

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ
ВАСПИТАЧА И ТРЕНЕРА

СУБОТИЦА

**Значај и улога васпитача у инклузивном образовању деце
предшколског узраста**

Мастер рад

Ментор:

Др сци Власта Липовац

Студент: Лора Јондић МВ 59/22

Суботица, 2024.

САДРЖАЈ

УВОД.....	4
1. УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ.....	7
1.1. Појам и дефинисање васпитача.....	7
1.2. Значај и улога васпитача	8
1.3. Компетенције васпитача.....	10
1.3.1. Појам и значај компетенција васпитача	10
1.3.2. Рефлективне компетенције васпитача	12
1.3.3. Личне особине и комуникационе вештине васпитача	15
1.3.4. Дигиталне вештине васпитача	17
1.4. Професионални и лични развој улоге васпитача.....	19
2. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ.....	24
2.1. Појам и разумевање инклузивног образовања.....	24
2.2. Образовање и васпитање деце са потешкоћама у развоју.....	27
2.3. Значај инклузивног образовања и васпитања за децу са потешкоћама у развоју	33
3. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА.....	38
3.1. Развој инклузивне праксе у предшколским установама	38
3.2. Специфичности инклузивне праксе у предшколским установама	43
3.3. Квалитет и структура инклузивног окружења у предшколским установама	47
3.4. Значај инклузивне праксе у предшколским установама	49
3.5. Улога васпитача у раду са децом у инклузивној групи.....	52
3.6. Едукација и припрема васпитача за рад у инклузивној групи	55
4. ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА ВАСПИТАЧА О ЊИХОВОМ ЗНАЧАЈУ И УЛОЗИ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ	58

4.1. Предмет истраживања.....	58
4.2. Циљ истраживања.....	58
4.3. Метод истраживања.....	58
4.4. Карактеристике узорка.....	59
4.5. Резултати и дискусија.....	60
ЗАКЉУЧАК.....	74
ЛИТЕРАТУРА	77
ПРИЛОГ	86

УВОД

Инклузија је филозофија заснована на принципу да сви појединци имају једнака права и могућности. Конкретно, инклузивно образовање подразумева праксу интеграције свих ученика, без обзира на њихове таленте, тешкоће, социо-економско порекло или етничко порекло, у редовне школе и одељења. Овај приступ омогућава прилагођавање образовног окружења тако да одговара индивидуалним потребама сваког детета. Овакав систем образовања наглашава отвореност према сваком детету и препознавање њиховог јединственог потенцијала. Инклузивно образовање подразумева процес интеграције деце са сметњама у развоју у редовне образовне установе. Основни принцип инклузије је да свако дете има право на образовање прилагођено његовим индивидуалним потребама и развојним карактеристикама. Рана инклузија омогућава деци са сметњама у развоју да се ефикасно образују и постану активни учесници у учионици кроз учешће у активностима и развој позитивних друштвених веза са вршњацима у типичном развоју (Odom et al., 2006). Централна идеја инклузивног образовања је да деца типичног развоја могу послужити као модели за децу са сметњама у развоју (Bricker, 2000). Свако дете, без обзира на присуство сметњи у развоју, има једнака права у систему образовања. Концепт инклузивног образовања подразумева интеграцију деце са посебним образовним потребама у редовне групе предшколских установа.

Развој социјалне компетенције код деце у директној је вези са прихватањем од стране вршњака у раном детињству. Одбацивање вршњака током школе може бити значајан фактор ризика за касније проблеме у понашању. За успешну интеграцију деце са посебним образовним потребама у предшколско окружење, кључно је променити ставове заједнице према овој деци. Ова промена се може постићи активним укључивањем у вршњачке групе, сарадњом са родитељима деце са потешкоћама у развоју и директним контактом са децом. Инклузивно образовање деце са сметњама у развоју варира у зависности од организационих модела, нивоа подршке и приступа. Предшколске установе које практикују тоталну инклузију одликују се свеобухватном организацијом и интегрисаном подршком. Кључне карактеристике успешне предшколске инклузије укључују заједничку визију свих заинтересованих страна, позитивне ставове према инклузији и стручно васпитно особље које може да подржи различите потребе деце.

Дакле, инклузивно образовање представља приступ у коме су сва деца, без обзира на њихове физичке, интелектуалне, социјалне, емоционалне, језичке или друге разлике, укључена у редовне образовне програме. У предшколским установама, инклузија подразумева стварање окружења у коме се сваком детету пружају једнаке могућности за учење и развој. Овај концепт је заснован на начелима правичности, једнакости и поштовања различитости. Стога, циљ инклузивног образовања је да обезбеди да сва деца, укључујући и она са посебним потребама, имају приступ квалитетном образовању и да буду активни учесници у својим заједницама. Инклузивно образовање у предшколским установама има бројне предности. Оно доприноси развоју социјалних вештина, толеранције и емпатије код деце, и помаже у изградњи друштва које вреднује различитост. Поред тога, деца са посебним потребама имају прилику да уче и развијају се у природним условима, што позитивно утиче на њихов укупан развој и квалитет живота.

У овом контексту, васпитачи играју кључну улогу у пружању подршке и стимулације развоја сваког детета. Основни значај инклузивног образовања огледа се у стварању окружења где сва деца имају равноправан приступ образовним могућностима и ресурсима. Пре свега, васпитачи треба да развијају посебне методе и приступе који узимају у обзир различите потребе и стилове учења деце са различитим способностима. Васпитачи су одговорни за дизање свести о значају улаживања свих деце у групне активности и за подршку у развоју социјалних и комуникативних вештина међу свим децом. Додатно, васпитачи играју кључну улогу у сарадњи са родитељима и стручњацима из различитих области (на пример, психолозима или логопедима), ради утврђивања индивидуалних потреба и развоја персонализованих планова образовања за свако дете. Овакав приступ не само што подстиче инклузивност и прихватање различитости у детињству, већ и доприноси општем развоју дечјих капацитета и способности за учење.

Васпитачи у предшколским установама имају задатак да стварају подстицајно и подржавајуће окружење у којем се свако дете осећа прихваћено и цењено. Њихова улога подразумева не само пружање образовних садржаја, већ и развијање социјалних, емотивних и когнитивних вештина код деце. Поред тога, васпитачи морају бити спремни да адаптирају своје методе рада и прилагоде их специфичним потребама сваког детета, чиме се осигурава инклузивност и приступачност образовања. Успешно инклузивно образовање захтева континуирану сарадњу између васпитача, родитеља и

стручњака из различитих области, како би се осигурала свеобухватна подршка детету. Васпитачи играју централну улогу у овом процесу, јер су они ти који посредују између детета и његове породице, школе и шире заједнице. Стога, њихова едукација, професионални развој и подршка су од кључне важности за успешну имплементацију инклузивних пракси у предшколским установама.

У овом раду истражујемо значај и улогу васпитача у инклузивном образовању и васпитању у предшколским установама, са циљем да се идентификују кључни фактори који доприносе њиховој ефикасности у промоцији инклузије и једнаких могућности за сву децу.

1. УЛОГА ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ

1.1. Појам и дефинисање васпитача

Предшколско образовање представља кључан сегмент образовног система који се бави васпитањем и образовањем деце на почетном нивоу. Овај период означава први корак у образовању који је од изузетне важности за њихову будућност, јер обликује њихову личност и развој. Посебно је битно да се деца у овом раном узрасту уче не само академским вештинама, већ и вредностима као што су поштовање, емпатија и сарадња. У предшколском образовању, фокус је на стварању услова за интегрисани приступ развоју сваке деце. То укључује бригу и заштиту, подстицање и усмеравање когнитивних активности, као и изградњу основних вредности путем ране едукације. Циљ је постићи хармоничан развој детета уз поштовање његових индивидуалних потреба и талената (Клеменовић, 2004).

У својој суштини, васпитач није само преносилац информација. Он или она су кључни катализатор у обликовању будућности кроз подучавање, вођење и менторство. Њихова улога иде даље од простог преноса знања; они развијају компетенције и вредности код ученика. Њихов допринос обухвата широк спектар активности које подржавају ученике на њиховом путу учења и развоја. Према Закону о основама система образовања и васпитања, члан 135, "васпитач остварује васпитно-образовни рад у предшколској установи, у складу са посебним законом" (Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 - др. закон, 6/2020, 129/2021 и 92/2023, чл. 135, ст. 1). Васпитач не само да осмишљава и планира образовни и васпитни процес, већ га и спроводи и процењује. Он такође обезбеђује потребне ресурсе за рад и води рачуна о функционалности и естетици простора у којем се одвија образовно-васпитни рад. Васпитач пажљиво прати потребе деце, слуша их и задовољава, подстичући њихов развој у складу са њиховим развојним периодом и способностима. Међу својим обавезама је и вођење и прикупљање педагошке документације о целокупном образовном процесу и о деци. Квалитет свог рада унапређује кроз сталну сарадњу са родитељима деце, стручном службом вртића и другим стручњацима како унутар, тако и изван установе (Rudd et al., 2009).

У Закону о предшколском образовању и васпитању наглашава се да је главни задатак васпитача да својим компетенцијама осигура уважавање принципа

предшколског васпитања и образовања, остваривање циљева предшколског образовања и васпитања, као и унапређивање васпитно-образовног рада (Службенигласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - др. закон, 95/2018 - др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021). Без њихове посвећености, стручности и способности да прилагоде васпитно-образовни рад различитим потребама детета, ниједан образовни програм не би имао значајну вредност. Васпитачи играју неизоставну улогу у квалитету предшколског образовања, обликују будуће генерације, граде основе знања, стимулишу критичко мишљење и припремају децу за изазове савременог света.

1.2. Значај и улога васпитача

У раном периоду развоја детета улога васпитача је пресудна у формирању основних способности, вештина и емоционалног стања детета. Кроз историју су просветни радници носили различите називе, али су имали исти циљ – да најмлађима пруже подршку, негу и васпитање. Називи као што су „учитељ забаве“, „забављач“, „учитељ у склоништу“, „учитељ“, „старатељ малог детета“, „васпитач“ или „професионални васпитач у предшколским установама“ коришћени су да се опише ова улога (Krishnaveni&Anitha, 2007:156). Васпитачи у раном детињству играју кључну улогу у развоју когнитивних, социјалних, емоционалних и физичких вештина код деце. Кроз структурисане активности и игру, васпитачи подстичу креативност, самопоуздање, социјалну интеракцију и основне вештине неопходне за успешно учење у каснијем животу. Такође, васпитачи су ту да прате и подржавају свако дете појединачно, прилагођавајући се његовим потребама и интересовањима.

Блануша Трошељ (2014) истиче значај улоге васпитача као моралних и етичких узора у животу детета. По њеном мишљењу, васпитачи нису само преносиоци знања, већ и примери који обликују друштвене вредности и норме. Кроз свакодневну интеракцију с децом, васпитачи су у посебно погодном положају да утичу на њихов морални и етички развој. Међутим, за сам предшколски развој детета, како наводи многа литература, потребна је међусобна уско повезана сарадња између васпитача и родитеља. Допринос васпитача се огледа кроз реализовање програмских активности у вртићима, али и кроз саме карактеристике односа са родитељима. Неопходно је да се

однос васпитача и родитеља заснива на истим циљевима и да усмерава дететов развој на исти начин (Katz, 1999). Овде је потребно напоменути и то да је квалитет предшколског образовања, континуиран процес који треба да буде заснован на усклађивању са променама, на договорима васпитача, родитеља и заједнице, али и свих заинтересованих учесника, који могу имати директан или индиректан утицај на васпитање и развој детета (Vandekerckhoveetal., 2013).

Кад родитељи и васпитачи имају слична уверења и приступ у васпитању деце, то има велики утицај на формирање вредности и понашања самог детета. Ова слагања између породице и образовног окружења шаљу јасну поруку детету о томе шта је прихватљиво, а шта није. Када родитељи и васпитачи имају сличне ставове, дете има конзистентан и стабилан основ на коме може да гради своје моралне и друштвене вредности. Такво усаглашавање такође омогућава боље разумевање потреба детета и лакшу примену одговарајућих метода васпитања и образовања. Када су циљеви родитеља и васпитача усклађени, васпитачи могу ефикасније да подрже развој детета кроз различите програме и активности у предшколским установама. Истраживања потврђују да овакво усаглашавање доноси многобројне предности (Kemple&Nissenberg, 2000). У таквим ситуацијама, деца имају јасне смернице за своје понашање, што им олакшава процес социјализације и прилагођавања. Осим тога, ова слагања омогућавају васпитачима да пруже доследну подршку детету у развоју важних особина и вештина потребних за његов будући успех.

У предшколској установи, од суштинског је значаја да се деца осећају безбедно и удобно у свом окружењу, како емотивно тако и физички. Овај циљ се постиже успостављањем позитивних и блиских односа између васпитача и детета. Истраживања сугеришу да када су васпитачи отворени за сарадњу са децом, када им показују разумевање и изражавају љубав и топлоту у односима, то позитивно утиче на социјалне вештине деце. Овакви односи сматрају се кључним за смањење нивоа агресивности и успешно савладавање изазова, што је од критичног значаја за позитиван психолошки развој деце (Brophy-Herb et al., 2007).

Васпитачи имају значајну улогу у развоју међусобних односа деце у групи. Ово не само да помаже у стварању позитивног друштвеног окружења у групи, већ помаже и у развоју социјалних вештина код деце. Ово је изузетно важно за изградњу заједнице која промовише пријатељство, емпатију и међусобно поштовање, који су кључни елементи за успешан и хармоничан развој деце (Hamre&Pianta, 2001). Поред тога,

укључивање деце у активности које подстичу сарадњу и тимски рад, као и поштовање њихових индивидуалних потреба и различитости, од великог је значаја за изградњу позитивних односа и постизање емоционалне стабилности у предшколском периоду.

