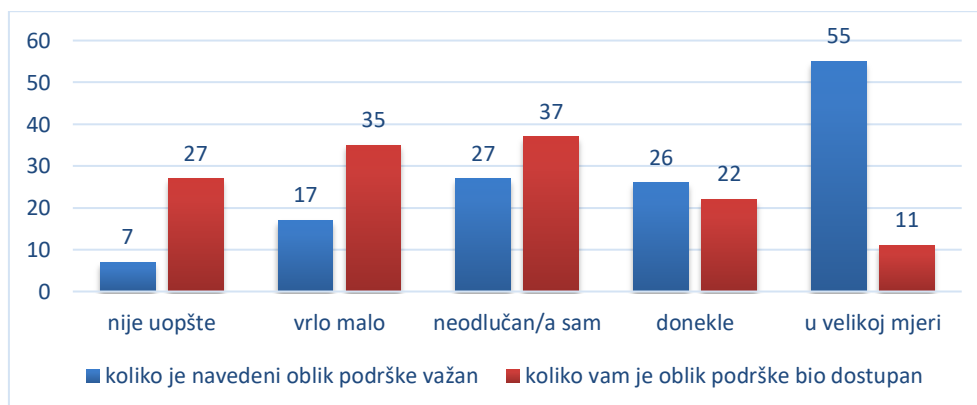
Dijagram 25

Izraženo je odstupanje u procentu ispitanika koji smatraju da su jasno definisane uloge aktera u procesu tranzicije važne *u velikoj mjeri* (40,5%) , naspram onih koji su se izjasnili da im je ovaj vid podrške *u velikoj mjeri* bio dostupan (8,4%).

- Saradnja predškolskih ustanova i osnovnih škola je dvosmjerna i kontinuirana.

Tabela 37

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	5,3%	12,9%	20,5%	19,7%	41,7%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	20,6%	26,7%	27,5%	16,8%	8,4%



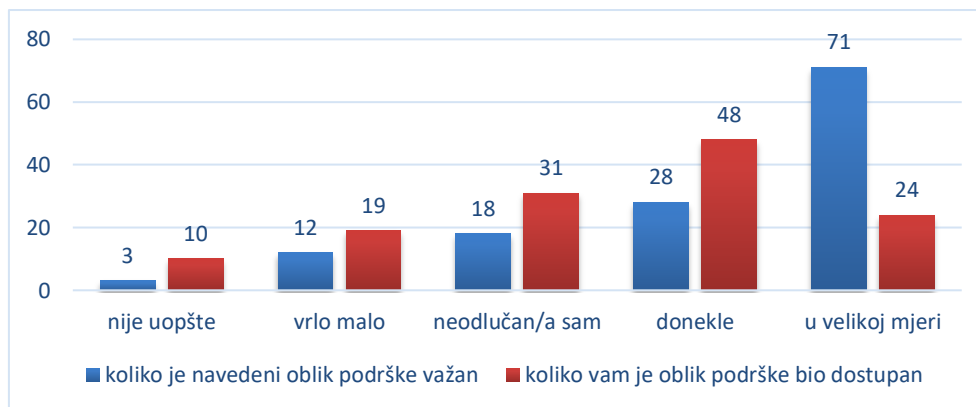
Dijagram 26

Saradnja predškolskih ustanova i osnovnih škola je, po mišljenju 41,7% (*u velikoj mjeri*) i 19,7% (*donekle*) ispitanika, vrlo značajan uslov za uspješnu tranziciju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske ustanove u osnovnu školu. Da ovakvu saradnju *nisu uopšte* imali, izjasnilo se 20,6% učitelja, 26,7% odabralo je opciju *vrlo malo*, 27, 5% je bilo neodlučnih, a 16, 8 % je *donekle* bilo zadovoljno uspostavljenim vidom podrške.

- Porodica je aktivan učesnik u pripremi djeteta za polazak u školu i saradnik školi tokom njene pripreme.

Tabela 38

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	2,3%	9,1%	13,6%	21,2%	53,8%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	7,6%	14,4%	23,5%	36,4%	18,2%



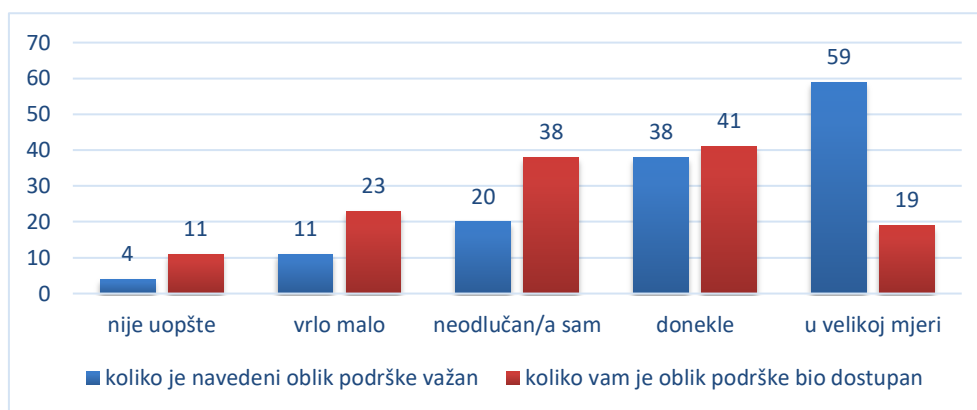
Dijagram 27

Za uspješnu tranziciju djeteta je, po mišljenju ukupno 72% učitelja (*doneklke, u velikoj mjeri*) neophodno da porodica bude aktivan učesnik i saradnik školi. Njih 54,6% je takvu saradnju i ostvarilo.

