

Ana Vukobrat

Centar za pružanje usluga socijalne zaštite

Opštine Kikinda

manuska89@gmail.com

UDK 373.29-056.26/.36-053.4

376.1-056.26/.36-053.4

PRIPREMA DECE SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU ZA POLAZAK U ŠKOLU

Apstrakt. Jedan od prelomnih događaja u životu deteta jeste polazak u prvi razred osnovne škole. Dete treba da se prilagodi školskom načinu života, prihvati autoritet učitelja, odgovori na zahteve koje postavlja školski sistem i da razvije i usvoji sasvim novi raspored dnevnih i životnih aktivnosti koje pružaju osnovu za razvoj radnih navika. U kontekstu poznavanja razvojnih karakteristika i psiho-socijalnih teškoća, koje se javljaju kao posledica poremećaja i teškoća, može se izvesti zaključak da je za dete sa teškoćama u razvoju polazak u školu potresni i težak životni događaj. Stoga, zbog prirode i karakteristika teškoće, mnoga deca sa teškoćama u razvoju ne pokazuju pripremljenost za polazak u školu i ne mogu da uspešno ostvare zahteve koje školski sistem podrazumeva. Iz toga proizilazi da je detetu sa teškoćama u razvoju neophodno obezbediti dodatnu pomoć i podršku koja se odnosi na sva prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje kako fizičkih tako i socijalnih prepreka ne samo u vaspitno-obrazovnom procesu nego i u obavljanju dnevnih životnih veština koje su neophodne za uspešno uključivanje u društvenu zajednicu. Kako bi dete sa teškoćama u razvoju bilo na adekvatan način pripremljeno za polazak u školu, neophodno je da prethodno bude uključeno u pripremni predškolski program kako bi se time istakao značaj rane inkluzije. Predškolski uzrast je veoma važan period za uključivanje dece sa teškoćama u razvoju u redovne vaspitne grupe. Time se ostvaruje prvi korak uključivanja deteta u društvo i socijalnu zajednicu, čime se doprinosi ostvarenju inkluzivnih principa.

Uviđajući neprocenjiv značaj uključivanja dece sa teškoćama u razvoju u pripremni predškolski program, čime se ostvaruje pomenuta rana inkluzija, u uvodnom delu ovog rada će se definisati osnovni pojmovi koji se odnose na pripremu dece za polazak u školu, povezani sa osnovnim idejama integracije i inkluzije. Nadalje će se izložiti priča o pripremi dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu i dati prikaz nekih istraživanja koja se odnose na uloge, mišljenja i stavove vaspitača i učitelja, gde će se akcenat staviti na njihove razlike ali i sličnosti u mišljenjima po pitanju pripreme dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu.

Ključne reči: pripremni predškolski program, deca sa teškoćama u razvoju, vaspitač, učitelj.

UMESTO UVODA – DEFINISANJE POJMOVA

Na samom početku neophodno je definisati osnovne pojmove koji se odnose na pripremu dece za školu. Pojmovi *zrelost* i *gotovost za školu* se najčešće javljaju zajedno, kao različiti ali ipak srodni pojmovi, kao sinonimi, ili se pribegava korišćenju trećeg, neutralnijeg pojma, a to je *priprema dece za školu* i *spremnost dece za školu*. *Zrelost* ima biološki prizvuk, tačnije odnosi se na mišljenje da su u razvoju određenih sposobnosti potrebnih za dobar uspeh u školi presudni biološki rast i razvoju. S druge strane, ovo mišljenje se na slaže sa činjenicom da između godina života i psihofizičkog razvoja mogu postojati velike razlike (Pregrad, 1955: 537, prema Kamenov, 2006). Dakle, ranije su postojala mišljenja da će dete biti spremno za školu kada bude biološki zrelo, pri čemu se malo toga može učiniti kako bi se taj proces ubrzao, budući da su deca sposobna za aktivnosti i učenje samo unutar njihovog trenutnog razvojnog nivoa. Prema ovom mišljenju, osnovni kriterijum za utvrđivanje spremnosti dece za školu je hronološki uzrast, odnosno dostignuta godina života (6 godina) za koju se veruje da većini dece omogućava uspešno prilagođavanje zahtevima škole (Klemenović, 2014). Pod *zrelošću deteta za polazak u školu* se podrazumeva takav nivo fizičkog i psihičkog razvoja na osnovu kog se može pretpostaviti da će dete u potpunosti moći da zadovolji sve zahteve koje mu se postavljaju u školi (Loginova i Samorukova, 1983: 212, prema Kamenov, 2006). *Gotovost za školu* se određuje kao stepen opšteg razvoja ličnosti koji omogućava detetu da učestvuje u sistematskom procesu vaspitanja i obrazovanja i uspešno usvaja njegove sadržaje, kao i celoviti sistem osobina i kvaliteta ličnosti koje predškolsko dete treba da stekne u toku svog razvoja (Kamenov, 2006). *Spremnost za školu* se danas vidi kao proizvod interakcije između deteta i niza ekoloških i kulturnih iskustava, koja povećavaju ishode dečjeg razvoja i učenja (UNESCO, 2012, prema Klemenović, 2014). *Spremnim za školu* se smatra dete koje poseduje određena znanja (o bojama, oblicima, brojevima, slovima) i veštine (prati uputstva učitelja, saraduje sa drugima, usredsređeno je na zadatak) od značaja za uspešno prilagođavanje uslovima učenja karakterističnim za nastavni proces (Klemenović, 2014).