Међутим, иако се од васпитача очекује да имају кључну улогу у раном образовању и образовању деце у савременим друштвеним условима, у пракси се ова одговорност често не испуњава у потпуности. Важно је напоменути да родитељи, али и друштвена заједница, имају значајан утицај на укупан развој деце. Због тога је неопходно градити међусобно поверење и делити циљеве и вредности између васпитача и родитеља. Овај процес захтева разумевање и препознавање међусобне одговорности обе стране, као директних учесника у вођењу развоја детета (Latipov et al., 2016).

1.3. Компетенције васпитача

1.3.1. Појам и значај компетенција васпитача

Вајнерт (2010) у свом истраживању указује на аспекте који су од суштинског значаја за дефинисање компетенције, која представља важан концепт у образовном и професионалном контексту. Компетенција се описује као неопходан скуп предуслова који омогућавају појединцима да ефикасно одговоре на изазове у свом раду. Фокус истраживања је на присуству и когнитивних и некогнитивних аспеката у овом контексту, што укључује мотивацију, етику, вољу и социјалне аспекте. Важност овог приступа наглашава свестраност и сложеност компетенција. Такође, Вајнерт наглашава да компетенција захтева висок ниво сложености, што је важно разликовати од једноставне вештине која се може аутоматизовати. Ово има значајне импликације на процес образовања и обуке, који подразумева активно учење и континуирано усавршавање (Weinert, према Ghimire, 2010).

Концепт компетенције обухвата широк спектар елемената који излазе из оквира простог знања и вештина. Препознато је да компетентност подразумева способност да се успешно одговори на различите изазове и захтеве у одређеном контексту. Ова дефиниција нас усмерава ка разумевању да наше акције нису просто механичке, већ да изискују разматрање комплексних аспеката. Постављање одлука у изазовним ситуацијама захтева не само основна знања и вештине, већ и свесност и ефикасност у

процесу одлучивања. Они који се сматрају компетентнима обично имају способност да разматрају своје акције на метакогнитиван начин и да покажу жељу за постизањем личног напретка. Ова комплексна класификација компетенција омогућава нам да обављамо различите задатке и да одговарамо на изазове који се јављају у радном или животном окружењу (Williams, 2005).

Дефинисање компетенција васпитача и образовног особља је одлучујући аспект у унапређењу квалитета образовног система на свим нивоима. Оно што је важно јесте да се ове компетенције не посматрају као статичне и формалне, већ да омогућавају дубље разумевање улоге и одговорности различитих институција у образовном процесу – од раних година студија до каснијег усавршавања током каријере. Познавање и дефинисање основних компетенција просветних радника омогућава надлежним органима и институцијама да прате квалитет и стручно усавршавање сваког појединачног васпитача, обезбеђујући стандарде у стручном образовању и омогућавајући просветним радницима да анализирају свој рад и идентификују области за унапређење (Сучевић, 2008). Подизањем свести о значају стручног усавршавања, подстиче се свест просветних радника о потреби сталног учења и развоја, што доприноси њиховом личном напредовању и укупном квалитету образовног система. Овакав приступ не само да унапређује квалитет образовања, већ и јача сарадњу свих учесника у образовном процесу, што је кључно за постизање и одржавање високог нивоа стручности и ефикасности.

Подизањем нивоа компетенција унапређује се квалитет образовног система кроз примену приступа који су усмерени на индивидуалне потребе и развој деце. То се постиже флексибилним образовним плановима и програмима који омогућавају прилагођавање образовног процеса различитим методама подршке, разноврсним дидактичким материјалима и организацијом групног рада. Фокус је стављен на прилагођавање физичког окружења како би се створила инклузивна атмосфера која подржава разноликост. Кључни критеријуми за избор и примену програма су индивидуалне потребе деце и ниво њихових способности. Важно је да се васпитачи додатно оспособе и оспособе за рад са сваким дететом, као и за стварање партнерског односа са родитељима у образовно-васпитном процесу. Програми треба да буду доступни сваком детету, са посебним акцентом на креирање стимулативних програма за децу којој је потребна додатна подршка (Срдић, 2010). Ове интервенције у васпитно-образовном процесу захтевају квалитативне промене у раду и стручном усавршавању

васпитача. Тимски рад и континуирано усавршавање могу да обезбеде да свако дете добије прилику за квалитетно образовање и подршку потребну за развој својих потенцијала.

Учење и стицање компетенција није статичан процес. У ствари, они представљају динамичан феномен који захтева континуирани напредак и жељу за учењем током целог живота (Vierema, 2010). Континуирани развој компетенција произилази из различитих потреба и изазова. Сам по себи, концепт квалитетне праксе подразумева да је стално усавршавање у струци, као и развој компетенција, кључни предуслов за постизање високог нивоа квалитета. Осим што је неопходан за квалитетну праксу, значај развоја компетенција истиче се и у способности да се одговори на савремене изазове. Образовни процеси су живи и динамични, стално се мењају и захтевају од професионалаца у образовању да прилагоде своје компетенције новим ситуацијама које настају. Без континуиране обуке, просветни радници не могу ефикасно да одговоре на ове изазове.

1.3.2. Рефлексивне компетенције васпитача

У свом раду о Дидактичким компетенцијама и Европском квалификационом оквиру, Гојков и Стојановић (2015) користе концепт компетенција, како га је представио Рихтер (1995), који истиче значајне аспекте за појединца у васпитно-образовном контексту. Ове компетенције, попут рефлексивности, имају утицај на саморефлексију и самоодређење, што је од изузетног значаја у образовању. Рефлексивност омогућава васпитачима да разумеју и промене начин размишљања током свог рада, што је претпоставка за усвајање нових метода и техника. Истиче се да је саморефлексија кључна за иновације у методикама образовног процеса (Гојков и Стојановић, 2015).

Интеграција иновација у образовни процес захтева не само стручност, већ и посвећеност васпитача. Кључна улога у овом процесу имају стручне вештине и квалификације образовног особља. Сталне промене у образовном сектору захтевају од професионалаца да се адаптирају и да прате најновије тенденције. Проблеми у вези са компетенцијама могу настати у супротности са овим изазовима, али се могу превазићи кроз постојану обуку. Непрекидно иновирање у образовном процесу је неопходност, а

не само жеља. Васпитачи треба да развијају своје способности у складу са променама у свом окружењу(Гојков и Стојановић, 2015).

У улози рефлексивног практичара, васпитач је битан у процесу организације и извођења васпитно-образовних активности. Овај процес захтева дубоко разумевање и стално размишљање о сопственим искуствима. Наставник преузима одговорност за одлучивање о активностима учења и образовања, користећи јасно дефинисане кораке у циљу постизања жељених циљева. Прецизно планирање почиње чврстим разумевањем дечјих потреба и циљева које желе да постигну. Сваки корак у овом процесу одражава дубоку свест васпитача о својим циљевима и методама које ће користити да их постигне. Операционализација ових корака подразумева прецизан избор наставних и васпитних метода, као и коришћење одговарајућих средстава и облика рада који мотивишу децу на ангажовање. Овакав приступ омогућава наставнику да прилагоди образовни процес потребама и карактеристикама деце у својој групи и да обезбеди успешно усвајање градива (Малешевић, 2015).

Рефлексивног васпитача карактерише њихова способност да споје увиде стечене из практичног искуства, теоријских оквира и сталног професионалног развоја у свој педагошки приступ. Они негују личну филозофију подучавања и учења која је у складу са савременим теоријама и етичким стандардима, подстичући адаптивне наставне праксе. Такође, рефлексивни васпитачи дају приоритет успостављању емпатичне везе са својим децом, користећи сопствени положај и искуства како би побољшали окружење за учење и развој. Они показују посвећеност самоусавршавању тако што идентификују и исправљају понашања која одступају од утврђених стандарда васпитно-образовне наставе. Поред тога, рефлексивни васпитачи се сналазе у сложености свог професионалног идентитета и обавеза интегришући различите перспективе заинтересованих страна у своју праксу. Они показују склоност ка интроспекцији, доследно процењујући добијене повратне информације и последице својих избора. Кроз вишеструки процес оцењивања, рефлексивни васпитачи процењују своју наставну ефикасност, црећи увиде из различитих извора како би усавршили своје васпитне и образовне стратегије (Althaqafi, 2022).

Ова рефлексивност и критички дух подстичу васпитаче да континуирано преиспитују сопствене вредности, принципе и уверења, као и да критички анализирају како се њихова пракса поклапа са концептом Основа програма и са стварним потребама деце и заједнице. Поред тога, подстиче се критичка анализа културе и структуре

предшколских установа, као и анализа могућности и капацитета ових установа. Овакав приступ не само да оснажује васпитаче да буду рефлексивни и критични према сопственој пракси, већ и подржава њихов професионални развој и доприноси побољшању квалитета образовања у предшколским установама. Кроз континуирано пропитивање и промишљање, васпитачи могу боље разумети своју улогу и одговорност у процесу васпитања деце, и прилагодити свој рад у складу са најновијим теоријским сазнањима и потребама деце и заједнице (Стаменковић, 2023).

Применом рефлексивног приступа, васпитач постаје свестан својих поступака, сагледава их и доноси закључке о њиховој делотворности и примерености. Овакав приступ омогућава васпитачу да сагледа како његови поступци утичу на децу, колеге и околину и да препозна своје врлине и мане. Позитивне акције сопственог приступа васпитача могу се препознати кроз видљиве резултате у развоју деце, кроз задовољство деце и родитеља и кроз позитивне интеракције са колегама. То му даје потврду да је на добром путу и охрабрује га да настави са тим приступом. Међутим, рефлексивни приступ омогућава и наставнику да уочи негативне аспекте свог рада. Ово може бити изазовно, јер се васпитач може суочити са осећањем несигурности или неискуства. Међутим, важно је разумети да је ово нормалан део процеса учења и развоја. Довођење у питање сопственог недостатка стручности може бити корисно јер подстиче васпитача да се даље образује, тражи подршку и развија своје вештине. Грешке су неизбежан део учења и напредовања и васпитачи треба да их прихвате као прилике за раст и усавршавање (Буђевац и сар., 2015). У решавању изазова подршке рефлексивним активностима међу васпитачима, кључно је успоставити равнотежу између обезбеђивања структуре и неговања независног критичког мишљења. С једне стране, постоји потреба да се отклоне сви недостаци у организацији мишљења васпитача. Међутим, с друге стране, истинско критичко промишљање изискује самопреиспитивање, до чега може доћи само када појединци нису претерано усмерени (Slunjski, 2022).

У савременој предшколској установи улога васпитача није само да преноси знања и вештине, већ и да стално унапређује и развија сопствену праксу. Кроз процес рефлексивности, васпитачи постају критички рефлексивни практичари, што им омогућава да дубље разумеју своје поступке и доносе боље одлуке у раду са децом. Рефлексна пракса подразумева континуирано преиспитивање сопствених професионалних искустава постављањем кључних питања: Шта? Зашто? Како да побољшам оно што не ради?

Критичка рефлексија омогућава васпитачима да идентификују изазове, разумеју импликације својих поступака и развију стратегије за унапређење свог рада (Дедај, 2019).

1.3.3. Личне особине и комуникационе вештине васпитача

Да би неко успешно функционисао у послу и другим сферама живота, неопходно је да поседује вештине које превазилазе професионална знања и обухватају емоционалну и социјалну интелигенцију. Ово укључује способност управљања стресом, контролу емоција, емпатију, као и асертивну комуникацију и вештине тимског рада. Социјалне вештине су кључне за ефективну међуљудску интеракцију и успех у различитим контекстима. Аутори приступају концептуализацији друштвених компетенција из различитих перспектива, покушавајући да дефинишу њихову природу и однос са сродним вештинама (Милојевић, 2022). Како би се деца осећала безбедно и емоционално сигурно у предшколској установи и окружењу у коме одрастају, потребно је да успоставити позитивне односе између васпитача и детета. Истраживања су показала да, када васпитачи показују спремност да сарађују са децом, разумевање и испољавају пријатељске односе засноване љубављу и топлином, то позитивно утиче на социјалну компетентност детета и доприноси смањеној агресиви и успешнијем решавању проблема, што је у директном односу са позитивним развојем личности детета (Brophy-Herbet al., 2007).

Комуникацијска компетентност, укључена у широки концепт социјалне компетентности, изражава се кроз различите вештине. Оне укључују вештине емоционалне контроле, социјалног разумевања и комуникације. Истраживањанаглашавају значај ових вештина за успех у образовању и општем животу. Показује се да су социјалне и емоционалне вештине основа за ефикасније учење. Деца која поседују овакве вештине лакше се сналазе у интеракцији са другима, било да изражавају своје потребе, траже помоћ од одраслих или се успешно повезују са вршњацима. Оваква социјална компетентност позитивно утиче на односе међу децом и одраслима, као и међу вршњацима (Шевкушић, 2020).

Комуникациона компетентност васпитача истиче се у њиховој способности да ефикасно комуницирају с децом и организују различите језичке ситуације. Ова интеракција омогућава деци да стичу нова знања, вештине и навике. Успех у раду са децом предшколског узраста и квалитет групне комуникације зависе од комуникационе компетентности васпитача.Преглед теоријских аспеката ове теме наглашава комплексност комуникационе компетентности као скупа повезаних знања, навика, вештина и способности. У литератури су изложена различита одређења и дефиниције комуникационе компетентности. Неки од аутора сматрају да је она способност да се ефикасно комуницира са другима и да се примерено понаша у различитим ситуацијама.Централно је значај успостављања и одржавања односа у интеракцији с другима, што представља важнији циљ него само остваривање појединачних циљева (Радојевић и сар., 2020).

Као два основна фактора, која одређују квалитет успостављене комуникације у васпитној групи, аутори наводе одговарајућу професионалну припремљеност васпитача (квалитет и дужина његовог стручног образовања и усавршавања) и опажену самоефикасност. Опажена самоефикасност може се представити као уверење и знање васпитача о личној ефикасности у сврху подстицања и пружања подршке дечјем развоју и учењу. Они васпитачи, који имају већи степен опажене самоефикасности, креирају позитивну климу у васпитној групи, док они који имају мањи степен опажене самоефикасности, имају већег утицаја на исказивање критике и осуђивање, те доводе до смањене ефикасности у комуникацији са децом (Jonsson&Williams, 2013).