- Vaspitači i nastavnici razredne nastave na sastancima razmjenjuju iskustva o metodama, oblicima rada, didaktičkim sredstvima i o preduzetim prilagođavanjima.

Tabela 39

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	3%	8,3%	15,2%	28,8%	44,7%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	8,3%	17,4%	28,8%	31,1%	14,4%



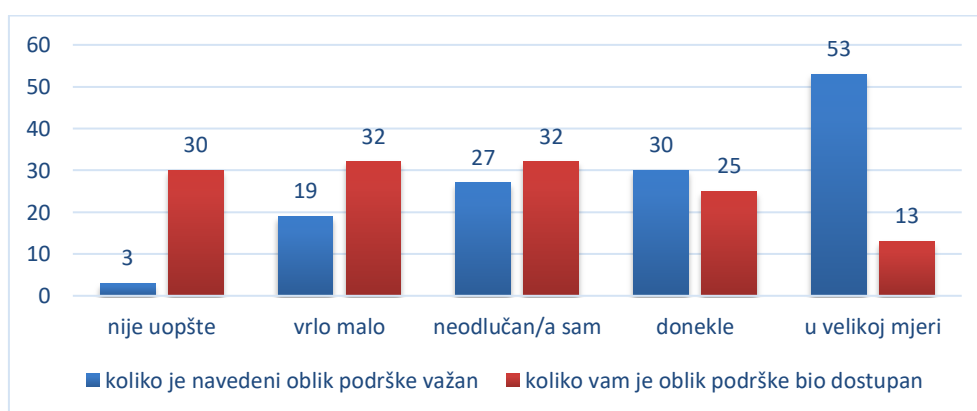
Dijagram 28

Saradnja učitelja i vaspitača iz predškolskih ustanova se smatra bitnim preduslovom u procesu tranzicije. Naime, 44,7% ispitanika smatra da je pomenuti oblik podrške važan *u velikoj mjeri*, a 28,8% da je važan *donekle*. Dostupnost je sa *donekle* i *u velikoj mjeri*, procijenilo ukupno 45,5% nastavnika.

- Vaspitači i stručni saradnici vrtića pružaju učiteljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.

Tabela 40

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	2,3%	14,4%	20,5%	22,7%	40,2%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	22,7%	24,2%	24,2%	18,9%	9,8%



Dijagram 29

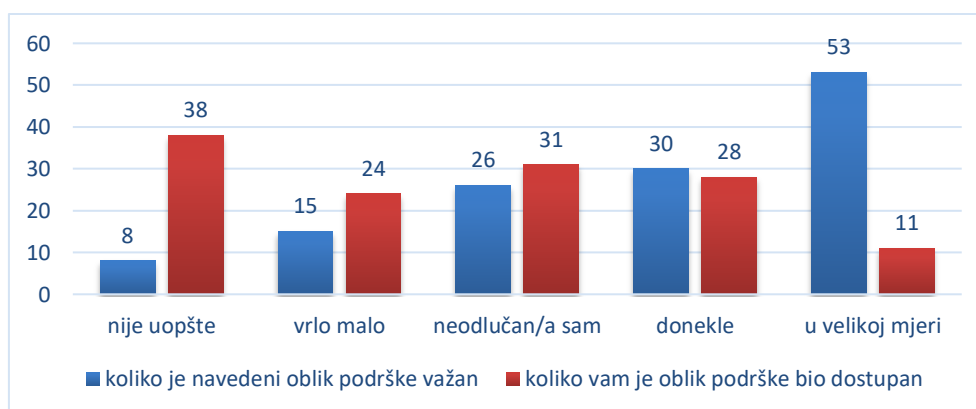
Rezultati pokazuju da je dobijanje potrebnih informacija o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija od strane zaposlenih u vrtiću, po mišljenju učitelja (62,9%) u pozitivnoj korelaciji sa uspješnom tranzicijom učenika. Međutim, preko 60% učitelja

se izjasnilo da navedeni oblik podrške nije bio dovoljno dostupan, ili su bili neodlučni u vezi sa datom tvrdnjom.

- Predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju zajednički sastanak osnovne škole i predškolske ustanove sa roditeljima i drugim osobama koji dobro poznaju dijete, sa ciljem razmjene informacija.