Kada se govori o pripremi dece za školu, spominju se dve osnovne vrste priprema: *opšta* i *posebna priprema*. Prema Kamenovu (2006) *opšta priprema* se odnosi na pripremanje dece za život i rad i ona treba da doprinese celokupnom razvoju deteta: fizičkom, moralnom, intelektualnom, emocionalnom, estetskom. Za razliku od opšte, *posebna ili specijalna priprema* ima u vidu nastavne sadržaje koji predstavljaju osnovu nastavnog programa u I razredu osnovne škole. U ovu pripremu spadaju: učenje

dece da razlikuju boje, oblike i količine predmeta, vežbe sitnih mišića šake i koordinacije oka i ruke, rukovanje olovkom kao priprema za pisanje, aktivnosti vezane na temu „Škola“.. Svakako, u radu sa predškolskom decom ne treba primenjivati školske načine rada, obrađivati školski program, niti se ponašati kao učitelj (Kamenov, 2006). Oslanjajući se na posebnu pripremu dece za polazak u školu, razvijaju se modeli direktnog pripremanja dece za školu, a paralelno sa njim organizuje se i model zasnovan na posrednom poučavanju dece igrom, razgovorom, posetama, putovanjima, što doprinosi širenju detetovog iskustva (Klemenović, 2014).

Klemenović (2014) navodi jednačinu spremnosti za školu koja podrazumeva *spremno dete, spremnu porodicu, spremnu školu i spremnu zajednicu*. *Spremno dete* je ono dete koje poseduje osnovna znanja i veštine u različitim domenima, zahvaljujući kojima može uspešno da funkcioniše u školskom okruženju (UNICEF, 2012: 9, prema Klemenović, 2014). *Spremna škola* se odnosi na sposobnost škole da zadovolji potrebe dece različitog etničkog i socijalnog porekla, znanja i iskustva. *Spremna škola* je u stanju da obezbedi uspešan školski život i rad svim svojim učenicima jer polazi od toga da deca mogu imati različite sklonosti i stilove učenja, te različita iskustva. U takvoj školi su svi svesni da jedna veličina ne odgovara svima i da svako može biti uspešan (Powell, 2010, prema Klemenović, 2014). *Spremna porodica* je ona porodica koja na adekvatan način reaguje na potrebe deteta i njegove zahteve za pažnjom, koja pruža stimulatívne uslove i aktivnosti svojoj deci, organizuje zajedničke aktivnosti u kojima su podrška svojoj deci (Klemenović, 2014). *Spremna zajednica* je ona zajednica koja ima visoka očekivanja u organizaciji usluga za zaštitu zdravlja i dobrobiti male dece kroz sisteme zdravstvene i socijalne zaštite, centre i ustanove za negu, vaspitanje i obrazovanje dece ranog i predškolskog uzrasta, kao i različite kulturne, edukativne i rekreatívne programe zajednice namenjene ovoj populaciji (Klemenović, 2014).

Naime, kada se razmatra pitanje spremnosti dece za „učenje tipičnih nastavnih sadržaja u tipičnom školskom okruženju“ podrazumeva se da dete treba da se prilagodi školi. U tako zadatom okviru „tipični nastavni sadržaji u tipičnom školskom okruženju“ su fiksiran, nepromenljivi deo sredine i jedino je pitanje da li je dete prilagođeno tako strukturiranoj sredini. U kontekstu svega prethodno napisanog treba postaviti i pitanje *koliko je škola spremna za decu*, a ne samo koliko su deca spremna za polazak u školu. Ovo pitanje zahteva promenu čitave perspektive na procenjivanje deteta i njegove spremnosti da krene u školu. Posledice ove nove perspektive su značajne jer spremnost deteta da pođe u školu više nije nešto što se procenjuje samo na osnovu toga kakvo je dete, već se tiče *odnosa*

između deteta i škole. Na ovaj način deo odgovornosti za polazak u školu se prebacuje na školu (Tovilović, Baucal, 2007).

Istorijski gledano, u literaturi postoji razlikovanje *spremnosti za učenje* (*readiness to learn*) i *spremnost za školu* (*readiness for school*), pri čemu se prvi pojam odnosi na spremnost deteta da uči i/ili nauči neki specifičan sadržaj, dok se drugi pojam odnosi na to da li će dete biti uspešno, tj. da li će moći da uči u „tipičnom školskom okruženju“ (Kagan, 1990; Lewitt & Baker, 1995, prema Tovilović, Baucal, 2007). Kada kažemo da je dete spremno za školu, u stvari podrazumevamo oba značenja – i da je dete spremno da bude uspešno u „tipičnom školskom okruženju“ i da je zrelo da razmišlja, razume i uči „tipične školske sadržaje“, koji su definisani nastavnim programima (May et al. 1994, prema Tovilović, Baucal, 2007).