Истиче се и значај комуникационих компетенција и сагледавање њиховог утицаја на професионални развој васпитача, проистичући из значаја комуникације не само у процесу васпитања и образовања, већ и у животу човека уопште. Све аспекте овог света, тајне и симболе, сву духовност, човек изражава језиком, усменим или писаним. Међутим, језик је само један сегмент његовог значења, заснован на основној функцији језика као система знакова (сигнала) да омогући комуникацију, односно преношење порука од једног члана говорне заједнице до других чланова те заједнице. Комуникациона компетенција, с друге стране, представља део шире друштвене интеракције која се остварује коришћењем одређених кодних система, односно знаковних система, међу којима су и језички знаци, што укључује комуникативну способност (Стакић, 2020).

У процесу комуникације, владање самим језиком није довољно за јасно преношење порука. Потребно је да језичке поруке буду формулисане у складу са језичким правилима како би биле разумљиве свим учесницима. Ова компетенција, позната као лингвистичка компетенција, обухвата разумевање различитих аспеката језика, укључујући лексичку, граматичку, семантичку, фонолошку, ортографску, и ортоепску компетенцију. Додатно, фонетска, морфолошка и синтаксичка компетенција спадају у граматичку компетенцију. Ово чини осам поткомпоненти под називом лингвистичке компетенције (Стакић, 2020).

Комуникациона способност васпитача је од изузетног значаја у сфери професионалних компетенција, које савремени васпитач треба да има. Ова компетенција, у својој супштини, обухвата вишеструке аспекте и снажно је повезана са осталима компетенцијама и аспектима личног развоја. Међутим, постоји значајан разлог за претрагу ове компетенције у контексту њеног утицаја на развој личности васпитаника, специфично у погледу развоја њихових комуникационих вештина. Комуникациона способност васпитача се огледа у интеракцији са децом и кроз организацију различитих комунитативних ситуација у којима деца стичу нова знања, вештине, навике и развијају способности (Радојевић и сар., 2020).

1.3.4. Дигиталне вештине васпитача

У 21. веку примена савремене технологије у раду са децом предшколског узраста постала је неопходна за модернизацију образовно-васпитног процеса. Васпитачи играју кључну улогу као посредници између деце и технолошких достигнућа. Њихове компетенције у коришћењу савремене технологије значајно утичу на то како ће деца перципирати фиктивни свет технологије у односу на стварност. Поред тога, васпитачи имају улогу да помогну деци у разликовању позитивних и негативних карактеристика технологије, као и у правилном разумевању њеног садржаја (Мамутовић и сар., 2020).

Увођењем технологије цео процес учења и стицања знања се преноси у виртуелно окружење. Међутим, важно је истаћи да се најоптималнији резултати у развоју деце постижу комбиновањем традиционалних и савремених приступа учењу (Hilčenko&Jakovljević, 2017). Овај холистички приступ омогућава деци да се развијају на више нивоа, интегришући предности технологије са класичним образовним

методама. Професионални изазов за васпитаче лежи у хармонизацији ових приступа како би се осигурало оптимално искуство учења за свако дете. Васпитачи треба да буду обучени да ефикасно интегришу технологију у образовни процес, уз одржавање равнотеже између дигиталног и аналогног приступа. На овај начин деца ће имати прилику да развију широк спектар вештина, од традиционалних до дигиталних, припремајући их за изазове савременог друштва (Мамутовић и сар., 2020).

У данашње дигитално доба, улога васпитача у предшколским установама постаје све изазовнија и сложенија. Кључна компонента њиховог професионалног развоја је стицање компетенција за примену савремене технологије у свакодневном раду са децом. Компетенције васпитача које се односе на технологију нису ограничене на основно познавање алата, већ обухватају шире разумевање како их интегрисати у педагошки приступ прилагођен сваком детету. Важно је нагласити да успешна примена технологије не подразумева само рутинску примену, већ захтева промишљање о избору одговарајућих технолошких производа у складу са индивидуалним развојем деце (Cruz&Díaz, 2016).

Према истраживањима, технолошки опремљене предшколске установе често фаворизују одређене врсте савремених технолошких производа. Међутим, важно је разумети да просветни радници нису подједнако стручни у коришћењу свих информационо-комуникационих технологија (ИКТ). Традиционална средства и даље задржавају своју доминацију у односу на савремене технолошке производе (Мамутовић и сар., 2020).

Напредак у овој области захтева континуирано усавршавање васпитача, праћење развоја технологије и прилагођавање метода рада потребама деце. Кључно је постићи равнотежу између традиционалног и модерног приступа, узимајући у обзир индивидуалне потребе и развојне фазе сваког детета. Само свеобухватним приступом можемо осигурати да технологија буде ефикасно средство подршке у образовању деце предшколског узраста (Мамутовић и сар., 2020).

Увођење технологије у васпитно-образовни процес представља изазов за васпитаче, али и отвара врата новим могућностима за унапређење учења. Аутори наглашавају важност подршке васпитачима да стекну свест о томе где да пронађу релевантне ресурсе, с обзиром на брзе промене у технолошким алатима. Поред тога,

наглашена је потреба за развојем ширег знања о флексибилним приступима коришћењу технологије за подршку васпитно-образовном процесу (Цолић, 2021).

Један од кључних аспеката је усмеравање пажње ка разумевању начина на које васпитачи могу да интегришу технологију у васпитање и образовање деце, стављајући је као подршку том процесу. Такође, важно је истражити у којој мери одређене технолошке активности деце доприносе постизању циљева учења и васпитања (Цолић, 2021).

Поред техничких вештина, истиче се и потреба за другим знањима, вештинама и компетенцијама васпитача, који су кључни за успешно коришћење технологије у образовању. Национални оквир дигиталних компетенција наглашава да фокус треба да буде на активностима које заиста доприносе развоју потенцијала деце више него што би то био случај без примене дигиталне технологије (Цолић, 2021).

Сходно томе, истакнуте су дигиталне компетенције специфичне за васпитачку професију, организоване у шест области. Ове компетенције укључују дигитално окружење, дигиталне ресурсе, наставу и учење, процену и праћење напретка деце, подршку васпитачу и професионални ангажман васпитача. Знања, вештине и компетенције васпитача јасно су истакнуте као кључни фактор за адекватну педагошку употребу дигиталних технологија у васпитно-образовном процесу и за унапређење тог процеса (Цолић, 2021).

1.4. Професионални и лични развој улоге васпитача

У области предшколског васпитања и образовања улога васпитача је кључна за развој компетенција детета. Они не само да стварају подстицајно окружење за децу где могу да истражују и уче о свету око себе, већ су и законски обавезни да се континуирано усавршавају. Закон о предшколском васпитању и образовању јасно прописује обавезу васпитача да прати одређени степен стручног усавршавања у складу са законском регулативом и актима Министарства просвете и спорта (Службенигласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - др. закон, 95/2018 - др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021). Ова обука није само етичка

обавеза, већ и законска норма која се мора испунити да би се обезбедио квалитет предшколског васпитања и образовања у Србији.

Кроз стручно усавршавање, васпитачи имају прилику да унапреде своје вештине, знања и педагошки приступ, што директно утиче на квалитет подршке и образовања деце. Ово није само административна формалност, већ кључни корак у обезбеђивању да свако дете добије најбоље могуће искуство у предшколској установи. Стручним усавршавањем васпитачи могу боље разумети индивидуалне потребе деце, пратити најновије педагошке трендове и приступе, као и применити најбољу праксу у раду са децом. На овај начин постају још ефикаснији у подстицању децјег развоја и стварању подстицајног окружења које подржава њихову радозналост и учење.

Законом о основама система образовања и васпитања Републике Србије одређен је институционални оквир надлежности и одговорности за професионални развој запослених у образовању. Поред закона, важећим Правилником о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 109/2021), дефинисан је процес професионалног развоја као постепено унапређивање компетенција ради бољег обављања посла и подизања нивоа постигнућа ученика. Уз услове и критеријуме за напредовање у звању педагошких саветника, професионални развој наставника и васпитача започиње иницијалним образовањем и траје током целе професионалне каријере.

У свом раду, Слуњски (2012) истиче значај унапређења професионалног развоја васпитача у образовном систему. Он подсећа на значај уверења и филтрирања знања васпитача за њихову праксу, наглашавајући да је неопходно променити ова уверења и образовну филозофију ради побољшања образовног процеса. У складу с тим, Шеридан и сарадници (2009) постављају два основна циља у професионалном развоју васпитача. Први циљ се односи на унапређење њиховог знања, вештина и праксе, што је од изузетног значаја за обезбеђивање квалитетног образовања. Други циљ, одрживи професионални развој, укључује одржавање високог стандарда праксе и посебну пажњу на одговорности за стални раст, како у систему образовања тако и у индивидуалном смислу. Ово подстиче развој културе која посебно вреднује постојано учење и унапређење, доприносећи напретку свих учесника у образовном процесу (Sheridan et al., 2009).

Професионални развој представља кључни процес унапређења и еволуције у сектору образовања, обухватајући широк спектар активности и процеса који омогућавају наставницима и васпитачима да континуирано развијају своје вештине, знања и ставове. Према различитим дефиницијама, професионални развој обухвата спонтано учење, планиране активности, истраживање, критичко размишљање и примање/давање повратних информација (Кораћ, 2020). Овај процес није само континуирано учење, већ и стално прилагођавање новим образовним трендовима, технологијама и потребама деце. Професионални развој ствара динамично окружење у коме просветни радници активно доприносе унапређењу квалитета образовања и васпитања у 21. веку. Стално усавршавање у различитим областима као што су педагогија, дидактика, образовна психологија и друге, указује на потребу да васпитачи буду мултидисциплинарни и да прихватају најновије методе и знања из различитих дисциплина.

Према Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у занимањима наставника, васпитача и стручних сарадника, стручно усавршавање запослених у образовно-васпитним установама је кључни фактор за унапређење квалитета образовања. Да би се обезбедила ефикасна и циљана стратегија обуке, неопходно је придржавати се јасних смерница и процедура. Министарство надлежно за послове образовања утврђује приоритете и области које треба истаћи у стручном усавршавању, узимајући у обзир актуелне потребе образовног система. Ова стратегија се заснива на индивидуалним плановима стручног усавршавања запослених, плановима развоја установа, као и резултатима самоевалуације и вредновања квалитета рада установе. Лични планови професионалног развоја запослених формирају се на основу фундаменталне самоанализе њихових компетенција, узимајући у обзир све аспекте професије, од наставних вештина до педагошких метода. Ови планови су додатно обогаћени подацима стручно-педагошког надзора и екстерне евалуације, чиме се обезбеђује континуирано вредновање и прилагођавање процеса обуке (Службени гласник РС, бр. 109/2021, чл. 3).

Овакав приступ обезбеђује да се стручно усавршавање усмерава на реалне потребе образовног система, јачајући компетенције запослених и доприносећи побољшању квалитета образовног процеса. Кроз ову свеобухватну стратегију, образовне институције постају агилније и способније да одговоре на изазове савременог образовања, пружајући својим ученицима најбоље могуће образовно

искуство. У припреми васпитача као професионалаца важно је схватити да они имају глобалне и специфичне улоге на свим нивоима организационе структуре у оквиру предшколске установе. Они нису само извршиоци задатака, већ имају активну улогу планера, покретача, дијагностичара, посредника, организатора, креатора, документатора, саветника, васпитача, учесника, модела и супервизора своје педагошке праксе. Ово разноврсно ангажовање постаје кључни фактор у стварању подстицајног амбијента за развој деце у вртићу. Даље, истиче се значај континуираног процеса унапређења квалитета рада васпитача који подразумева сагледавање постојећег стања, идентификацију области за унапређење и планирање начина за постизање жељених циљева. Овај процес захтева троструки ангажман: анализу постојећег стања, идентификацију потенцијалних побољшања и стратегије за постизање циљева (Сучевић, 2008). Овим приступом, васпитачи су оснажени да постану рефлексивни практичари који континуирано раде на унапређењу своје праксе и доприносе развоју вртића као центара за учење деце. Ова холистичка перспектива оснаживања васпитача као професионалаца доприноси подизању квалитета предшколског образовања и васпитања, што је кључно за укупан развој деце у раном детињству.

Развојне потребе васпитача представљају синтезу њихових различитих искустава, стручности у области образовања и личне мотивације, насупрот њиховој способности да примене емоционалну интелигенцију и педагошку оштроумност у различитим образовним контекстима. Лични развој васпитача значи сложено путовање кроз различите аспекте њиховог живота, укључујући знање, ставове, навике, односе и понашања. Ово путовање представља процес у коме просветни радници негују своје способности и потенцијале како би се успешно суочили са изазовима свог професионалног пута. Важно је напоменути да се то заснива на природној способности људи да се развијају, доносе одлуке и негују позитивне квалитете, иако је реализација овог потенцијала у значајној мери заснована на окружењу у којем васпитачи делују (Herman, 2018).

Лични развој је комплексан концепт који потиче из свесног напора особе да унапреди своју самосвест и самоприхватање. Центриран је око спремности индивидуе да преузме одговорност за свој лични раст и њену посвећеност преузимању потребних корака ка овом циљу. Ипак, успешан лични развој не заснива се само на искуству; неопходан је структуриран приступ менаџменту како би процес био заиста ефикасан (Goldspink, 2007).

У свом суштинском смислу, лични развој напредује унутар интенционалног оквира који интегрише рефлексију у личну и професионалну сферу (Goldspink, 2007). Постизање хармоничне равнотеже између личног и професионалног живота је критично и захтева разумевање, интроспекцију и намерно планирање. Овај процес равнотеже и интеграције се често назива „управљање животом“, систематски приступ у којем се вредности, циљеви, стандарди и ресурси појединца континуирано усавршавају кроз свакодневне одлуке и намерне акције (Herman, 2018).