Tabela 41

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	6,1%	11,4%	19,7%	22,7%	40,2%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	28,8%	18,2%	23,5%	21,2%	8,3%



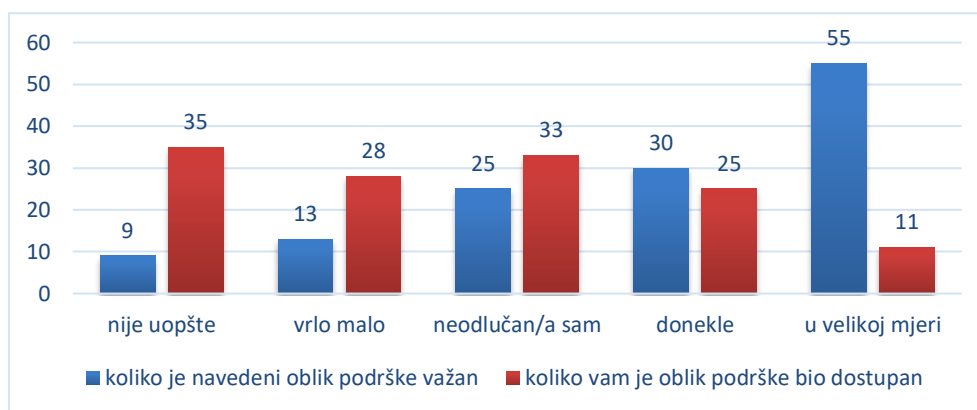
Dijagram 30

Sastanak relevantnih aktera je uslov koji je *donekle* (22,7%) i *u velikoj mjeri* (40,2%) potreban za uspješnu tranziciju, ali je po mišljenju jednog broja učitelja bio nedovoljno dostupan – *nije uopšte* 28,8%, *vrlo malo* 18,3%.

- Predstavnici stručnih službi škole realizuju pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom prelaznog perioda.

Tabela 42

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	6,8%	9,8%	18,9%	22,7%	41,7%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	26,5%	21,2%	25%	18,9%	8,3%



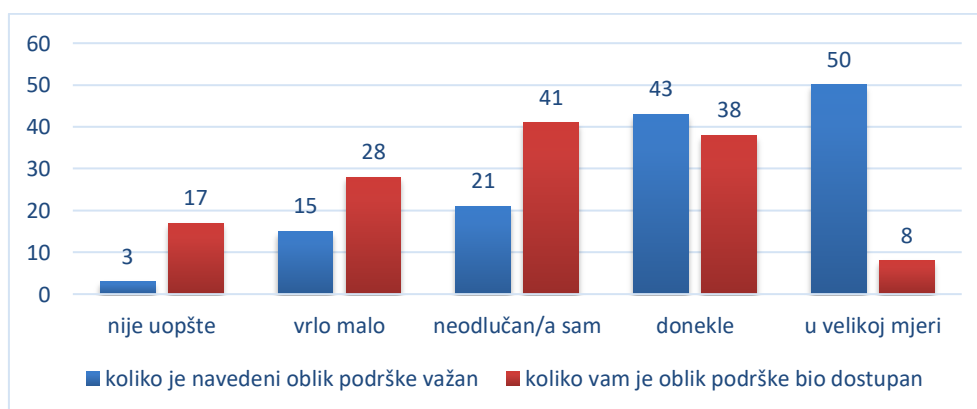
Dijagram 31

Organizovanje pripremnih radionica za djecu i roditelje kao bitan uslov ističe 41,7% (*u velikoj mjeri*), odnosno 22,7% (*donekle*) učitelja. U drugoj dimenziji, opciju *donekle* je odabralo 18,9%, a opciju *u velikoj mjeri*, 8,3% ispitanika.

- Predstavnici stručne službe škole informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada.

Tabela 43

	nije uopšte	vrlo malo	neodlučan/a sam	donekle	u velikoj mjeri
Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?	2,3%	11,4%	15,9%	32,6%	37,9%
U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?	12,9%	21,2%	31,1%	28,8%	6,1%



Dijagram 32

Obzirom da je svega 6,1% učitelja odgovorilo da im je *u velikoj mjeri* bio dostupan ovaj oblik podrške, možemo pretpostaviti da su učitelji bili ti koji su obavljali dužnost upoznavanja roditelja o programu škole, predmetnim planovima i programima, školskim aktivnostima, obrazovno-vaspitnim ishodima i metodama rada.

Nakon popunjenog upitnika, nekoliko nastavnika je iznijelo mišljenje u vezi sa temom istraživanja.