Na osnovu takvog okvira traga se za osobinama i sposobnostima koje dete treba da poseduje da bi moglo da uspešno prati nastavni program u tipičnom školskom okruženju. Dete treba da dostigne određeni nivo fizičkog, socijalnog, afektivnog i intelektualnog razvoja da bi moglo da se uklopi. Mora da bude sposobno da održava pažnju u kontinuitetu 45 minuta, koliko traje čas, da prati ono što učitelj govori i demonstrira, da učestvuje zajedno sa drugom decom u nastavnim aktivnostima, da ima određeni nivo jezičkog razvoja, da bude sposobno da razume sadržaje koji sačinjavaju nastavni program, da formira adekvatne odnose sa vršnjacima koje pre toga nije poznavalo, da formira adekvatan odnos sa učiteljicom ili učiteljem, koji se značajno razlikuje od odnosa sa roditeljima ili drugim bliskim odraslim osobama. Sve što je navedeno je samo grubi popis osobina, veština i sposobnosti koje bi dete trebalo da razvije da bi bilo spremno da pođe u školu.

Pojmovi kao što su *spremno dete* i *spremna škola* u velikoj meri se mogu povezati sa pojmovima *integracija* i *inkluzija*. U osnovi pojma integracija nalazi se pojam spremno dete. Dakle, dete je to koje mora da se prilagođava postojećem sistemu vaspitanja i obrazovanja, dok pojam spremna škola može da se poveže sa osnovnim idejama inkluzije, koje se odnose na to da i škola sama mora da menja postojeći način i strukturu rada kako bi se prilagodila svakom pojedinačnom detetu. Stoga će dalje u tekstu biti objašnjeni pojmovi integracija i inkluzija po autorima Studen (2008) i Sretenov (2008).

Integracija predstavlja određenu hijerarhijsku formu. To znači da je kod deteta sa teškoćama u razvoju najpre potrebno proceniti njegove sposobnosti i mogućnosti, pa se tek kada ono pokaže određeni stupanj prosečnosti, može integrisati. To znači da bi dete trebalo pripremiti i „promeniti“ da bi moglo biti uključeno u redovni vrtić ili školu. Integracija ne podrazumeva bilo kakvu reformu obrazovnih institucija koja bi omogućila

lakšu integraciju. Da bi se dete uključilo, potrebno je da bude pripremljeno za taj proces. Step en uspešnosti adaptacije deteta je mera uspešnosti njegove integracije. Integracija nema uticaja na menjanje stavova prema ovoj deci. S obzirom na to da se od deteta očekuje da bude pripremljeno za školu i spremno za stalna prilagođavanja, od stepena uspešnosti tih prilagođavanja zavisiće i uspeh detetove integracije. Takav pristup omogućava integraciju ograničenog broja dece sa teškoćama u razvoju i otvara pitanje kvaliteta i dužine njihovog boravka u školi (Studen, 2008).

Inkluzija ima drugačiji vrednosni sistem u svojoj osnovi, ona je spremna na radikalne reforme u odnosu na programe rada, obrazovanje učitelja, metode rada, način procenjivanja, kako bi izašla u susret brojnim različitostima. Inkluzija se prečesto shvata kao proces prelaska iz specijalnih u redovne škole sa implikacijom da su uključena samim dolaskom u redovnu školu. Inkluzija je mnogo više od toga, ona je proces koji se nikada ne završava, a ne fiksno stanje, i zavisi od kontinuiranih promena u okviru društva i škola. Inkluzija u idealnim uslovima podrazumeva da dete pohađa najbližu školu koju bi pohađalo da nije ometeno. Fizička blizina škole je deci i roditeljima važna zbog socijalnih faktora, ali u praksi je moguće da najbliža škola ne zadovoljava kriterijume izlaska u susret detetovim posebnim potrebama i da se roditelji ipak odlučuju za školu koja je nešto dalja (Sretenov, 2008).

Dete sa smetnjama u razvoju je dete koje „ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja, ili čije zdravlje i razvoj mogu znatno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite ili drugih oblika podrške“ (World Health Organization (1997) ICIDH 2 – International Clasification of Impairments, Geneva, prema Matijević i sar., 2010: 19). Deca sa smetnjama u razvoju imaju znatna oštećenja organskih sistema i/ili znatno smanjenje kapaciteta pojedinih funkcija, zbog čega im je otežano izvođenje određenih aktivnosti. Nivoi učestvovanja deteta u društvu, očekivani za uzrast i kulturu kojoj pripadaju, zbog prisutnih ograničenja, kao i karakteristika sredine, mogu biti znatno smanjeni. Smetnje mogu biti urođene ili stečene, delimične ili potpune, prolazne ili trajne (Matijević i sar., 2010).