Васпитачи су активно укључени у континуирани процес промишљања и деловања у оквиру своје професионалне праксе. Овај процес укључује пажљиво разматрање различитих свакодневних ситуација са којима се суочавају и реаговање у складу са тим. У литератури се наглашава проактивна природа овог размишљања, истичући његову улогу у вођењу процеса доношења одлука, евалуације, планирања и оптималног коришћења ресурса у циљу унапређења квалитета образовне наставе и учења. То укључује суочавање са кризним ситуацијама, активно учешће у процесу учења, посматрање промена као облика развоја, као и прихватање промене као средства модернизације. Овакве трансформације су кључни елемент професионалног развоја васпитача, омогућавајући им да се прилагоде образовном окружењу које се развија и ефикасно задовоље различите потребе деце (Goldspink, 2007).

У центру личног развоја је самоспознаја, која укључује дубоко разумевање себе, укључујући снаге, слабости и личне карактеристике. Кроз процес самооцењивања и поређења са перцепцијама других, васпитачи могу да стекну реалан увид у своје способности и области које треба унапредити. Самосвест такође оснажује наставнике да искористе свој потенцијал, препознају своје јединствене квалитете и унапреде своју професионалну праксу. Међутим, постизање објективне самоспознаје захтева више од једноставне интроспекције. Ово захтева психолошку зрелост која омогућава појединцима да прецизно процене и ефикасно тумаче своје особине личности. Такође, појединци морају бити вешти у примени различитих метода и техника евалуације, као и да разумеју механизме за компензацију и стимулацију неразвијених аспеката своје личности (Herman, 2018).

Самосвест није статично стање већ динамичан процес, дубоко испреплетен са интеракцијама појединца са светом. Представља кулминацију искустава, како успешних тако и неуспешних, и континуираног самоиспитивања и прилагођавања друштвеној стварности. Породица, пријатељи и други друштвени кругови доприносе овом процесу,

али школа игра кључну улогу у подршци самоспознаји. Спољашње поруке, било да потврђују или изазивају, служе као огледала кроз која појединци процењују своје способности и особине. Ова размишљања, заједно са личним искуствима, обликују разумевање појединца о себи. Овај процес је обележен субјективношћу, сталним пропитивањем и променама вредности, што на крају усмерава нечије тежње у каријери и личном развоју (Herman, 2018).

Дакле, самоспознаја, самоопредељење и самовредновање су темељи на којима појединци граде своје разумевање потенцијала, мотивације и тежњи. Ови механизми оснажују појединце да ускладе своју изабрану професију са својим урођеним вештинама и страстима, омогућавајући им да се баве каријером са самопоуздањем и сврхом. Било да се активно тежи или пасивно разматра, самоспознаја служи као психолошки компас који води појединце ка испуњењу њихових каријерних циљева и личних тежњи.

2. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

2.1. Појам и разумевање инклузивног образовања

Термин „инклузија“ потиче од латинске речи *inclusio*, што значи укључивање, обухватање, садржавање у себи, урачунавање у, подразумевајући идеју интеграције и укључивања (Вујаклија, 1985). Инклузија се најчешће схвата као укључивање и укључивање свих, како у општем смислу, тако и у терминологији друштвено-хуманистичких наука. Поред основног појма, постоји много изведених појмова који изражавају суштину конкретних схватања, концепата или научних теорија. У области педагогије, на пример, развијен је богат терминолошки систем који се користи за анализу и описивање савремених педагошких концепата и теорија везаних за учење и развој деце са посебним потребама. Ту се користе изрази као што су „инклузивно васпитање и образовање“, „инклузивна настава“ и „инклузивна школа“ (Бранковић, 2011).

Инклузија је педагошко-хуманистички реформски покрет чији је главни циљ остваривање пуне равноправности за свако дете у образовном систему. Ова идеја настоји да обезбеди услове у школама који ће омогућити најбољи могући развој сваког детета у складу са њиховим способностима (Pašalić-Kreso, 2003). Инклузивно

образовање је основа за заштиту права сваког детета и, у широком контексту, права сваког људског бића. Основни принципи инклузивног образовања заснивају се на унапређењу и заштити права деце, не обзиром на њихов пол, узраст, расу, етничку и религијску припадност, место пребивалишта, имовинско стање, способности или здравствени статус (Ковач-Церовић, 2004).

У литератури се често истиче значај разликовања између инклузије и интеграције, иако се ови термини често користе као синоними. Интеграција се односи на стање у којем су ученици са посебним образовним потребама делом укључени у процес редовне наставе. Такви ученици могу присуствовати одређеним часовима или учествовати у одређеним активностима, али њихово укључивање није потпуно, јер не обухвата цео наставни програм. У контексту интеграције, ученици са посебним образовним потребама ступају у контакт са вршњацима и постају социјално интегрисани, мада ова врста укључивања може бити функционално несавршена. Насупрот томе, инклузивно образовање представља систематичан приступ који тежи да у потпуности укључи децу са посебним образовним потребама у свим аспектима васпитног процеса. Инклузивно образовање не само да обезбеђује пуну укљученост деце, већ и подстиче разноврсност и прихватање у васпитно-образовном окружењу. Оно усмерава напоре ка постизању ефикасности и ефективности васпитно-образовног процеса у својој целини (Јовановић Попадић, 2016).

Инклузивно васпитање и образовање је концепт који обично обухвата посебне облике васпитања и образовања, са фокусом на ученицима који имају изражене потребе у учењу и учешћу. Ово се односи на децу са различитим формама развојних тешкоћа, као и на даровиту децу. Централна идеја инклузивног васпитања и образовања је подстицање развоја ученика на различитим нивоима, укључујући различите аспекте као што су опажање, машта, мишљење, расуђивање, осећање и памћење. Овај приступ не обухвата само ученике са специфичним образовним потребама, већ такође ставља акценат на подршку свим ученицима у постизању трајног и оптималног индивидуалног учења. Циљ инклузивног васпитања и образовања је и стицање и унапређење знања, развој вештина, усвајање навика, формирање вредносних оријентација и погледа на живот, развој комуникационих способности, креативности и активног учешћа у животу (Бранковић, 2011).

Термин инклузивно васпитање и образовање, према дефиницији Илића (2009), не представља изолован појам, већ се уклапа у општи контекст васпитања и образовања.

Он обухвата децу са посебним потребама, наглашавајући их као субјекте са специфичностима, а истовремено их интегрише у општи образовни процес са децом која не испољавају такве потребе. Тако се ствара континуум учења који обухвата сву децу, обезбеђујући њихов индивидуални развој и учешће у образовном процесу (Илић, 2009, према Бранковић, 2011).

Инклузивно образовање има за циљ стварање подстицајног окружења за учење које укључује разноврсну групу деце, укључујући и оне са посебним потребама, сметњама у развоју, из маргинализованих група и надарене деце (Butakoretal., 2020, према Милошевић, Максимовић, 2022). Основна намена инклузивног образовања јесте да обезбеди индивидуализован приступ сваком детету, уз уважавање њихових специфичности, потреба и капацитета за учење. Централни принцип овог образовног модела је прихватање и вредновање различитости, што представља одступање од претходне парадигме која је била оријентисана искључиво на „нормалне“ способности, истовремено отварајући простор за допринос сваког детета друштву (Милошевић, Максимовић, 2022).

Инклузивно образовање је концепт који се заснива на инклузивности и једнакости, и представља значајан напредак у односу на традиционалне образовне норме. У овом приступу, различитост деце не се сматра препреком већ приликом за унапређење учења и развоја сваког индивидуе, а и друштва уопште. Инклузивно образовање не само што обогаћује образовно искуство сваког ученика, већ и подстиће толеранцију и прихватање различитости у широм друштвеном контексту. Овај приступ је кључан за изградњу хармоничнијег и инклузивнијег друштва, које цени и подржава сваког појединца, без обзира на његове различите карактеристике (Милошевић, Максимовић, 2022).

Дакле, инклузивно образовање представља значајан напредак у образовном систему, омогућавајући сваком детету да учествује у образовном процесу, без обзира на његове посебне потребе или карактеристике. Законски измене су омогућиле деци са сметњама или инвалидитетом да се укључе у редовне школе и вртиће, што представља значајан корак ка образовној једнакости. Ипак, инклузивно образовање не односи се само на ову групу деце; то је концепт који подразумева подршку свој деци који је требају, са фокусом на подстицању њиховог образовног напредовања и учења у оквиру заједничке образовне заједнице. Овај приступ захтева ангажовање свих учесника у

образовном процесу, не само као додатна активност, већ као основни начин подучавања и развијања односа са сваким дететом (Мацура, 2015).

Основни циљ инклузивног образовања је да обезбеди подршку сваком детету које има потешкоће у укључивању у образовање, било кроз упис у редовне школе и вртиће или кроз процес учења и социјалне партиципације. Ово обухвата широк спектар потреба детета, без дискриминације на основу постојања или одсуствовања сметњи. Стога, инклузивно образовање представља интегрални део напора за стварање образовног окружења у коме свако дете има шансу за успешан образовни пут (Мацура, 2015).

2.2. Образовање и васпитање деце са потешкоћама у развоју

У последњих осам деценија, образовање деце и особа са сметњама у развоју постало је значајан предмет истраживања и интересовања у различитим друштвеним контекстима. Овај феномен произилази из еволуције друштва како на глобалном тако и на локалном нивоу, у периоду од тридесетих година прошлог века до данас. Главни трендови у области образовања и рехабилитације деце са сметњама у развоју могу се анализирати кроз призму различитих приступа који су се развили као резултат друштвеног развоја. Три доминантна модела која се истичу у овом контексту су медицински модел, модел дефицита и социјални модел. Сваки од ових модела представља другачији приступ образовању и рехабилитацији деце са сметњама у развоју, са својим специфичним карактеристикама и основама (Хрњица, 2004).

У другој половини 20. века, посебно током 1960-их, формирају се темељи медицинског модела за област сметњи у развоју деце. Ова концепција заснивала се на усмеравању пажње на организовање специјализованих установа, попут школа, намењених образовању малог броја деце са сметњама у развоју. Кључни фокус је био на обуци квалификованог кадра, са акцентом на важност дијагностике и примене одговарајућих терапијских приступа. Карактеристика овог модела је да се дете са сметњама у развоју посматра као проблем, док је друштвена активност усмерена на организовање специјализованих услуга и поступака у циљу отклањања или ублажавања последица сметњи у развоју. Једна од последица оваквог приступа је изолација деце са

сметњама у развоју, која су често од малих ногу одвојена од родитеља, искључена из локалне заједнице и осећају се отуђеним од друштва (Хрњица, 2004).

Истраживања истичу да је социјални контакт деце са специфичним тешкоћама често ограничен на вршњаке који имају сличне изазове, као и на стручно особље усмерено на њихову медицинску интервенцију. Овај приступ, иако важан за дијагностику и лечење оштећених функционалних способности детета, често занемарује основне људске потребе као што су сигурност, љубав, припадност, активност, учење и самосталност (Хрњица, 2004). Осигуравање адекватне подршке деци са специфичним тешкоћама, стога, захтева комплекснији приступ који превазилази медицинску димензију њихових потреба.

У првој половини 20. века приступом образовању деце са сметњама у развоју доминирао је медицински модел. Овакав приступ карактерише низ недостатака, укључујући и искључење ове деце из образовног система. Тада се јавља концепт модела дефицита, који наглашава дефиците као главни аспект односа са децом са сметњама у развоју (Славнић и Веселиновић, 2015). Касније је започео покрет за интеграцију, који представља значајну транзицију и еволуцију у образовном приступу деци са сметњама у развоју. Циљ овог покрета био је постизање инклузивног образовања, усмереног на укључивање деце са сметњама у развоју у стандардни образовни систем. У овом контексту, термин „интеграција“ је прихваћен као знак процеса укључивања деце у постојећи образовни оквир. Интеграција је подразумевала активно укључивање деце са сметњама у развоју у постојећи образовни систем, где су имала могућност да уче у редовној настави, прилагођеној њиховим потребама, без потребе за додатном специјализованом подршком. Овакав приступ је омогућио особама са инвалидитетом да постигну успех на основу својих способности и упорности, захтевајући укључивање родитеља у овај процес (Рајшли-Токош, 2020).

Током 1992. године, у складу са напредним образовним стандардима, Завод за унапређивање образовања и васпитања града Београда спровео је значајна истраживања у Србији. Фокус истраживања био је на положају деце са сметњама у развоју која су интегрисана у редовне школе, иако резултати овог истраживања нису званично представљени јавности. Сврха истраживања је била дубље разумевање услова у којима се деца са сметњама у развоју налазе у контексту њихове интеграције у образовни систем. Стручњаци из области образовања који су учествовали у истраживању указали су на потребу додатног образовања, као и стручне подршке у раду са овом специфичном

групом деце. Иако резултати истраживања нису званично објављени, они имају значајне импликације на сектор образовања. У закључцима учесника стручног истраживања истиче се потреба прилагођавања образовних програма и циљаних образовних ресурса како би се одговорило на потребе деце са сметњама у развоју. Посебан акценат је стављен на пружање додатне образовне подршке и стручне помоћи просветним радницима, у циљу ефикасне интеграције ове посебне популације у образовни систем (Хрњица и Сретенов, 2007).