- Tim za tranziciju postoji samo "na papiru". Učitelji sve rade sami i IROP i praćenje njegove realizacije. Ne postoji nikakav kontakt sa vaspitačima iz vrtića, o drugim ustanovama da ne govorim.
- Najveći problem je što se inkluzija primjenjuje za djecu koja ne pripadaju obuhvaćenim kategorijama propisanim inkluzijom i što su napisane dijagnoze " blaže" u odnosu na stvarno stanje. Dosadašnja inkluzija nije postigla željene rezultate jer se ne poštuju osnovni zakonski propisi. Dvadeset osam učenika je minimalan broj i još djeteta sa IROP -om. Nemamo specijalizovane prostorije, niti didaktička sredstva. Asistenti su nam neosposobljeni za posao koji rade, od njih nekada učitelji imaju više štete nego koristi. Timovi postoje samo na papirima. Sve se svodi na sposobnost učitelja/ nastavnika da uradi procjenu, a zatim i radi sa djetetom. Ako se nešto hitno ne promijeni, mi toj djeci ne pomažemo već odmažemo. U specijalizovanoj ustanovi dobiće mnogo više vještina i znanja.
- Što se tiče pedagoških službi mislim da sav posao ostave učitelju. Bila sam „sama" u planiranju IROP-a, srećom imala sam dobru saradnju sa porodicom.
- Nikada nijesam bila upoznata sa djetetom koje ima posebne obrazovne potrebe prije početka škole. Dijete sa smetnjama bi trebalo da se upozna sa prostorom škole i učiteljicom prije prvog dana škole. To nije praksa u našim osnovnim školama.

2.5. Uporedna analiza nekih odgovora roditelja i učitelja

Upitnici za roditelje i učitelje su sadržali i 7 istih pitanja u vezi sa oblicima podrške koje ispitanici mogu procijeniti kao potrebne u procesu tranzicije učenika u osnovnu školu. U tabeli smo predstavili koji procenat ispitanika iz obje kategorije je *u velikoj mjeri* saglasan sa navedenom tvrdnjom, u dimenziji koja se odnosi na važnost navedenih oblika podrške.

Tabela 44

Tvrdnja	roditelji	učitelji
Tranzicioni tim kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole) se redovno sastaje tokom prelaznog perioda	74,2%	40,2%
U proces tranzicije uključeni su predstavnici drugih relevantnih institucija, čije je angažovanje u ovom procesu biti od koristi i za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar, itd.).	56,3%	34,8%
Uloge i odgovornosti svih svih aktera koji učestvuju u procesu su jasno definisane.	65,7%	40,5%
Porodica je aktivan učesnik u pripremi djeteta za polazak u školu i saradnik školi tokom njene pripreme.	81,2%	53,8%
Predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju zajednički sastanak osnovne škole i predškolske ustanove sa roditeljima i drugim osobama koje dobro poznaju dijete, sa ciljem razmjene informacija.	71,6%	40,2%
Predstavnici stručnih službi škole realizuju pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom prelaznog perioda.	50%	41,7%
Predstavnici stručne službe škole informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada	62,5%	37,9%

Primijećeno je da roditelji u većem procentu ističu važnost redovnih sastanaka svih aktera u procesu tranzicije i saradnje porodice i škole, u odnosu na učitelje. Značajan procenat roditelja (81,2%), smatra da je *u velikoj mjeri* važno da porodica aktivno učestvuje u pripremi djeteta za polazak u školu i sarađuje sa školom kako bi se i ona pripremila za rad sa djetetom. Dok se 40,2% učitelja izjasnilo da je *u velikoj mjeri* važno da predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju sastanke predstavnika osnovne škole i vrtića sa roditeljima u cilju razmjenjivanja relevantnih informacija o djetetu, roditelji su ovu stavku podržali u većem procentu (71,6%).

Zaključak

Saradnja između osnovne škole i predškolske ustanove olakšava prelazak djeteta na sljedeći nivo obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da bi u procesu tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja, trebalo da postoji model sveobuhvatne, sistematske, planirane i individualizovane podrške djetetu sa posebnim obrazovnim potrebama, roditeljima i učiteljima. Naš rad se sastoji iz teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskom dijelu su tri cjeline u kojima smo govorili, redom, o značaju tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja, partnerstvu zaposlenih u osnovnoj školi, predškolskoj ustanovi i roditelja tokom tranzicionog procesa, faktorima uspješne tranzicije na osnovnoškolski nivo obrazovanja i preprekama u uspostavljanju kvalitetnih odnosa među relevantnim okruženjima, kao i o konceptu i strategiji inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, u inkluzivnom kontekstu.

Istraživanje smo sprovedi na uzorku od 132 učitelja i 32 roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz podgoričkih osnovnih škola. Primijenili smo anketne upitnike za obje kategorije ispitanika.

Na osnovu dobijenih odgovora, možemo smatrati da su potvrđene glavna i sporedne hipoteze u vezi sa procesom tranzicije djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu.

Ističući značaj oblika podrške prilikom prelaska, ispitanici iz obje kategorije su potvrdili da je, **sa stanovišta učitelja i roditelja, uspješna tranzicija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu, u pozitivnoj korelaciji sa ranom intervencijom i individualizovanom podrškom od strane nadležnih službi** (glavna hipoteza).