PRIPREMA DECE SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU ZA POLAZAK U ŠKOLU

Pešikan i Ivić (2009) analiziraju posebne funkcije pripremnog predškolskog programa i kako bi se one ostvarile trebalo bi uvesti namenski pro-

gram pripremnog predškolskog programa za decu iz defavorizovanih grupa (romske, seoske, siromašne dece, dece sa smetnjama u razvoju). Unutar pripremnog predškolskog programa, kao njegov deo, trebalo bi da postoji specijalno oblikovan program za decu iz defavorizovanih sredina koji je u skladu sa specifičnim uslovima iz kojih deca dolaze i u skladu sa njihovim potrebama. Kao važna potporna mera za jačanje funkcija pripremnog predškolskog programa i smanjenje nejednakosti izazvanih socijalnom deprivacijom, neophodno je decu iz defavorizovanih grupa obuhvatiti predškolskim obrazovanjem i vaspitanjem što ranije, na što ranijem uzrastu. Jedna od neophodnih mera za decu iz defavorizovanih grupa jeste uvođenje sistematskog obuhvata ove dece godinu dana pre polaska u pripremni predškolski program.

Povratkom na same početke prakse testiranja spremnosti dece za školu, primetićemo da su dve dileme bile stalno prisutne. Prva dilema je da li rezultat na testu ukazuje na urođene i nepromenjive sposobnosti ili se radi o postignuću koje ukazuje samo na trenutni stepen razvijenosti određenih sposobnosti čiji se razvoj može podsticati. Druga dilema je u bliskoj vezi sa prethodnom – da li rezultate treba koristiti da se dete etiketira i da mu se ograniči pristup „normalnom razredu“ ili kao putokaz kako bi se osmislili načini rada koji bi podstakli dalji intelektualni razvoj? Osnovni razlog za zabrinutost je Bine, koji je pronašao način da utvrdi koja deca ne bi bila uspešna u normalnim razredima i kojoj treba neka druga vrsta obrazovanja, video u tome što bi neki nastavnici mogli, na osnovu opredmećivanja rezultata dobijenog na skali, da iskoriste te rezultate *kao zgodan izgovor da se deca koja se ne uklapaju isključivo iz škola*. U tom slučaju, nastavnici bi manje radili i podsticali takve učenike, a verovatno bi im implicitno i eksplicitno upućivali poruku da su nesposobni i da nema svrhe da se trude. Na taj način bi se značajno smanjile šanse takvih učenika da napreduju i njihovo zaostajanje za drugom decom bi bilo sve veće, što bi bilo tretirano kao dodatni dokaz da kod tih učenika postoji opšta urođenja i nepromenljiva nesposobnost (Bine & Simon, 1916: 37, prema Tovilović, Baucal, 2007).

Tražeci odgovore kroz literaturu na pitanje *zašto* procenjujemo sposobnosti predškolaca, razloge za njihovo ispitivanje možemo opisati na sledeći način:

- prepoznavanje dece kod kojih su mogući problemi u razvoju i učenju na osnovu normativnog poređenja sa vršnjacima;
- dijagnostikovanje zastoja ili deficita u nekoj od oblasti, pri čemu se mogu koristiti neke kriterijumske mere na osnovu utvrđenih standarda u izvođenju (na primer veština čitanja);

- ispitivanje može biti od koristi u praćenju napretka podsticanog nekom intervencijom ili interventnim programom;
- generalno, ispitivanje može biti shvaćeno kao pomoćno sredstvo za potvrđivanje ili odbacivanje hipoteze o postojanju problema kod pojedinca;
- na bazi rezultata ispitivanja identifikuju se snage i slabosti deteta, a te informacije su korisne za osmišljavanje plana intervencija u cilju podsticanja njegovog razvoja.

Tradicionalni pristup ocenjivanju spremnosti deteta za školu je zasnovan na ideji da dete, u trenutku kada se upisuje u školu, treba da je već razvilo osobine i sposobnosti koje su neophodne da se „uklopi“ u „tipičnu školsku sredinu“. U okviru tradicionalnog pristupa škola je takva kakva jeste, a deca treba da se prilagode školi. Ipak, uverenje da dete treba da bude pripremljeno da bi se uklopilo u školu se sve češće dovodi u pitanje. Naime, pod uticajem pokreta za dečija prava i ideje da javne ustanove (kao što je škola) koje se finansiraju iz poreskih sredstava treba da služe građanima, sve je veći pritisak da se u okviru škola izgradi kultura da škola pre svega služi deci i njihovom obrazovanju. To bi značilo da su deca takva kakva jesu, a obaveza škola i nastavnika je da, kao stručnjaci i profesionalci, pronađu najadekvatnije načine da podstaknu i podrže obrazovanje i razvoj dece. Ova nova perspektiva zahteva od škola i nastavnika velike i značajne promene u odnosu na postojeću praksu, tako da se može očekivati da se neće svi koji rade u školama složiti sa ovim promenama.