У светлу приказаног истраживања, увидом у анализу констатовано је да не постоје специфични образовни програми за неке групе ученика као што су деца са сметњама у говору, деца са граничним интелектуалним тешкоћама и деца са емоционалним поремећајима и поремећајима у понашању. Иако ове групе поремећаја нису распрострањене, њихов утицај на образовни процес је значајан. Истраживање указује да је недостатак припремљености наставника у редовним образовним установама проблематичан за рад са овим специфичним групама деце. Деца са сметњама у развоју су се током периода истраживања школовала у редовним школама, где су била укључена у вршњачку групу или похађала специјализовану наставу у редовним школама или у установама које су за њих намењене. Преглед из 2002. године показао је неадекватност стеченог знања и социјализације у контексту вршњачке групе, узимајући у обзир неспособност школа да адекватно обуче и подрже децу са сметњама у развоју (Хрњица и Сретенов, 2007).

Приликом анализе прикупљених података, наглашен је недостатак сарадње редовних и специјалних образовних установа које су функционисале одвојено. У периоду који је обухваћен истраживањем, специјалне школе су примале значајан број деце из социјално угрожених средина, који је у појединим случајевима достигао и 80% (Хрњица и Сретенов, 2007). Деца унапред припремљеног развоја, смештена у овакве моделе, била су лишена могућности ефективног контакта са вршњацима, док је њихов развој захтевао додатну подршку. Такође је важно истаћи да деци са сметњама у развоју треба пружити додатну подршку како би успешно управљали снажном сензорном и социјалном стимулацијом. Кроз контакте са вршњацима, ова деца од малих ногу развијају осетљивост, унутрашњу мотивацију и толеранцију према различитостима, доприносећи стварању друштва у коме је прихватање различитости кључни елемент.

Последњих деценија 20. века савремена образовна средина почиње да примењује социјални модел образовања који укључује децу са сметњама у развоју у редовне

школе. Ова иницијатива, позната као инклузија, произилази из концепта који промовише инклузију, припадност и јединство у образовном систему. У основи овог социјалног модела је потреба да се сваком детету, укључујући и оне са различитим сметњама у развоју, омогући да у потпуности учествује у школским активностима. Ово није само право деце на образовање, већ и одговорност читавог друштва. Концепт инклузије произилази из глобалног покрета за заштиту људских права, као неизбежног корака у остваривању права на образовање за све (Вујачић, 2009). Централна идеја инклузивног образовања је прилагођавање образовног процеса како би се ученицима са сметњама у развоју пружила адекватна подршка и омогућио њихов развој у окружењу у којем могу равноправно учествовати са осталим ученицима. Овакав приступ не подразумева само физичко присуство деце са сметњама у развоју у школама, већ и систематско усмерење васпитно-образовне праксе ка стварању инклузивне културе и окружења у коме се свако дете поштује и води рачуна у складу са својим потребама и способностима (Рајшли-Токош, 2020).

Дете се развија и учи кроз односе и интеракцију са друштвеним и физичким окружењем, као и кроз игру, свакодневне ситуације и планиране активности учења. За дете са сметњама у развоју, као и за свако друго дете, важно је да се осећа заштићено од физичких и психичких повреда (као што су понижавање, етикетирање, потцењивање). Неопходно је омогућити му стално учешће у играма и ситуацијама за учење са одговарајућим материјалом и активно укључивање у све активности у складу са својим могућностима (Тасић и Распоповић, 2021). Васпитач гради односе тако што препознаје дететове потребе, осећања, интересовања и капацитете, у складу са тим пружа подршку, док планирањем, организацијом и поступцима одржава равнотежу између зависности детета од одраслих и његове самосталности (Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017). Да би дете са сметњама у развоју могло заиста да учествује у ситуацијама учења, потребно је извршити одређене измене у складу са његовим потребама, као што је обмотавање бојице канапом за повећање пречника, седење ближе особи која говори и коришћење слика јарких и контрастних боја (Моран, 2014).

У дечјој игри дете себе доживљава као део групе и заједнице, где истражује и превазилази стереотипе, прихвата правила и истражује и (ре)конструира значења. Важно је да васпитач подржава ову игру као партнера у игри, пружајући модел понашања и користећи различите материјале и помагала као што су календар дневних и недељних активности, визуелни тајмери, компјутери, подметачи за столице, пластелин,

тестенина, песак. , као и ручно рађена средства у духу Монтесори педагогије. Све ово има за циљ да заинтересује и укључи децу са сметњама у развоју у игре и планиране ситуације учења. Наставник такође прилагођава материјале, физичко и социјално окружење у складу са исказаним потребама деце, како би свако дете могло активно да учествује и напредује у игри и учењу(Павловић Бренеселовић и Крњаја, 2017).

У складу са својим могућностима, дете се развија у свакодневним ситуацијама кроз заједничке активности и обавезе, што промовише изградњу међуљудских односа, самосталност и опуштеност. Васпитач користи разне прилике као што су ручкови, рођендани и слично да подстакне пријатно дружење међу децом. Посебан акценат је стављен на подршку деци са сметњама у развоју да учествују у локалним заједничким догађајима, где им се омогућава да кроз различите улоге и односе упознају свет око себе. Васпитач подстиче и сарадњу међу децом, развијање културе узајамне помоћи, подстиче децу на самостално креирање ритуала који доприносе обогаћивању групног живота (Тасић и Распоповић, 2021). За децу са сметњама у развоју важно је да се држе устаљене рутине јер им то пружа сигурност и подстиче самосталност у свакодневном функционисању (Мрше и Јеротијевић, 2012).

Вршњаци играју кључну улогу у пружању подршке и помоћи својим вршњацима којима је потребна. Овај процес развија емпатију код деце, омогућавајући им да разумеју и брину о осећањима других. За децу са сметњама у развоју ова подршка помаже у стварању осећаја припадности и прихватања унутар групе, што је кључно за њихов емоционални и социјални развој.С друге стране, васпитачи активно негују групни идентитет кроз различите ритуале као што су прославе рођендана или јутарња окупљања на тепиху. Ови ритуали омогућавају деци са сметњама у развоју да се укључе у групне активности, да се радују заједно са другом децом и осете да припадају групи. Васпитачи такође служе као лични пример у подстицању деце да избегавају непожељне облике понашања као што су етикетирање, омаловажавање или игнорисање других. Подстичу децу да помажу једни другима како у игри, тако иу свакодневним животним ситуацијама.Важан део рада васпитача је уважавање разлика међу децом и њихово подстицање да развијају исто уважавање. Организација простора, времена и материјала за активности у паровима или малим групама такође игра кључну улогу у стварању инклузивног окружења, где деца имају прилику да се међусобно подржавају и уче једни од других(Тасић и Распоповић, 2021).

У предшколским установама инклузија је појам који обухвата укључивање све деце, укључујући и оне са различитим сметњама у развоју, у заједничке активности и игре са вршњацима. Овакав приступ захтева од васпитача да добро упознају сву децу, укључујући њихове посебне потребе и интересовања, како би свој деци обезбедили стимулативно и прихватљиво окружење у предшколској установи. Васпитачи се стално едукују и развијају различите стилове учења и поучавања који могу помоћи деци са сметњама у развоју да учествују и напредују у свом развоју, укључујући развој психосоцијалних вештина. Важно је да се родитељи укључе у овај процес, пружајући васпитачима битне информације о својој деци, као што су интересовања и навике. Овај дијалог између родитеља и васпитача је кључан за успех у инклузивном образовању. Правилником о предшколском васпитању и образовању јасно се наставља значај сарадње предшколских установа и родитеља, истичући да су родитељи, поред саме деце и васпитача, неопходан део образовно-васпитног процеса (Којић и сар., 2022).

Стога, у последњих неколико деценија, инклузивно образовање је постало важан аспект образовних система широм света. Ово образовање је осмишљено да омогући деци са посебним потребама приступ редовним школама, пружајући им прилагођене методе и структуре које одговарају њиховим потребама. Циљ је да се сваком ученику пружи подршка и могућност да се развија у окружењу које прихвата свакога. Иако је идеално да сва деца учествују у редовним школама, неким ученицима са сметњама у развоју може бити потребна посебна пажња и помоћ коју је тешко пружити у типичној учионици. У таквим случајевима, специјализоване школе су опција која им пружа прилагођена решења и додатну подршку. Ове школе нуде специјализоване програме и наставнике који су обучени за рад са децом која имају различите потребе. Инклузивно образовање није само обавеза, већ и прилика да друштво развије своје капацитете за прихватање различитости и интеграције. Ово представља значајан корак у настојањима да се поштују људска права и равноправно учешће свих грађана у систему образовања. Кроз инклузивно образовање, друштво не само да показује своју способност да прихвати све своје чланове, већ у исто време омогућава сваком детету да оствари свој потенцијал у окружењу које га поштује и подржава.

2.3. Значај инклузивног образовања и васпитања за децу са потешкоћама у развоју

Инклузивно образовање представља педагошки приступ који се фокусира на стварање образовног окружења у којем је свако дете прихваћено и уважено у складу са својим индивидуалним потребама и карактеристикама. У поређењу са традиционалним образовањем, које често раздваја ученике са посебним образовним потребама и ставља их у оквире стигматизације, инклузивно образовање тежи да превазиђе ове границе. На децу се не гледа као на низ потешкоћа, већ се наглашавају њихове јединствене могућности и снаге. Пример оваквог приступа је да свако дете, укључујући и оне са различитим потребама, има прилику да у потпуности учествује у образовном процесу. Ово ствара стимулативно и инклузивно образовно окружење у којем се поштује различитост и где се деца подстичу да развију своје способности и додатно унапреде своје знање. Ово не само да доприноси позитивној слици детета о себи, већ и показује важност укључивања све деце у васпитно-образовни процес за опште добро (Ivančić&Stančić, 2013).

Инклузивно образовање представља значајан напредак у васпитно-образовном систему, фокусирајући се на побољшање васпитних, образовних и друштвених исхода за сву децу, укључујући и оне са посебним образовним потребама. Централна стратегија овог приступа је диференцирана настава, коју карактерише прилагођавање педагошких метода и стратегија како би се омогућило ученицима са различитим потребама да остваре свој пуни потенцијал (Woolfolk, 2016). Кључну улогу у овом процесу имају васпитачи, примењујући процедуре које су посебно прилагођене потребама сваког детета. Овај приступ не само да узима у обзир индивидуалне разлике у учењу, већ и подстиче активно учешће ученика у њиховом образовном процесу. Поред диференциране наставе, инклузивно образовање подразумева креирање индивидуализованих образовних програма, ангажовање асистената у настави и мобилних стручних тимова, како би се обезбедио целовит и свеобухватан приступ деци. Такође, потребно је обезбедити одговарајуће материјално-правне услове за рад, што доприноси стварању интегрисаног система подршке. Укупна стратегија инклузивног образовања промовише правичност, једнакост и холистички приступ васпитању и образовању, који не само да доприноси социјалној инклузији већ и оснажује све чланове образовне заједнице. Овај комплексан приступ омогућава установама,

стручњацима, родитељима и деци да се прилагоде и одговоре на специфичне потребе и капацитете сваког детета (Ivančić&Stančić, 2013; Woolfolk, 2016).

Инклузија у васпитању и образовању је процес који превазилази једноставно смештај деце са сметњама у развоју у редовне васпитно-образовне установе. То захтева суштинске промене у самим установама и припрему васпитача и наставника како би се обезбедило квалитетно образовање за све. Само присуство детета са сметњама у развоју у редовној образовној установи не гарантује аутоматски да ће то искуство имати користи. Кључни фактор успеха инклузивног образовања је начин на који се овај процес спроводи. Истраживања показују да лоше организовано инклузивно образовање може негативно утицати на развој детета. С друге стране, добро припремљене установе и обучени васпитачи/наставници могу значајно допринети квалитету образовања деце са сметњама у развоју. Инклузивни приступ промовише идеју да свако дете треба да буде интегрисано као део заједнице и да свако дете треба да буде подржано у учењу и напредовању у складу са његовим индивидуалним способностима. Стварање инклузивне установе захтева промену парадигме у процесу учења, начина наставе и организације рада. Ово подразумева стварање окружења које је отворено, подржавајуће и прилагодљиво како би се омогућило свој деци да остваре свој потенцијал у складу са својим јединственим потребама (Вујачић, 2011).

Васпитно-образовна установа као основна образовна институција, суочава се са захтевом да пружи адекватан одговор на различите потребе деце. Централна идеја инклузивног образовања је да сваки појединац треба да има прилику да учи и развија се у окружењу које поштује и подржава различитости. То значи да васпитно-образовна установа треба да буде место где се свако дете осећа добродошло и где му се дају једнаке шансе да развију све своје потенцијале – било да су то физичке, емоционалне, интелектуалне, друштвене или друге вештине. Имплементација ове филозофије захтева не само промену наставног приступа, већ и прилагођавање целокупног окружења како би оно било што инклузивније. То значи прилагођавање васпитних и наставних метода, материјала и оцењивања како би се омогућило свима да учествују и напредују у складу са својим могућностима. Такође, инклузивна васпитно-образовна установа подстиче сарадњу наставника, родитеља и стручних сарадника у циљу пружања подршке деци са посебним потребама (Костовић и сар., 2011).

Инклузивно васпитање и образовање представља значајан напредак у образовном систему, који захтева дубоке промене у структури и организацији установе. Централни

циљ ових промена је стварање окружења које подржава различите потребе све деце, уместо да их искључује или маргинализује. Први корак ка овом циљу подразумева прилагођавање институционалних механизма васпитно-образовне установе. Овде је потребно модификовати образовне планове и програме како би могли да одговоре на различите потребе деце и стилове учења. Такође је неопходно створити услове који омогућавају свој деци да успешно учествују у васпитно-образовним активностима, што подразумева адаптацију физичког простора и увођење различитих ослоња и помагала. Кључна промена на путу ка инклузивном образовању је стварање инклузивног окружења у установи. То значи да инклузија треба да прожима све аспекте предшколског живота, од односа између деце до односа између деце и васпитача. Циљ је не само да се свој деци омогући учење, већ и да се подстакне њихов заједнички живот и друштвени развој. Укључивањем у васпитно-образовне групе стварају се услови за међусобно учење, разумевање и поштовање различитости, што је изузетно важно за обликовање толерантнијих и инклузивнијих будућих генерација (Костовић и сар., 2011). Примарни аспект инклузивног образовања је стварање установе која не само да подржава учење, већ и активно учествује у друштвеној трансформацији. Оваква установа се позиционира као кључни актер у формирању будућих генерација које су спремне да учествују у разноликом и инклузивном друштву.