Takođe, na osnovu obrađenih rezultata možemo zaključiti da su potvrđene i ostale pretpostavke:

1. Učitelji i roditelji kao osnovne prepreke u procesu tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja navode nedovoljnu saradnju između porodice, predškolskih i osnovnoškolskih ustanova i nepostojanje obavezujućeg zakonskog akta kojim bi se jasno definisale uloge svih učesnika ovog procesa.
2. Učitelji i roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama smatraju da im je potrebna veća podrška stručnih saradnika predškolskih i osnovnoškolskih ustanova, u smislu savjetodavnog i stručnog rada.
3. Učitelji, uglavnom, smatraju da imaju dovoljno kompetencija za vođenje pedagoške dokumentacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (definisanje vaspitno-obrazovnih ishoda, kreiranje i praćenje IROPA...).

4. Roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama smatraju da treba da više budu uključeni u planiranje i sam proces tranzicije na osnovnoškolski nivo obrazovanja.

Na kraju rada možemo dati neke preporuke u vezi sa postizanjem uspješnije tranzicije sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja u inkluzivnom kontekstu:

- Zakonom jasno definisati uloge i odgovornosti svih svih aktera koji učestvuju u procesu tranzicije djece sa posebnim obrazovnim potrebama sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja.
- U proces tranzicije uključiti predstavnike šire zajednice i drugih relevantnih resora, čije je učestvovanje za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar, itd.).
- Tokom prelaznog perioda organizovati redovne sastanke tranzicionog tima.
- Organizovati pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom prelaznog perioda u cilju osnaživanja i edukacije porodice i jačanja njene uloge tokom prelaznog perioda.
- Nadležne institucije treba da pružaju prilike učiteljima da učestvuju na odgovarajućim programima obuke, okruglim stolovima, skupovima i sl. o tranziciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.
- Uprave predškolske ustanove i osnovne škole blagovremenim organizovanjem sastanaka treba da omoguće da zaposleni u predškolskoj ustanovi i školi razmijene iskustva, vještine, metode, oblike rada i prilagođavanja koja koriste u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, kao i znanja o izradi odgovarajućih didaktičkih sredstava.

Uprkos evidentnim preprekama koje otežavaju proces građenja odnosa između različitih okruženja tokom tranzicije, uz zajedničke napore, moguće je obezbijediti nesmetan prelazak djece sa posebnim obrazovnim potrebama iz vrtića u osnovnu školu.

LITERATURA

1. Dockett, S., et al. (2007). Early years learning and curriculum, reconceptualising reception: continuity of learning. South Australia: Department of Education and Children's Services.
<https://www.yumpu.com/en/document/read/10999307/continuity-of-learning-early-years>.
2. Dockett, S. (2014). Transition to school: Normative or relative? In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to school: International research, policy and practice* (pp. 187-200). (International perspectives on early childhood education and development; Vol. 9). Springer-Verlag London Ltd. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_14.
3. Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school: working paper 42*.
https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School.
4. Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. Report No. 6. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
5. Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712, <http://www.jstor.org/stable/20405436>.
6. Flacke, J. (2019). Improving Kindergarten Transition Practices For Students With Special Needs. All Theses And Dissertations. <https://dune.une.edu/theses/225>.
7. Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 10, 1-17.
8. Hacıibrahimoglu, B.Y. (2022). The Transition to Kindergarten for Children with and without Special Needs: Identification of Family Experiences and Involvement. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 104-118.
<https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.7>.
9. Hrnjica, S. i dr. (2007). Škola po meri deteta: Priručnik za rad sa učenicima redovne škole koji imaju teškoće u razvoju (p. 112). Save the Children UK, Program za Srbiju.
10. Irimija R., Kirjaćesku D, Vasić, S. (2019). Analiza multisektorskog odgovora na potrebe djece sa smetnjama u razvoju u Crnoj Gori. Podgorica: Vlada Crne Gore.
11. Janus, M., et al. (2007). Transition Issues For Children With Special Needs. *Canadian Journal Of Education*, 30, 628-648.

12. Kaplan, G., Mart, S., & Diken, I. H. (2022). Transition to school process of children with disadvantages. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 28-47.
13. Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za period 2022-2025. godine. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
14. Klemenović, J. (2014). Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu. Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Krstić, K., Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu, značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova. *Nastava i vaspitanje*, 1, 143-156.
16. Liu, Q., Hong, X., & Wang, M. (2022). Parental Educational Anxiety during Children's Transition to Primary School in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19/23, 15479. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315479>.
17. Lombardi, J. (2017). Moving from programme to place: What are the implications for continuous professional development. *European Journal of Education*, 52(1), 1–3. <https://doi.org/10.1111/ejed.12255>.
18. Ljubetić, M. (2014). Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice. Zagreb: Element.
19. Maslovarić, B. (2012). Inkluzija kao građanska vrijednost društva. U *Inkluzivne vrijednosti obrazovnog sistema Crne Gore*, 123-138. CANU.
20. Margetts, K. (2007). Preparing children for school—Benefits and privileges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43–50. <https://doi.org/10.1177/183693910703200208>.
21. Nikolić, M., Korać, I., & Lazarević, M. (2020). Ostvarivanje tranzicije u kontekstu inkluzivnog obrazovanja: perspektiva vaspitača i stručnih saradnika. *Inovacije u nastavi*, XXXIII, 2020/2, 42–55.
22. Nikolić-Vučinić, A. I dr. (2019). Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. Podgorica: UNICEF i Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
23. Novović, V. I., & Mićanović, V. (2018). Mišljenja vaspitača i stručnih saradnika o kvalitetu inkluzivne prakse u crnogorskim predškolskim ustanovama. Nikšić: Filozofski fakultet.
24. O'Kane, M. (2017). Transition from Preschool to Primary School. Dublin: NCCA.
25. Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting: Forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>.

26. Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: Tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. *Januarski susreti pedagoga: Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (Conference presentation). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
27. Petrakos, H. H., & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and teachers' perceptions of transition practices in kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2-3), 62–73.
28. Polovina, N. (2008). Doprinosi građenju partnerstva sa roditeljima. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 152-171. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0801152P>.
29. Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4).
30. Rous, B., et al. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants and Young Children*, 20(2), 135-148. <https://doi.org/10.1097/01.iyc.0000264481.27947.5f>.
31. Shearer, J. (2008). Early Childhood Transition for Children with a Disability: A report of the Ministerial Advisory Committee - Students with Disabilities. Government of South Australia.
32. Stamatović, J. (2019). Socijalne kompetencije budućih učitelja za inkluziju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(3), 965-988.
33. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 293–298.
34. Velišek-Braško, O., & Milošević, T. (2018). Uloge članova tima u procesu tranzicije u školu: kontekst inkluzije ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju. U *Zbornik radova „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“*, 2. Međunarodna znanstveno-stručna konferencija br.2, Sarajevo.
35. Velišek-Braško, O., & Perić-Prkosovački, B. (2017). Osnaživanje pedagoškog kadra za tranziciju dece u inkluzivnom obrazovanju. *Inovacije u nastavi XXX*, vol.2, 128–140.
36. Visković, I. (2018). Transition Processes from Kindergarten to Primary School. *University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences. Croatian Journal for Education*, 20 (Sp.Ed.No.3), 51-75.
37. 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).

www.marylanddb.org/wp-content/uploads/.../Transition-where-are-we-where-do-we-go.pdf.

38. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju („Sl. list RCG“, br. 64/02 i 49/07 i „Sl. list CG“, br. 80/10).
39. Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama („Sl. list RCG“, br. 80/2004; „Sl. list CG“, br. 45/2010 i 47/2017).

PRILOZI

Prilog I

Anketni upitnik za učitelje

Poštovani ispitanici, ovaj upitnik namijenjen je isključivo učiteljima, a ispituje Vaše mišljenje o tranziciji (prelasku) učenika s posebnim obrazovnim potrebama iz predškolskih u osnovnoškolske ustanove.

Upitnik je anonimn, stoga Vas molim da iskazete svoje stavove i iskustva u odnosu na sva postavljena pitanja. Rezultati istraživanja će biti korišćeni za potrebe master rada koji se bavi analizom uslova u Crnoj Gori pod kojim se odvija tranzicija učenika s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnu školu. Unaprijed se zahvaljujem na Vašem učešću!

I Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem odgovora koji se odnosi na Vas i školu u kojoj radite.

Pol:	a) ženski b) muški
Godine starosti:	a) 20 – 29 b) 30 – 39 c) 40 – 49 d) 50 – 59 e) 60 – i više
Vaša najviše stečena stručna sprema	a) VŠS b) VSS c) magistar d) doktor nauka
Koliko godina radnog staža imate u struci:	a) 0 - 5 b) 6 - 10 c) 11 – 15 d) 16 - 20 e) 21 – 25 f) 26 – 30 g) 30 – i više
Trenutno ste u zvanju:	a) nastavnik – mentor b) nastavnik – savjetnik c) nastavnik – viši savjetnik d) nastavnik – istraživač e) nisam nosilac višeg zvanja
Od stručnih saradnika škola u kojoj radim ima:	a) pedagoga d) zdravstvenog radnika b) psihologa e) defektologa c) logopeda f) socijalnog radnika
U školi u kojoj radim postoji Tim za tranziciju	a) da b) ne c) ne znam

II Navedene stavke označavaju Vašu procjenu kvaliteta sopstvenih kompetencija koje ste stekli tokom studija i stručnog usavršavanja za sprovođenja tranzicije i rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. Molim Vas da svaku od sljedećih tvrdnji ocijenite zaokruživanjem jednog broja na skali od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj procjeni: 1 – nedovoljan 2 – dovoljan 3 – dobar 4 – vrlo dobar 5 – odličan.