Ako zauzmemo ovakvu perspektivu, onda dolazimo do zaključka da se postojeća praksa selekcionisanja dece za upis u osnovnu školu treba, takođe, modifikovati. Naime, ako su kriterijumi i testovi podešeni tako da utvrde koje će dete imati teškoće u „tipičnom školskom okruženju“, onda to implicitno znači da testiranje ima svrhu da obezbedi da deca, koja će se upisati u školu, odgovaraju „tipičnom školskom okruženju“. Drugim rečima, moglo bi se reći da postojeća praksa testiranja služi očuvanju „tipičnog školskog okruženja“ i izdvajanju one dece čije bi obrazovne i razvojne potrebe zahtevale da se to „tipično školsko okruženje“ modifikuje. Nova perspektiva zahteva da se prilagođavanje dece školi posmatra kao dijaloški proces, kao rezultat saradnje i interakcije između dece i škole, a nikako kao nešto što zavisi samo od osobina i sposobnosti dece. Dakle, testiranje pre polaska u školu ne bi više imalo funkciju da se neka deca selekcionišu kao „nedovoljno pripremljena“, već da škola dobije informacije o karakteristikama dece koja će se upisati u školu kako bi se bolje pripremila i prilagodila svojim budućim učenicima (Tovilović, Baucal, 2007).

Za priču o pripremi dece za polazak u školu važno je spomenuti Vigotskog i njegovu „zonu narednog razvoja” – ići za korak ispred deteta, vući njegov razvoj i pri tome koristiti metode aktivnog učenja. Prema Vigotskom, treba razlikovati ono što dete može da uradi/nauči samostalno, od onoga što može da nauči uz pomoć kompetentnije osobe. Ono što dete može samostalno ukazuje nam na njegovu zonu aktuelnog razvoja, a ono što dete može da uradi uz pomoć kompetentnije osobe ukazuje nam na zonu narednog razvoja. Vigotski daje ilustrativan primer dva deteta koja imaju isto postignuće kada ih testiramo samostalno, ali jedno od njih može više da napreduje uz pomoć odraslog. Iako samostalno postižu isti rezultat, činjenica da jedno dete može više da napreduje uz pomoć odraslog ukazuje da će to dete u narednom razvoju da napreduje brže. Drugim rečima, iako dva deteta imaju istu zonu aktuelnog razvoja, dete koje više napreduje uz pomoć odraslog ima veći kapacitet za učenje i dalji razvoj. Dakle, kada procenjujemo stepen razvoja nekog deteta treba proceniti ne samo šta je dete do tog trenutka već razvilo, već i šta će tek razviti (Vigotski, 1983). Pomoć kompetentnih osoba u ovom smislu može da se poveže upravo sa dodatnom podrškom koju je neophodno obezbediti u okviru individualnih planova za dete sa teškoćama u razvoju.

Stanković-Đorđević (2002), oslanjajući se na Smiljanić (1992), u svojoj knjizi *Deca sa posebnim potrebama* na osnovu nalaza Komisije za kategorizaciju izlaže sledeće kategorije dece koja nisu zrela za polazak u školu, a koja spadaju u decu sa posebnim potrebama:

- deca koja nisu zrela za polazak u školu zato što još nisu dostigla stepen duševnog i telesnog razvoja, što je osnovni uslov za uspeh u školi. Preporuka je da se ovoj deci odloži upis za godinu dana;
- deca koja su razvojno zaostala, koja imaju smetnje u govoru, koja su neposredno pred polazak u školu ozbiljnije bolovala, deca iz depriviranih sredina. Ovoj kategoriji se odlaže upis u školu sa predlogom za pohađanjem predškolske ustanove, radi bolje pripreme za polazak u školu;
- deca sa ozbiljnijim teškoćama u razvoju – niskom inteligencijom, konstitucionalno uslovljenim smetnjama (prepsihoze, ozbiljne hronične bolesti – cerebralna paraliza, ozbiljnija oštećena vida, sluha itd.). Ovoj deci se ne odlaže upis u školu već sa njima treba početi što ranije sa edukacijom, ali po posebnim, njima prilagođenim programima (Stanković-Đorđević, 2002: 114).

Odluka o odlaganju upisa u školu ili o upisu u specijalnu školu je veoma važna kako za dete, tako i za roditelje deteta. Ona se donosi timski – interresorna komisija pri opštinama u partnerskim odnosima sa roditeljima

i svima onima koji su zainteresovani za dete. Ipak, kad god je moguće trebalo bi pokušati sa uključivanjem deteta u redovnu školu.