У савременом образовном контексту, конструктивистички приступ је основа за интерактивну наставу и инклузивно образовање. Ова методологија учења заснива се на разумевању потреба и карактеристика детета у процесу учења. Први принцип конструктивистичког приступа наглашава да је свако дете јединствено и посебно, са својим унутрашњим вредностима и потенцијалима које треба препознати и развијати. Свако дете има своје индивидуалне способности и амбиције у учењу. Други принцип наглашава важност различитости међу децом. Ова разноликост укључује разлике у интересовањима, потребама за подршком и темпом учења који одговара њиховим индивидуалним стилима. Трећи принцип сугерише да је најпродуктивније учење могуће када су деца у стимулативном окружењу, где постоји подршка вршњака и наставника. Велика очекивања од васпитача имају значајан утицај на мотивацију и рад деце. Четврти принцип се фокусира на активно учешће деце у учењу, што подразумева интеракцију са наставником, вршњацима и образовним ресурсима. Овакав вид учења стимулише децу и подстиче њихово интересовање за образовне садржаје. Коначно, пети принцип наглашава важност позитивног и смисленог учења када деца могу да

истражују и пронађу смисао у ономе што уче, повезујући образовне садржаје са сопственим искуством и знањем (Вујачић и сар., 2019). Такав конструктивистички приступ не само да подстиче академски напредак, већ и развија критичко мишљење, креативност и самопоуздање код деце, припремајући их за успех у различитим образовним и животним околностима.

Интерактивна настава представља васпитно-образовни приступ који је значајно оријентисан на интензивну комуникацију и сарадњу свих учесника у образовном процесу. У фокусу овог модела је активно учешће деце и изградња партнерских односа између васпитача и детета, као и међу самом децом. Овај приступ преошћује транзицију са традиционалног, индивидуалистичког модела образовања на модел заснован на сарадњи. У интерактивној настави користе се различите активности и методе за подстицање активне улоге деце у њиховом учењу. Ово укључује истраживање, решавање проблема, пројекте и презентације. Овакви облици рада не само да обогаћују васпитно-образовни процес, већ и омогућавају деци да дубље разумеју оно што се истражује и активније учествују у свом образовању. Кључне компоненте интерактивне наставе укључују стварање динамичног предшколског окружења у коме је учење пријатно и подстицајно и где се поштују различите улоге и ставови деце и васпитача. Овај модел наставе не само да унапређује образовање у смислу академских способности детета, већ и развија његове социјалне и комуникацијске вештине (Вујачић и сар., 2019).

Централни циљ интерактивне наставе је да развија критичко мишљење и социјалне вештине код деце. Овај образовни приступ подстиче децу да постану критични, те да могу да анализирају информације, постављају питања и изражавају своје ставове кроз различите активности као што су истраживања, решавање проблема и учешће у пројектима. Истовремено, интерактивна настава омогућава развој социјалних вештина детета кроз сарадничко учење и тимске активности. Овакав приступ појачава дететову способност за ефикасну комуникацију и сарадњу са вршњацима, што је од суштинског значаја за њихову будућу академску и професионалну успешност. Ова интегрисана стратегија унапређује квалитет образовања тиме што активно укључује и ангажује све учеснике у васпитно-образовном процесу, (Вујачић и сар., 2019).

Инклузивно образовање је концепт који се залаже за то да свако дете има право на образовање и да сва деца треба да учествују у редовном систему образовања, без

обзира на њихове способности или тешкоће у развоју. Основна идеја инклузивног образовања је да се свако дете унапред сматра делом предшколске/школске заједнице, а не као неко кога због постојећих разлика у развојним способностима треба издвојити из система. Принципи инклузивног образовања захтевају да се свако дете третира као појединац са својим јединственим потребама и способностима. Узимајући у обзир различитост деце, ово образовање промовише идеју да су тешкоће у развоју само делови идентитета детета, а не његова суштина. Ово оправдава потребу за креативним приступима у образовању који омогућавају сваком детету да оствари свој потенцијал. Инклузивно образовање не само да промовише укључивање деце са сметњама у развоју у редовне васпитно-образовне установе, већ наглашава да је то могуће само у случајевима када је то заиста у најбољем интересу детета са сметњама у развоју, али и друге деце васпитној групи. Овде се на прецизно организован начин разматрају врста и степен тешкоћа у развоју, као и расположиви ресурси и подршка (Вујачић, 2009).

У процесу креирања инклузивног васпитања и образовања, од изузетне је важности разумети да не постоји универзални модел који би се могао успешно применити у свим земљама. Искуства земаља које су већ примениле инклузивне приступе представљају битан показатељ за остале, обзиром да свака земља има своје специфичне потребе и услове. Деца са тешкоћама у развоју значајно се разликују по својим могућностима, тешкоћама и начинима учења, што компликује развој универзалног васпитно-образовног модела. Ипак, могуће је идентификовати опште принципе и успешне интервенције које могу да служе као основа за индивидуализоване образовне програме. Ови принципи треба да се додатно прилагоде за различите врсте тешкоћа, узраст деце, захтеве образовне средине и специфична очекивања у односу на оно што деца уче. Тим приступом се постиже структуриран и ефикасан рад на креирању инклузивних образовних програма који најбоље одговарају потребама деце са тешкоћама у развоју (Вујачић, 2009).

Инклузивно образовање представља концепт који тежи да укључи сву децу у васпитно-образовни систем без обзира на њихове специфичне потребе или способности. Циљ инклузивног образовања је да се униште баријере које могу да ометају учење и учешће деце у предшколском и школском окружењу. Овај процес подразумева адаптацију образовног садржаја, метода учења и структура како би се одговорило на различите потребе и стилове учења сваког детета. Инклузија не само да

стреми ка увећању учешћа сваког детета у образовним активностима, већ такође тежи да смањи или елиминише њихову искљученост из предшколског и културног живота. Централна идеја је да све васпитно-образовне установе постају инклузивне, што значи да су спремне да приме сву децу из локалне заједнице и да им пруже одговарајућу образовну подршку. Укључивање деце са различитим потребама захтева не само физичке промене у васпитно-образовним установама, већ и измене у образовним методама и програмима, како би се осигурало да свако дете има равноправан приступ образовним могућностима. Овакав систем захтева заједничку ангажованост васпитно-образовних установа, васпитача/наставника и родитеља у стварању учења окружења које је укључиво и прихватајуће за сву децу (Петровић, 2018).

3. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

3.1. Развој инклузивне праксе у предшколским установама

Анализа историјског развоја инклузивне праксе открива важност сагледавања специфичности овог концепта и његовог утицаја на формирање будућих стратегија. Идеја инклузије, која подразумева потпуно укључивање деце са сметњама у развоју у друштвену заједницу, еволуирала је током дужег временског периода кроз историју (Манић, 2023). У прошлости је дискриминација деце са сметњама у развоју била уобичајена. Примери из Старог Рима илуструју друштвени однос према деци са

аномалијама или тешкоћама, где су родитељи имали право да убијају такву децу уз одобрење петоро комшија. Слична дискриминација постојала је у поступцима старих Јевреја, који су продавали децу са инвалидитетом као робове (Bouillet, 2011). Развој инклузивне праксе био је спор и континуиран процес. Од иницијалног непоштовања и дискриминаторног понашања према деци са посебним потребама, преко периода признавања права на образовање у сегрегираним системима, до савремених приступа који настоје да обезбеде слободу и права сваког детета, инклузивно образовање је прошло кроз значајне трансформације (Sunko, 2016). Савремени приступи инклузији наглашавају важност уважавања и подршке различитости, тежње да се створи окружење које сваком детету омогућава да се развија и учи у складу са својим потребама и способностима. Овај еволутивни процес инклузивне праксе није само ретроспектива, већ и основа за даље унапређење, иновације и развој будућих стратегија у образовању и друштвеној интеграцији (Манић, 2023).

Развој образовне инклузије може се анализирати кроз три основна модела: медицински модел, модел дефицита и социјални модел (Кобеšćак, 2000 према Манић, 2023). Ови модели дају увид у промене у перцепцији и приступу особама са инвалидитетом кроз историју. Током средњег века на особе са инвалидитетом се често гледало као на жртве које су зависиле од милостиње, јер се брига о њима сматрала хришћанском дужношћу. Међутим, током даљег развоја друштва почиње да се истиче значај рада као централне вредности. Ова транзиција је довела до трансформације модела добротинства у потребу за радном снагом. Ова промена је, у одређеним контекстима, подстакла укључивање особа са потребом за социјалном подршком у различите облике радних активности. Приметно је да се током 16. века пажња постепено усмерава ка сиромашнима, што је допринело додатном јачању подршке људима којима је потребна специјализована социјална подршка (Šćurі, 2021).

У другој половини 20. века Декларација о људским правима (1948) имала је значајан утицај на промене у приступу друштва особама са потребом за посебном социјалном подршком, посебно деци. Према Стјепановићу (2019), то је захтевало законодавну заштиту и укључивање ових особа у друштвену заједницу, с тим да се посебна пажња усмерава на заштиту и социјалну сигурност деце. Први значајни кораци ка укључивању деце са сметњама у развоју у институционални систем васпитања и образовања почели су 60-их и 70-их година 20. века. Ови покушаји су се ослањали на медицински модел, према којем су деца са потребом за посебном социјалном подршком

третирана као деца са здравственим проблемима. Овај модел се фокусирао на специфичне недостатке или тешкоће детета, и тежио је да их изолује из друштвеног окружења, често смештајући у специјализоване установе. Међутим, због изолације и недостатка подршке, овај медицински модел се показао неефикасним. Уместо да омогући деци да се активно укључе у друштво и развију своје потенцијале, овај приступ их је често маргинализовао и спречио да остваре пуну друштвену интеграцију (Манић, 2023). Овај период је био важан за разумевање еволуције приступа инклузивном образовању и социјалној интеграцији деце са сметњама у развоју. Каснији развој приступа укључивао је идеју инклузивног образовања, које промовише приступ који подржава сву децу да уче заједно у истим учионицама, уз одговарајућу подршку и прилагођавања.

Даљии развој инклузивне праксе може се посматрати кроз еволуцију модела дефицита који је настао седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. Овај модел је прво усвојен у скандинавским земљама, а затим је проширен на САД и друге европске земље. Његово стварање је био одговор на недостатке медицинског модела инклузије. Медицински модел инклузије фокусира се на укључивање деце са посебним потребама у постојеће системе образовања и обуке, без адекватног прилагођавања тих система њиховим специфичним потребама. Овај приступ, познат као интеграција, подразумева да су деца физички присутна у школском окружењу које често није прилагођено њиховим индивидуалним образовним и развојним потребама. Међутим, пракса интеграције показала је бројне недостатке. Деца са посебним потребама често нису постизала очекиване образовне резултате, била су изложена одбацивању од стране вршњака, а окружење у којем су се нашли није допринело њиховом оптималном развоју. Такође, васпитачи нису били довољно обучени за рад са овом популацијом деце. Из ових разлога, модел дефицита се развио као критичан корак напред у инклузивној пракси. Овај модел препознаје потребу за систематским прилагођавањем образовних средина како би се боље одговорило на индивидуалне потребе сваког детета. Уместо фокусирања на дечје недостатке, модел дефицита заговара прилагодљивост система како би се подржало свако дете у достизању свог пуног потенцијала (Манић, 2023).

Без обзира на одређене недостатке, модел дефицита је био пресудан за даљи напредак инклузивне праксе. Под окриљем Уједињених нација, политика инклузивног образовања постепено се развијала у мање развијеним земљама Европе. Проучавајући развој инклузије у Србији, приметно је да је деценија инвалида (1983–1992) означила

почетак институционалног развоја инклузивне праксе. Тадашње државе Савезне Републике Југославије договориле су обавезу да обезбеде образовање прилагођено специфичним потребама сваког детета, укључујући и интеграцију деце са сметњама у развоју у програме ране интервенције(Манић, 2023).Програм инклузивне праксе у предшколским установама осамдесетих година прошлог века је детаљно осмишљен, укључујући циљеве, задатке, активности, методе рада и ресурсе (Клеменовић, 2009). Следећа фаза почела је усвајањем Конвенције Уједињених нација о правима детета 1990. године, којом је наша земља потврдила обавезу да обезбеди једнаке услове за образовање сваког детета(Манић, 2023).Крајем 80-их и почетком 90-их година прошлог века дошло је до промена у креирању наставног плана и програма, што је донело већу улогу предшколским установама и васпитачима. Ови нови приступи били су усмерени на дете, уважавање индивидуалних разлика и подстицање учења кроз слободнију организацију активности (Клеменовић, 2009). Ипак, упркос овим напорима, инклузивна пракса је наставила да се суочава са отпором, неразумевањем и дискриминацијом у друштвеном окружењу

Крајем прошлог века, у свету и код нас, развијен је социјални модел као одговор на дискриминацију и изазове са којима се деца са посебним потребама суочавају у друштву(Манић, 2023). Уместо да се проблем сагледа кроз призму недостатака саме деце, социјални модел наглашава да је њихов положај резултат неразумевања и подршке у друштвеном окружењу. Овај приступ се фокусира на права детета и наглашава потребу да се промени свест људи како би се створило инклузивно друштво у коме сваки члан има право на једнаке могућности (Šćurđ, 2021)..Кључни догађај који је обележио развој инклузивних образовних пракси било је потписивање Декларације о образовању за све (ЕФА). Ова иницијатива је подстакла даљи развој инклузивних стратегија и реформи у образовању од 2000. године. Циљ ових реформи био је унапређење праксе кроз увођење принципа који подржавају инклузивни приступ. То значи да је деци са посебним потребама омогућено да изаберу и прилагоде образовне путеве према својим индивидуалним потенцијалима и способностима, супротстављајући се негативним ефектима дискриминације(Манић, 2023).Овај развојни пут није само имао за циљ да интегрише децу са посебним потребама у образовни систем, већ је промовисао и ширу идеју инклузивног друштва које поштује и подржава различитости.