Kvalitet Vaše osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
Broj sati teorijske nastave (tokom redovnog obrazovanja ili kroz programe stručnog usavršavanja, okrugle stolove i sl.) kroz koju ste se, kao budući učitelj, osposobljavali za tranziciju u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
Broj sati praktične nastave kroz koju ste se, kao budući učitelj, osposobljavali za tranziciju u inkluzivnom okruženju	1	2	3	4	5
Primjenjivost stečenog znanja u praksi	1	2	3	4	5
Doprinos studija Vašim kompetencijama za vođenje pedagoške dokumentacije o učeniku sa posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
Dostupnost stručnog usavršavanja učitelja za učenike s posebnim obrazovnim potrebama (seminari, okrugli stolovi i sl.)	1	2	3	4	5
Kvalitet stručnog usavršavanja za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
Doprinos stručnog usavršavanja Vašim kompetencijama za rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5

III. Navedene tvrdnje označavaju **samoprocjenu kompetencija** za uspješno sprovođenje tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama **koje ste stekli tokom rada u školi.**

Molim Vas da na svaku od sljedećih tvrdnji odgovorite zaokruživanjem jednog broja na ljestvici od 1 do 5 koji najbolje odgovara Vašoj procjeni. Brojevi označavaju nivo Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama: 1 – uopšte se ne slažem 2 – ne slažem se 3 – niti se slažem, niti se ne slažem 4 – djelimično se slažem 5 – slažem se u potpunosti.

Imam samopouzdanja u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama .	1	2	3	4	5
Poznajem obilježja „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije.	1	2	3	4	5
Upoznat sam sa ciljevima i ishodima Strategije inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori.	1	2	3	4	5
Imam znanja o zakonima i propisima koji se odnose na uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnu nastavu.	1	2	3	4	5
Posjedujem znanje o različitim posebnim obrazovnim potrebama učenika.	1	2	3	4	5
Poznajem pedagošku dokumentaciju koja je u vezi sa radom sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
Posjedujem znanje i vještine za definisanje vaspitno-obrazovnih ishoda i ishoda učenja za učenike s posebnim obrazovnim potrebama	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za izradu IROP-a.	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije IROP-a.	1	2	3	4	5
Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne pedagogije.	1	2	3	4	5
Sposoban/sposobna sam za planiranje ličnog i profesionalnog razvoja i usavršavanja u vezi sa obrazovanjem učenika s posebnim obrazovnim potrebama.	1	2	3	4	5

IV Navedene tvrdnje učitelji mogu smatrati značajnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni osnovnoškolski sistem. Molim Vas da procijenite svaku tvrdnju u dvije dimenzije: u prvoj dimenziji označite što mislite koliko su navedeni oblici podrške potrebni za uspješno uključivanje. U drugoj dimenziji označite koliko su Vam ti oblici podrške dostupni u školi u kojoj radite.

Brojevi označavaju nivo Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – nisu uopšte 2 – vrlo malo 3 – neodlučan/a sam, 4 – donekle, 5 – u velikoj mjeri

	Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?					U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tranzicioni tim kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole) se redovno sastaje tokom prelaznog perioda.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
U školi postoji didaktički materijal i asistivna tehnologija za rad sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Uprava škole planira i organizuje stručno usavršavanje osoblja škole da bi škola uspješno odgovorila na potrebe učenika.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nadležne institucije pružaju prilike učiteljima da prisustvuju na stručnim skupovima, konferencijama i sl. o tranziciji učenika s posebnim obrazovnim potrebama.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Učiteljima je pružena prilika da posmatraju druge učitelje sa znanjem, vještinama i iskustvom u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
U procesu tranzicije učenika s posebnim obrazovnim potrebama učitelj ima kontinuiranu pomoć stručnjaka (pedagog, psiholog i sl.) pri izradi i praćenju realizacije IROP-a.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
U proces tranzicije uključeni su predstavnici drugih relevantnih institucija, čije je angažovanje u ovom procesu biti od koristi i za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar, itd.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Uloge i odgovornosti svih svih aktera koji učestvuju u procesu su jasno definisane.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Saradnja predškolskih ustanova i osnovnih škola je dvosmjerna i kontinuirana.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Porodica je aktivan učesnik u pripremi djeteta za polazak u školu i saradnik školi tokom njene pripreme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vaspitači i nastavnici razredne nastave na sastancima razmjenjuju iskustva o metodama, oblicima rada, didaktičkim sredstvima i o preduzetim prilagođavanjima.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vaspitači i stručni saradnici vrtića pružaju učiteljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju zajednički sastanak osnovne škole i predškolske ustanove sa roditeljima i drugim osobama koje dobro poznaju dijete, sa ciljem razmjene informacija.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručnih službi škole realizuju pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom prelaznog perioda.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručne službe škole informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ukoliko postoji još nešto što biste podijelili sa nama, a tiče se Vašeg iskustva prilikom prelaska djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu (pozitivna i negativna iskustva, eventualne prepreke i savjeti za njihovo prevazilaženje i sl.), molimo da to navedete. Veoma su nam dragocjene sve Vaše kritike i preporuke.

Anketni upitnik za roditelje

Poštovani ispitanici, ovaj upitnik namijenjen je isključivo roditeljima djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama, a ispituje Vaša iskustva i mišljenje o tranziciji (prelasku) učenika s posebnim obrazovnim potrebama iz predškolskih u osnovnoškolske ustanove.