„Procena mogućnosti integracije deteta sa posebnim potrebama u redovnu školu zavisi od vrste i težine razvojne smetnje, osobina ličnosti i očuvanih sposobnosti deteta sa jedne strane, a sa druge strane od obučenosti nastavnika za ovu vrstu rada, od organizacije posla i atmosfere koja vlada u školi” (Hrnjica, 1997, prema Stanković-Đorđević, 2002: 114). „Dete koje je na bilo koji način ometeno u psihofizičkom razvoju u opasnosti je da u većem ili manjem stepenu zaostane u obrazovanju” (Šeksipr, 1979, prema Stanković-Đorđević, 2002: 113).

Istraživanja su pokazala da praksa odlaganja polaska u školu, odnosno zadržavanja dece još jednu godinu u predškolskim programima, nema značajniji pozitivan uticaj na kasnije učenje dece. Ipak, ukoliko se na osnovu postignuća deteta na nekom testu ustanovi da dete nije dovoljno zrelo za školsko učenje, polazak u školu se odlaže uz preporuku da dete ostane u programu koje je ranije pohađalo još jednu godinu (Klemenović, 2014). Odlaganje polaska u školu može da ima povoljan ishod ako se tom detetu posveti posebna pažnja, odnosno da se u porodici i vrtiću stvori podsticajna sredina koja će obogatiti njegovo iskustvo i podstaći razvoj onih sposobnosti kod kojih je zapaženo zaostajanje (Kamenov, 2006). Ipak, bez stručnog mišljenja interresorne komisije nije moguće odložiti polazak deteta u školu. Škola, uz mišljenje pedagoga/psihologa, podnosi zahtev za procenu interresornoj komisiji na Obrascu 1 iz Pravilnika o dodatnoj podršci, komisija se potom sastaje, izvršava procenu deteta i daje svoje mišljenje na Obrascu 3 iz Pravilnika o dodatnoj podršci i na osnovu svega toga, vrtić može ponovo da prima dete. Zadatak interresorne komisije jeste da vrši procenu potrebe za dodatnom obrazovnom, zdravstvenom i socijalnom podrškom detetu i učeniku, u skladu sa Pravilnikom o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku.

PRIKAZ DVA ISTRAŽIVANJA O STAVOVIMA UČITELJA I VASPITAČA O INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Uzimajući u obzir da se inkluzivna praksa u našoj zemlji već sprovodi i da su još uvek retka istraživanja koja ispituju stavove profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju, u radu pod naslovom *Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju*, autori Karić, Mihić i Korda (2014) postavljaju za cilj ispitivanje

stavova profesora razredne nastave prema inkluziji, kao i potencijalnih razlika u zavisnosti od uzrasta učitelja, razreda u kojem trenutno predaju i podatka da li u svom razredu imaju dete sa smetnjama u razvoju ili ne. Pretpostavke su da će mlađi profesori razredne nastave, kao i oni koji u svom odeljenju imaju dete sa smetnjama u razvoju ispoljavati pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju. U pomenutom radu prikazano je istraživanje koje je imalo za cilj da ispita strukturu stavova profesora razredne nastave prema inkluzivnom obrazovanju. Uzorak je činilo 60 profesora razredne nastave starosti od 29 do 59 godina. Od toga, 24 profesora predaje inkluzivnim odeljenjima. Primenjeni su upitnik o sociodemografskim podacima i upitnik stavova prosvetnih radnika o inkluziji (SINKL). Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika u stavovima između profesora razredne nastave iz redovnih i inkluzivnih odeljenja. Stariji profesori su ispoljili pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito oni koji u svom razredu nemaju dete sa smetnjama. Na uzorku profesora razredne nastave nema značajne razlike u stavovima ni na jednoj od supskala upitnika u odnosu na to da li oni predaju inkluzivnom ili redovnom odeljenju. Ipak, profesori razredne nastave koji predaju u odeljenjima u kojima postoji dete sa smetnjama u razvoju, ispoljavaju nešto pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju, što jeste u skladu sa ranijim istraživanjima (Villa et al., 1996, prema Avramidis et al., 2000a; Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić, 2011, prema Karić, Mihić, Korda, 2014). Moguće je da do značajnije razlike nije došlo zbog malog uzorka profesora razredne nastave koji imaju dete sa smetnjama u razvoju u svom razredu. Pozitivniji stavovi onih profesora razredne nastave koji predaju inkluzivnim odeljenjima mogu se objasniti njihovim iskustvom sa decom sa smetnjama u razvoju, jer su prethodna istraživanja pokazala da, čak i nakon eventualno negativnih stavova pre kontakta sa decom sa smetnjama u razvoju, profesori razredne nastave svoje stavove menjaju tokom rada sa ovom decom (LeRoy & Simpson, 1996, prema Karić, Mihić, Korda, 2014). Međutim, iznenađuju razlike dobijene na supskali Prihvatanje i prilagođenost, koje govore o tome da profesori razredne nastave koji predaju starijim inkluzivnim razredima, opažaju inkluzivnu decu kao manje prihvaćenu od strane vršnjaka i roditelja druge dece, kao i manje adaptiranu. Ovaj podatak zapravo ne govori o samim stavovima profesora razredne nastave, već pre o socijalnom statusu inkluzivne dece unutar grupe, odnosno odeljenja. U skladu sa istraživanjima do sada je i rezultat koji pokazuje da postoji povezanost između uzrasta i stavova (Sretenov, 2005; Vujačić, 2006; Vukajlović, 2010), te tako stariji profesori razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema parcijalnoj inkluziji, naročito u razredima koji nisu deo inkluzivnog