Стручни тим Министарства просвете Републике Србије је 2002. године предложио употребу појма „деца којима је потребна посебна социјална подршка” на основу социјалног модела, како би се на адекватан начин описала група деце која би могла имати тешку развој без адекватне подршке друштвених институција. Овај појам обухвата децу која могу имати потешкоћа у достизању или одржавању очекиваног нивоа физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја у недостатку прилагођених друштвених институција. Овакав приступ био је део иницијативе за инклузивно васпитање и образовање у Србији, усмерене на децу која су раније била маргинализована по питању квалитета образовања. У ову групу спадају деца са сметњама у развоју, деца на болничком лечењу, деца из социоекономски депривираних средина, деца са сметњама у понашању, као и даровита деца (Манић, 2023).

Глобално прихватање инклузивне праксе убрзано је 2006. године усвајањем Конвенције Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом у више од 175 земаља. Ова конвенција је подстакла укључивање деце са потребом за посебном социјалном подршком у редовне институционалне образовне праксе. То значи да су образовне услуге сада доступне свој деци, поштујући њихове специфичне развојне карактеристике и пружају образовне услуге прилагођене индивидуалним потребама сваког детета (Манић, 2023).

У Србији је 2009. године донет Закон о основама система образовања и васпитања, који је значајно променио приступ инклузивној пракси у образовању. Овим законом постављени су стандарди једнаких права и приступа образовању за све ученике, без обзира на њихове индивидуалне карактеристике. Ово је означило прекретницу у укључивању деце са посебним потребама социјалне подршке у редовне образовне системе. Школска 2010/2011. сматра се почетком примене инклузивне праксе у Србији, јер су тада ступили на снагу сви релевантни законски и подзаконски акти. Овај период је обележио интеграцију деце са различитим потребама у школске заједнице, што је био важан корак ка постизању једнаких образовних могућности за све. Даљим реформама фокус је проширен и на инклузију у предшколско васпитање и образовање, чему је допринео документ из 2019. године „Основе програма предшколског васпитања и образовања: Године узлета“. Овај програм ставља акценат на когнитивно-развојне и структурисане приступе, наглашавајући теоријске основе, опште и индивидуализоване циљеве, као и стратегије развоја детета. Посебно је наглашено да деца кроз пројектни рад имају прилику да самостално искажу своја интересовања, чиме

се подстиче развој социјалних и емоционалних компетенција (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2019). Рад на пројектима у предшколским установама подразумева активно учешће деце у друштвеним интеракцијама, без обзира да ли раде самостално, у пару или у групи. Овај приступ није само педагошки, већ и емоционално подржавајући, јер подстиче децу да прихвате и поштују различите потребе и идеје својих вршњака. Кроз овај приступ деца развијају вештине сарадње, уче како да успешно комуницирају, изражавају своје идеје и подржавају једни друге током заједничких пројеката (Манић, 2023).

3.2. Специфичности инклузивне праксе у предшколским установама

Квалитет образовног процеса у редовном образовању игра кључну улогу у постизању успеха деце са сметњама у развоју и њиховом успешном укључивању. Важно је напоменути да побољшање квалитета редовног образовања не користи само деци са сметњама у развоју, већ и свим осталим ученицима (Марковић и сар., 2022). Када је у питању инклузија у предшколским установама, постоји неколико кључних корака да се обезбеди квалитет. То укључује идентификацију и оптимално коришћење расположивих ресурса, спровођење истраживања о ефектима инклузије у предшколским годинама и идентификовање примера добре праксе. Такође је важно обезбедити да будући васпитачи и други стручњаци буду добро припремљени за инклузивно образовање, као и да се примени научни оквир за успешно спровођење инклузије (Barton&Smith, 2015).

Последњих година све већа потреба за инклузивним предшколским програмима наглашава значај права деце са посебним потребама социјалне подршке. Према истраживањима, УНЕСКО је 1994. године истакао да образовне установе треба да буду прилагођене сваком детету, без обзира на његово физичко, интелектуално, социјално и емоционално стање. Инклузивно васпитање и образовање посебно наглашава стварање подстицајног окружења за учење које подржава свеобухватан развој сваког детета. Ово захтева значајне промене у организацији институција и обуци људских ресурса како би се ефикасно одговорило на специфичне потребе деце. Данашњи концепт инклузије у образовне установе заснован је на социјалном моделу и има за циљ да пружи позитиван приступ свим образовним могућностима које свако дете има. То укључује пружање

додатне подршке у обављању активности и задатака, као и подршку у емоционалном, интелектуалном и социјалном развоју детета (Манић, 2023).

У предшколском узрасту инклузија игра кључну улогу у подршци деци са сметњама у развоју, као и деци типичног развоја. Томе у прилог говоре истраживања која показују да деца са сметњама у развоју имају прилику да унапреде своје друштвене, језичке и друге вештине кроз интеракцију са вршњацима који служе као модели адекватног понашања. С друге стране, деца са типичним развојем развијају просоцијалне ставове, повећану свест о потребама других и прихватање различитости (Марковић и сар., 2022). Актуелни програми предшколског васпитања и образовања (Године узлета) наглашавају добробит детета кроз личну, активну и друштвену димензију, подстичући његово благостање кроз осећај успеха, жељу за активностима и друштвену припадност (Манић, 2023). Основе програма усмерене су на инклузију која се огледа у осећају прихваћености, самопоуздања, јачег самопоштовања и бројних друштвених интеракција. Деца типичног развоја показују и виши ниво емпатије и толеранције према вршњацима са разликама (Мацура, 2015).

Савремени приступ инклузији у предшколским установама наглашава важност праћења и евалуације напретка деце којој је потребна посебна социјална подршка коришћењем две врсте портфолија. Први је индивидуални портфолио који укључује широк спектар материјала као што су приче за учење, цртежи, аудио-визуелни записи, као и скале за процену укључености детета. Поред тога, овај портфолио садржи белешке васпитача, педагога и других релевантних актера који прате развој детета. Друга врста портфолија је пројектни портфолио који се фокусира на колективне активности и интеракције деце са посебним нагласком на њихову способност сарадње, реаговања на различитости, као и њихово интересовање за различите активности. Такође, овај портфолио садржи податке о степену укључености родитеља у активности у предшколској установи. Евалуација благостања и инклузије деце са посебним потребама социјалне подршке спроводи се кроз различите методе као што су посматрање, скалирање и социометрија, уз коришћење одговарајућих инструмената (Манић, 2023). Овакав приступ не само да омогућава систематско праћење развоја деце са специфичним потребама, већ и даје контекстуалну анализу њиховог напредовања и укључености, што је кључно за ефикасно пружање подршке у предшколском васпитању и образовању.

У истраживању које се бави социјалним интеракцијама деце предшколског узраста са сметњама у развоју, примећено је да ова деца често показују ниже резултате у социометријском статусу међу својим вршњацима. Међутим, студије су такође идентификовале да многа од ове деце успевају да остваре задовољавајуће социјалне интеракције са вршњацима који се типично развијају (Odom&Diamond, 1998 према Марковић и сар., 2022). Важно је напоменути да степен прихватања деце са сметњама у развоју од стране вршњака зависи од специфичних карактеристика њиховог инвалидитета. Ризику социјалног одбацивања могу бити посебно изложена деца са израженијим социјалним поремећајима или поремећајима у понашању, јер често имају мање пријатеља и нису тако централна у друштвеним мрежама као деца са блажим сметњама у развоју (Марковић и сар., 2022).

Инклузија у предшколским установама може имати значајне користи за децу са сметњама у развоју, али је кључно правилно организовати прилике за интеракцију између ове деце и њихових вршњака у типичном развоју. Важну улогу у подршци социјализацији ове деце имају васпитачи, прилагођавајући њихове улоге и понашање индивидуалним потребама и карактеристикама деце унутар групе. Ипак, треба бити опрезан у приступу деци са сметњама у развоју. Претерана заштита може имати контрапродуктивне ефекте, што показују истраживања која сугеришу да такав приступ може да смањи иницијативу деце за интеракцију са вршњацима, и да их чешће усмерава на интеракцију са одраслима (Марковић и сар., 2022).

Карактеристике инклузивне васпитне праксе у предшколским установама наглашава важност стварања адекватног социјалног окружења, посебно у вршњачкој групи. Да би се подржало дете коме је потребна додатна подршка, кључно је побољшати атмосферу која је пријатна и подстицајна за све учеснике. Превентивне мере смањују ризик од стигматизације, дискриминације и виктимизације, чиме се обезбеђује инклузивно окружење. Инклузија у предшколској установи доприноси развоју просоцијалних вредности код деце са типичним развојем, као што су емпатија, уважавање, прихватање и алтруизам. Ова подршка се остварује кроз међусобну подршку у вршњачкој групи, где деца пружају помоћ својим другарима којима је потребна додатна социјална подршка. Заједничким активностима које подстичу групни идентитет, попут окупљања на тепиху или прославе рођендана, васпитачи стварају позитивну атмосферу за игру, учење и дружење (Манић, 2023). Овај приступ не само да омогућава детету са посебним потребама да се осећа прихваћено и укључено, већ и

подстиче друге да развију разумевање и поштовање различитости. Личним примером и активном подршком деца уче да нема места дискриминацији, игнорисању или омаловажавању, чиме се од малих ногу гради позитивна култура инклузије.

Истраживања показују да деца предшколског узраста често не препознају децу са сметњама у развоју као другачију од себе. Када су укључена у инклузивне вртиће, деца обично не примећују сметње неких својих вршњака, као што су деца са Дауновим синдромом, посебно ако ова деца не користе видљива специјализована помагала као што су наочаре, слушни апарати или инвалидска колица. Важно је напоменути да сагледавање деце са сметњама у развоју не значи нужно и избегавање друштвене интеракције са њима. Такође, сугерише се да мала деца не претпостављају аутоматски да дете са сметњама у развоју треба избегавати, већ да одрасли у њиховом окружењу, као што су наставници и родитељи, играју кључну улогу у формирању таквих ставова (Марковић и сар., 2022).

Студије су такође откриле да су пријатељства између деце са типичним развојем и деце са сметњама у развоју у инклузивним окружењима често слична пријатељствима између деце истог узраста. Ова пријатељства су динамична и развијају се. Различити лични фактори, као што су сличност у стиловима игре, могућности учешћа у сличним активностима, заједничка знања и интересовања, као и близина, значајно утичу на формирање ових пријатељстава. Опет, ставови и понашања родитеља деце типичног развоја и васпитача играју кључну улогу у томе како ова деца буду прихваћена и укључена у групу (Марковић и сар., 2022).

У оквиру предшколског образовања, ставови васпитача и родитеља имају кључну улогу у инклузивном окружењу које подстиче интеракцију између деце са сметњама у развоју и њихових вршњака. Одговори васпитача на дечија питања, уз планиране активности, значајно утичу на ставове и интеракцију деце са вршњацима са сметњама у развоју. Разумевање инклузије међу васпитачима може варирати због различитих фактора као што су њихово разумевање улоге у инклузивном образовању, претходна обука, као и специфичности деце са којом раде. Неслагање са ставовима колега такође може утицати на начин на који васпитачи примењују инклузивне принципе у пракси. Осим тога, важно је напоменути да ставови родитеља значајно утичу на понашање њихове деце према вршњацима са сметњама у развоју у вртићу. Сматра се да су ставови родитеља важни из два разлога: прво, због њихове улоге у самом процесу инклузије, и друго, због утицаја ових ставова на формирање ставова деце. Убеђења родитеља о

интеракцији деце типичног развоја са децом са сметњама у развоју, као и њихова очекивања у вези са просоцијалним понашањем, играју кључну улогу у томе колико ће ова интеракција бити остварена. Ставови и реакције родитеља су сложени и зависе од различитих фактора као што су њихова перцепција инклузивних програма, задовољство образовним услугама, социо-економски статус породице и други (Марковић и сар., 2022).

Ефикасност инклузије у образовно-васпитним установама, значајно је унапређена кроз подршку стручних сарадника и мобилних стручних тимова. Ови специјалисти су кључни јер пружају подршку деци са специфичним потребама, олакшавају њихово учешће у активностима и унапређују њихову социјализацију. У неким земљама света већ постоје асистенти у образовном процесу, а слични модели се постепено примењују и код нас. Асистенти су обучени за рад са децом која имају различите специфичности, прилагођавајући свој приступ индивидуалним потребама сваког детета. Ова подршка је кључна за инклузивно образовање јер омогућава да се све активности реализују на начин који је доступан и користан за све ученике. Деца са сметњама у развоју и надарена деца посебно прихватају асистенте као пријатеље који им олакшавају разумевање инструкција и доприносе њиховој интеграцији у друштвене активности са вршњацима (Манић, 2023). Овакав приступ укључивању у образовни систем важан је за стварање амбијента у којем свако дете може успешно да учествује и реализује своје потенцијале, што је кључно за развој васпитно-образовне праксе праведне и инклузивне за сву децу.

3.3. Квалитет и структура инклузивног окружења у предшколским установама

Систем предшколске инклузије комбинује специјално и редовно образовање како би се обезбедило ефикасно и квалитетно образовање у вртићу. Овакав приступ заснива се на неколико кључних предуслова, који укључују обуку васпитача, адекватне услове за рад и сарадњу са стручним службама, породицом и локалном заједницом. Први предуслов је обука васпитача, која подразумева континуирано усавршавање и програме стручног усавршавања. Други предуслов се односи на адекватне услове за рад, при чему се препоручује да група не прелази однос 2:8, што значи да у групи од осморо

деце треба да буде највише двоје деце са посебним потребама, како би се пружити индивидуалну пажњу и подршку. Трећи кључни фактор је сарадња са стручним службама, породицом и локалном заједницом. Ова сарадња је неопходна за прилагођавање програма сваком детету, узимајући у обзир његове специфичне потребе и контекст у коме живе (Сакач и Марић, 2016).