Upitnik je anonimn, stoga Vas molim da iskažete svoje stavove i iskustva u odnosu na sva postavljena pitanja. Rezultati istraživanja će biti korišćeni za potrebe master rada koji se bavi analizom uslova u Crnoj Gori pod kojim se odvija tranzicija učenika s posebnim obrazovnim potrebama u osnovnu školu. Unaprijed se zahvaljujem na Vašem učešću!

I Molim Vas da na svako od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem slova ispred jednog od ponuđenih odgovora ili dopisivanjem odgovora.

Pol: a) ženski b) muški	Godine starosti: _____
Vaš najviše stečen stepen stručne spreme: _____	
Da li ste kao roditelj više puta prolazili kroz period djetetovog prelaska iz predškolske ustanove u školu?	a) da b) ne
Da li ste bili član Tranzicionog tima kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole).	da) ne) c) nisam siguran/na
Da li ste upoznati sa obilježjima „socijalnog modela” na kojem se temelji princip inkluzije.	da) ne) c) nisam siguran/na
Da li imate znanja o zakonima i propisima koji se odnose na uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovnu nastavu.	da) ne) c) nisam siguran/na

II Navedene tvrdnje se mogu smatrati značajnim oblicima podrške za uspješno uključivanje učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovni osnovnoškolski sistem. Molim Vas da procijenite svaku tvrdnju u dvije dimenzije: u prvoj dimenziji označite što mislite koliko su navedeni oblici podrške potrebni za uspješno uključivanje. U drugoj dimenziji označite koliko su Vam ti oblici podrške dostupni.

(*Stručni saradnici su psiholog, pedagog, defektolog i sl.)

Brojevi označavaju nivo Vašeg slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

1 – nije uopšte 2 – vrlo malo 3 – neodlučan/a sam, 4 – donekle, 5 – u velikoj mjeri

	Koliko je navedeni uslov potreban za uspješnu tranziciju?					U kojoj mjeri Vam je ovaj oblik podrške bio dostupan?				
Porodica je aktivan učesnik u pripremi djeteta za polazak u školu i saradnik školi tokom njene pripreme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Roditeljima je potrebna podrška zaposlenih u školi i vrtiću da bi mogli uspješno da se suoče sa promjenama koje donosi prelazak djeteta u školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Roditelji imaju sastanke sa predstavnicima udruženja roditelja djece sa posebnim obrazovnim potrebama u lokalnoj zajednici radi razmjene iskustava u vezi sa polaskom djeteta u školu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Roditelji učestvuju u programskim aktivnostima u vrtiću koje se tiču djetetove pripreme za školsko okruženje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Roditelji učestvuju u organizovanom obilasku i upoznavanju škole za djecu i roditelje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tranzicioni tim kojeg čine: vaspitač i nastavnik razredne nastave, stručni saradnici (vrtića i osnovne škole), roditelji/staratelji, predstavnici uprave (vrtića i osnovne škole) se redovno sastaje tokom prelaznog perioda.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
U proces tranzicije uključeni su predstavnici drugih relevantnih institucija, čije je angažovanje u ovom procesu od koristi i za dobrobit djeteta (dom zdravlja, centar za socijalni rad, resursni centar, itd.).	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

U procesu tranzicije jasno su definisane uloge svih učesnika (konkretizovane su odgovornosti, vremenski rokovi i sl.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Vaspitači i stručni saradnici vrtića pružaju roditeljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Učitelji i stručni saradnici škole pružaju roditeljima potrebne informacije o djetetu, u vidu portfolia djeteta, pisanog mišljenja, usmenih konsultacija.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručnih službi i uprava vrtića i škole organizuju zajednički sastanak osnovne škole i predškolske ustanove sa roditeljima i drugim osobama koje dobro poznaju dijete, sa ciljem razmjene informacija.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručnih službi realizuju pripremne radionice s djecom i roditeljima tokom perioda prelaska iz vrtića u školu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručne službe škole informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Predstavnici stručne službe škole organizuju edukativne radionice u školi koje će doprinijeti osnaživanju roditelja da uspješnije obavljaju svoju ulogu.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Učitelji informišu roditelje o konceptu škole, nastavnim planovima i programima, ciljevima, aktivnostima, očekivanim ishodima i metodama rada.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Ukoliko postoji još nešto što biste podijelili sa nama, a tiče se Vašeg iskustva prilikom prelaska djeteta iz predškolske u osnovnoškolsku ustanovu (pozitivna i negativna iskustva, eventualne prepreke i sl.), molimo da to navedete. Veoma su nam dragocjene sve Vaše kritike i preporuke.

IZJAVA O AUTORSTVU

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisani/potpisana, Biljana Đurđević, br.indeksa 11/21

Izjavljujem

pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom: „**Proces tranzicije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa predškolskog na osnovnoškolski nivo obrazovanja iz perspektive učitelja i roditelja**“ _moje originalno djelo.

Nikšić

Potpis studenta