obrazovanja. Ovo bi se moglo objasniti iskustvom koje stariji profesori razredne nastave generalno imaju sa decom sa različitim vrstama problema, ne samo sa decom u inkluziji, koje može uticati na to da oni decu sa smetnjama u razvoju ne vide kao problem sa kojim ne bi umeli da se nose, već pre kao izazov kojem su, zbog svog iskustva, dorasli. Ovo je naročito značajno za one profesore razredne nastave koji trenutno nemaju učenike sa smetnjama u razvoju, pa je time i njihova percepcija sopstvenih sposobnosti verovatno pomalo idealizovana.

Zlatarović i Mihajlović (2013) u svom delu *Karika koja nedostaje* izlažu i diskutuju o mehanizmima podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u redovnom obrazovnom sistemu. Njihovim istraživanjem na uzorku od 301 zaposlenog u 17 predškolskih ustanova i 16 osnovnih škola, gde su podaci bili prikupljeni putem upitnika, došlo se do sledećih rezultata: da su potpuno obučeni za realizaciju inkluzivnih programa procenjuje 3% vaspitača, 3% nastavnika razredne nastave; da su delimično obučeni smatra 39% vaspitača, 74% nastavnika razredne nastave; da su nedovoljno obučeni procenjuje 58% vaspitača, 24% nastavnika razredne nastave; da je podrška deci adekvatna ali nedovoljna pri prelasku na sledeći nivo obrazovanja procenjuje oko 70% ispitanika u svakoj kategoriji. Takođe, rezultati istraživanja su pokazala da među vaspitačima i nastavnicima razredne nastave nema većih razlika u pružanju podrške deci sa teškoćama u razvoju koja se prilagođavaju prvom razredu osnovne škole. 64% vaspitača redovno ili povremeno planira podršku dece sa teškoćama u razvoju tokom procesa tranzicije iz pripremnog predškolskog programa u prvi razred, dok isto to čini 70% nastavnika razredne nastave. Među najtežim izazovima sa kojima se susreću tokom pomenutog tranzicionog perioda za decu sa teškoćama u razvoju, 60% vaspitača je navelo da su to nastavna sredstva i nastavni program, dok je 76% nastavnika razredne nastave navelo da su to takođe nastavni planovi, ali i prostor u učionici i školi (68%). Među izazovima koji spadaju u većinu odgovora sa kojima se susreću zaposleni su i: odnos vršnjaka prema deci sa teškoćama u razvoju, zahtevi prema detetu, odnos roditelja i metodologija rada (Zlatarović, Mihajlović, 2013).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Polazak u školu je jedan od prelomnih događaja u životu deteta. Ono treba da se adaptira na školski kolektiv i prihvati autoritet učitelja, odgovori na zahteve i očekivanja roditelja i usvoji drugačiji raspored dnevnih aktivnosti. U kontekstu poznavanja psiho-socijalnih teškoća, koje se javljaju

kao posledica poremećaja, možemo pretpostaviti da je za dete sa teškoćama, polazak u školu visokostresni životni događaj. Lišena spontanog sticanja iskustava, zbog prirode oštećenja s jedne strane, i zbog izostanka ili neadekvatnih podsticaja u predškolskim vaspitno-obrazovnim ustanovama s druge strane, mnoga deca sa teškoćama ne pokazuju spremnost za polazak u školu i ne mogu da odgovore zahtevima koji se pred njih postavljaju. U kontekstu savremenih težnji za inkluzijom dece sa teškoćama u razvoju, ova pitanja dobijaju na težini i značaju.

Dobar program za rano učenje treba da u osnovi sadrži određene tehničke i praktične postupke, koji će omogućiti vaspitaču da na odgovarajući način analizira mogućnosti i potrebe dece i obučih ih da samostalno zadovoljavaju ove potrebe. To znači strukturiranje čitave sredine u kojoj se dete kreće tako da ona bude pogodno okruženje za željeni razvoj sposobnosti samostalnog rešavanja problema i da tako unapređuje njegov intelektualni razvoj (Medouz, Kešdan, 2000).

Prema Klajvu Beku (Beck, 1990, prema Jablan, Hanak, 2007), škole treba da budu opšte, neselektivne, tj. da deca iz različitih socio-ekonomskih sredina i različitih nivoa stečenog znanja budu obrazovani u istoj školi. Školovanje dece u redovnoj školi pokazuje da smatramo da su sva deca jednako vredna kao ljudska bića, da sva mogu imati koristi od takvog obrazovanja, da su sva sposobna za dobar život i da imaju jednaka prava da to ostvare.

Detetu sa teškoćama u razvoju koje se priprema za školu neophodno je obezbediti dodatnu pomoć i podršku. Dodatna podrška obezbeđuje se bez diskriminacije po bilo kom osnovu, svakom detetu, odnosno učeniku iz društveno osetljivih grupa, kome je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta, teškoća u učenju i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju, zdravlju ili socijalnoj zaštiti. Dodatna podrška odnosi se na prava i usluge koje detetu obezbeđuju prevazilaženje fizičkih i socijalnih prepreka ka nesmetanom obavljanju svakodnevnih životnih aktivnosti od značaja za uključivanje u obrazovni proces, život u zajednici i uspešno napredovanje.

Dodatna podrška deci sa teškoćama u razvoju omogućena je individualnim planom podrške. Individualni plan podrške podrazumeva dokument kojim se obezbeđuje stvaranje uslova za ostvarenje obrazovnih i vaspitnih ciljeva za decu kojoj je potrebna pomoć u skladu sa njihovim intelektualnim mogućnostima. Njime se određuju intelektualne, emocionalne, socijalne i fizičke razvojne mogućnosti i utvrđuje težina teškoće zbog koje je detetu potrebna pomoć, nakon čega se određuju precizni i proverljivi ciljevi za određeni vremenski period. Ostvarenje postavljenih ciljeva utvrđuje se nedeljno i mesečno ili orijentaciono za jedno polugo-

dište, nakon čega se prati njihovo ostvarenje i na osnovu toga se donosi odluka da li i za koje je ciljeve potrebno ispitati individualni plan podrške (Daniels & Stafford, 2001).

Dakle, postoje uslovi koje je neophodno obezbediti deci sa teškoćama u razvoju u pripremnom predškolskom programu kako bi se ona sa uspehom upisala u I razred osnovne škole. Među tim uslovima su upravo opisani individualni planovi podrške, ali i individualizovan vaspitno-obrazovni rad. Sa vaspitačima i učiteljima koji su kompetentni profesionalci za inkluzivan proces, deca sa teškoćama u razvoju će se uspešno uključiti u radnu grupu, što nadalje doprinosi i uspešnoj celovitoj integriranosti u društvenu i socijalnu zajednicu, čime se doprinosi stvaranju demokratiskog i humanističkog društva, čemu i teži savremena ideja o inkluzivnom vaspitanju i obrazovanju.

LITERATURA

- Daniels, R. & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Jablan, B., Hanak, N. (2007). Servisna funkcija specijalne škole u redovnom sistemu obrazovanja dece oštećenog vida. *Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (773–788). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i reabilitaciju, CID.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi dečjeg vrtića: teorija i praksa*. Novi Sad: Dragon.
- Karić, T., Mihić, V., Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4) (531–548). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Matijević i sar. (2010). *Deci je mesto u porodici. Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: Gradski zavod za javno zdravlje.
- Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavne sredstva.
- Pešikan, A., Ivić, I. (2009). *Obrazovanjem protiv siromaštva: analiza uticaja uvođenja pripremnog predškolskog programa*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Tovilović, S., Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu – kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stanković-Đorđević, M. (2002). *Deca sa posebnim potrebama – predškolski uzrast*. Pirot: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1) (190–204).
- Vukajlović, B. (2010). *Inkluzivno obrazovanje u teoriji i praksi*. Banja Luka: Nezavisni univerzitet.
- Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje. Mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u redovnom obrazovnom sistemu*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.

Ana Vukobrat

PREPARING CHILDREN WITH DISABILITIES FOR SCHOOL

Abstract. Starting Primary School is a pivotal moment in a child's life. A child needs to adapt to a school life, accept the teacher's authorities, meet a learning standard established by the school system and acquire and follow a new schedule and daily routines essential for developing work habits. Due to the knowledge of developmental characteristics and psycho-social difficulties, which occur as a result of disorders and difficulties, it can be concluded that for children with disabilities starting school is stressful and difficult experience. Therefore, many children with disabilities do not show readiness for school and cannot successfully accomplish the requirements of the school system. Consequently, a child with disabilities should be provided with additional assistance and support relating to all the rights and services which ensure both overcoming physical and social barriers in the educational process and performing daily living skills that are necessary for successful integration into society. In order to be adequately prepared for school, a child with disabilities should be included in a preschool program, by which we thereby emphasize the importance of early inclusion. It is during the preschool age when children with disabilities should be included in

regular educational groups. In this way the first step towards the integration into society is taken, which thereby contributes to the realization of inclusive principles. Recognizing the invaluable importance of the inclusion of children with disabilities in the preschool program, in the introductory part of this paper the basic concepts of preparing children for school will be defined, in relation to the basic ideas of integration and inclusion. Furthermore, stories about preparation of the children with disabilities will be portrayed, as well as a research on the teachers' attitudes towards these preparations with the emphasis on the differences.

Keywords: the preschool program, children with disabilities, teachers.