Савремени инклузивни приступ предшколском образовању омогућава деци са сметњама у развоју да напредују у свим аспектима, укључујући социјални развој и интеракцију са вршњацима. Квалитет инклузивног образовања препознат је по томе што васпитачи обезбеђују задовољење свих потреба сваког детета, док родитељи, дефектолози и васпитачи заједно раде на идентификацији и прилагођавању потреба деце. Програми су засновани на истраживању и прилагођени су културним, језичким и развојним потребама детета, а деци је омогућено дружење и игра током боравка у вртићу. У фокусу је целокупна личност детета, уз успостављање трајних добрих односа са породицом, партнерима и локалном заједницом. Предшколска установа преузима одговорност за напредак сваког детета и постизање бољих резултата, обезбеђујући тако инклузивно и подстицајно окружење за све (Сакач и Марић, 2016).

Квалитетни инклузивни програми образовања и неге неопходни су за свеобухватан развој деце. Такви програми морају укључивати три кључне компоненте: доступност деци и њиховим породицама, узимајући у обзир јединствене потребе сваког детета; прилагођавање програма како би се омогућило пуно учешће; и стална евалуација како би се осигурала ефикасност. Квалитет оваквих програма може дефинисати кроз квалитет наставног плана и програма и наставних метода, као и кроз индикаторе квалитета структуре и окружења у којем се програм реализује. Међутим, само спровођење програма није довољно. Да би инклузивни образовни процес био успешан, васпитачи морају флексибилно да прилагођавају свој рад околностима, посебно да изађу у сусрет потребама сваког детета. Кључно је одржавати топлу атмосферу подршке која ће подржати психофизички развој сваког детета, укључујући и децу са сметњама у развоју, омогућавајући им да се осећају прихваћеним и да развију позитивно самопоштовање (Сакач и Марић, 2016). Стога квалитетни инклузивни програми захтевају интеграцију свих ових елемената како би се пружила најбоља подршка развоју сваког детета у образовном окружењу.

3.4. Значај инклузивне праксе у предшколским установама

Да би се инклузивни програм успешно реализовао у образовним институцијама, неопходно је дубоко трансформисати постојеће структуре и променити свест заједнице. Централни елементи овог процеса су изградња нових међуљудских односа заснованих на поверењу и уверењу да су сви ученици подједнако важни у образовном процесу (Kauffman&Hornby, 2020). Флориан и Бећиревић (2011) у свом истраживању анализирају психолошке изазове који прате укључивање деце са посебним образовним потребама у редовне предшколске програме. Они се фокусирају на социјалне и емоционалне аспекте инклузије, као што су предуслови за успешну инклузију деце са посебним потребама, њихови односи са вршњацима и васпитачима, специфични изазови и потребе родитеља деце са и без сметњи у развоју, као и користи које овакав инклузивни програм доноси свим учесницима. Ово истраживање наглашава важност стварања окружења подршке које омогућава свој деци, без обзира на њихове разлике, да се развијају и уче заједно. Имплементација инклузивног образовања захтева системске промене како у образовном систему тако и у широј заједници, у циљу обезбеђивања правичности, једнаких могућности и позитивног развојног исхода за све учеснике (Florjan&Becirevic, 2011).

Тврди се да рад у овим групама не може бити завршен док сви учесници нису укључени (Kauffman&Hornby, 2020). Овакав став наглашава важност инклузије која се разликује од интеграције. Интеграција подразумева да се способности детета са посебним образовним потребама процењују тек након што оно достигне одређени ниво осредњости. Ово сугерише приступ који може отежати пријем детета са посебним потребама у групу док оно не покаже одређени стандард успеха. С друге стране, инклузија се односи на прихватање детета какво оно јесте и омогућавање његовог активног учешћа у групи, прилагођавајући се његовим индивидуалним могућностима. Овај приступ подразумева стварање окружења у коме свако дете може да допринесе групном процесу према својим капацитетима (Boroson, 2017).

Предшколско образовање игра кључну улогу у подршци оптималном развоју сваког детета, укључујући и оне са посебним образовним потребама. Како истиче Службени (2012), циљ је допринети укупном развоју детета и побољшати квалитет његовог живота. Важно је напоменути да деца са посебним потребама често показују боље резултате када су укључена у активности са својим вршњацима. За успешно

укључивање у предшколско васпитање и образовање потребно је прилагодити многе аспекте. Неопходно је едуковати наставнике како би се оспособили за рад са разноврсним потребама деце, променили своје ставове и свест о инклузији, успоставили ефикасну сарадњу са родитељима и обезбедили да радна места су опремљена потребним ресурсима (Lai&Gill, 2014). Ове адаптације и подршка су кључне за стварање окружења које подржава све потребе деце и омогућава им да максимално искористе своје потенцијале, чиме се остварује циљ повољног и целовитог развоја сваког детета, без обзира на његове почетне предиспозиције или изазове са којима се суочава.

Инклузија у предшколским установама је приступ који се све више промовише због бројних позитивних ефеката које доноси на развој деце, без обзира на њихове посебне потребе. Овај приступ не само да омогућава деци са различитим потребама да буду физички присутни у истом окружењу са другом децом, већ активно подстиче њихово учешће и учење. То значи да инклузија не значи само физичку близину, већ и прилагођавање наставних метода и окружења како би се подржао пуни развој сваког детета. Према истраживањима, инклузија даје значајан допринос различитим аспектима развоја детета. Кроз инклузивно окружење подстиче се говорно-језички, когнитивни, моторички и социо-емоционални развој детета. Детету са сметњама у развоју се пружа могућност интеракције са вршњацима, што је кључно за социјализацију и самопоуздање. Поред тога, инклузија негује емпатију и разумевање код деце без сметњи у развоју, стварајући тако хуманије и разноврсније образовно окружење (Sindik, 2013).

Инклузија у предшколским установама представља концепт који захтева значајне промене у васпитно-образовном раду како би се обезбедила квалитетна инклузија деце са различитим потребама. Овај приступ подразумева другачији скуп вредности у поређењу са традиционалним образовним програмима. Према истраживањима, инклузивни приступ захтева развој нових метода рада, континуирану едукацију образовног особља и различите начине вредновања утицаја њиховог рада (Kudek Mirošević&Jurčević Lozančić, 2014). Инклузија, такође, наглашава значај средине и активности усмерених на задовољење потреба све деце, што захтева креативност, флексибилност и емпатију (Batković&Teodorović, 2003). Поред тога, планирање и обезбеђивање одговарајућих услова за укључивање деце са сметњама у развоју у редовне предшколске установе доприноси развоју њихових потенцијала (Rudelić et al., 2013). Промене ка инклузији нису могуће без развијеног позитивног става према деци са

сметњама у развоју међу носиоцима образовно-васпитног рада (Sindik, 2013), као и без неопходних вештина, знања, мотивације и подршке од стране животне средине (KudekMirošević&JurčevićLozančić, 2014). Дакле, инклузија захтева континуирано вредновање и прилагођавање садржаја, метода рада, облика подршке и процене компетентности васпитача и наставника како би се обезбедио висок квалитет образовања за све ученике.

Укључивање деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне и друштвене активности има вишеструку корист како за децу са сметњама у развоју, тако и за њихове вршњаке без сметњи. Овај приступ омогућава деци без инвалидитета да развију емпатију и разумевање за изазове са којима се суочавају њихови вршњаци са сметњама у развоју. Постају осетљивији на разлике и спремнији да прихвате људе који су другачији од њих, мењајући тако своје ставове према инклузији. Истраживања показују да ова интеракција доприноси и социјалном развоју деце без сметњи у развоју, унапређењу њихове социјалне компетенције и самопоуздања. Они постају склонији преузимању друштвене одговорности, што може имати дугорочне позитивне ефекте на њихову интеграцију у друштво (Clough&Nutbrown, 2004). С друге стране, инклузија пружа значајне психолошке и социјалне користи породицама деце са посебним потребама. Осећај мање изолованог и више прихваћеног у заједници помаже родитељима да лакше савладају изазове са којима се суочавају у подизању детета. Такође им омогућава приступ професионалној подршци и саветовању, што може бити од пресудног значаја за њихово емоционално и психичко благостање (Zhang, 2011).

Када је у питању инклузија, акценат је на укључивању деце са посебним образовним потребама у редовне групе са вршњацима који се развијају на типичан начин. Ова инклузија подстиче међусобне интеракције и омогућава деци да развију важне друштвене вештине. Друштвене интеракције са вршњацима имају дубок утицај на формирање друштвених вредности, ставова и општих способности деце. Они такође доприносе менталном здрављу детета, јер деца која су социјално изолована могу бити подложнија психичким проблемима касније у животу. Група вршњака пружа безбедно окружење за учење и вежбање друштвених вештина и помаже деци да науче да контролишу агресивно понашање. Такође, ове интеракције доприносе ширем погледу на свет и помажу детету да превазиђе егоцентричан начин размишљања. Поред тога, вршњачка група позитивно утиче на образовна постигнућа деце и помаже им да поставе циљеве за будућност (Hammond&Ingalls, 2003). Стога, инклузивни вртићи имају кључну

улогу у стварању окружења које подржава све аспекте развоја детета, од социјалних вештина до образовних постигнућа, омогућавајући сваком детету да оствари свој пуни потенцијал.

3.5. Улога васпитача у раду са децом у инклузивној групи

У савременом васпитно-образовном контексту, васпитачи се суочавају са бројним изазовима у раду са децом којој је потребна додатна образовна подршка. Ови изазови захтевају од просветних радника да преузму нове улоге и задатке, као и да континуирано унапређују своје образовање. Регионални инклузивни семинари, постигли су висок ниво сагласности у погледу улоге васпитача и наставника у процесима инклузивног образовања (Петровић, 2018). Према Сретенову (2009), постоји јасна међународна сагласност да ови стручњаци играју кључну улогу у инклузивним променама у образовању. Они су главни носиоци образовних реформи и имају велику одговорност за њихово успешно спровођење. Ипак, истиче се да је неопходно реконструисати њихову претходну улогу, јер се често сматра да им недостаје адекватна подршка (Сретенов, 2009). Да би васпитачи могли да примене што бољу педагошку праксу у раду са децом која имају различите образовне потребе неопходна је организована подршка и адекватна обука (Петровић, 2018). Ова подршка треба да им омогући да се ефикасно носе са свакодневним изазовима које доноси рад са овом специфичном популацијом у образовном окружењу.

У циљу обезбеђивања високог стандарда васпитања и образовања деце са сметњама у развоју у предшколским установама, кључно је активно укључивање свих релевантних учесника. Посебну улогу у овом процесу имају васпитачи, који не само да у инклузивном окружењу обављају специфичне задатке, већ значајно доприносе социјалној интеграцији деце са сметњама у развоју. Ова важна улога васпитача укључује анализу њихових задатака у контексту општих принципа инклузивног образовања. Неопходно је да активно схвате своју улогу у инклузивном образовању и да ове задатке интегришу у своја постојећа педагошка уверења и компетенције, узимајући у обзир сложене аспекте васпитно-образовног процеса. Истраживања подржавају идеју да активно који постигну висок стандард у васпитном процесу уопште постижу значајан успех и у примени инклузивног образовања (Вујачић и Ђевић, 2022).

У инклузивном образовању улога васпитача је од кључног значаја у откривању и развоју потенцијала деце са сметњама у развоју. Циљ овог процеса је да се идентификују и унапреде способности и таленти које ова деца поседују у одређеним областима. Овај приступ је неопходан јер ствара основу за њихов дугорочни развој, независност и самопоуздање. Препознавање индивидуалних способности и талената деце са сметњама у развоју има значајне последице на њихов укупан развој и квалитет живота. Посебно је важно идентификовати и развијати таленте у областима као што су уметност, наука, спорт и друге области где ови ученици могу да покажу изузетне способности. Процес обухвата успостављање талената у различитим областима, који представљају потенцијалне изворе самопоуздања и успеха ове деце (Вујачић, 2016). Оваква подршка и препознавање индивидуалних капацитета доприноси не само академском напретку, већ је од великог значаја за њихову самопроцену и мотивацију у школи и животу.

У васпитно-образовном контексту, подстицање развоја талената код деце са различитим сметњама у развоју је изазовна и изузетно важна област. Главни циљ је стварање наставних и васпитних пракси које не само да поштују индивидуалне потребе сваког ученика, већ и пружају подршку која је прилагођена њиховим специфичним вештинама и интересовањима. Васпитачи су најважнији актери у овом процесу, јер је на њима да осмисле стратегије које ће омогућити деци да истраже и развију своје таленте. Коришћење принципа персонализованог учења је од кључног значаја, како би се сваком ученику омогућило да напредује у складу са сопственим темпом и интересовањима. У овом контексту, кооперативно учење је важан алат. Ова метода не само да омогућава деци да уче једни од других, већ и подстиче њихово самопоштовање и развој друштвених вештина. Истраживања наглашавају да деца са сметњама у развоју постижу боље резултате када се налазе у учионицама у којима се очекује висок ниво учења и где се њихов ум стимулише кроз различите активности и изазове (Pierce, 1994). Кооперативно учење доприноси развоју међусобног поверења и интересовања међу ученицима, што је кључно за њихову укљученост и мотивацију. Овакав начин учења омогућава и откривање скривених талената и потенцијала детета, што је од виталног значаја за њихов будући развој (Шевкушић, 1995).

У светлу инклузивног образовања, које је произашло из социјалног модела образовања деце са сметњама у развоју, васпитачи се позивају да покажу висок степен флексибилности, рефлексивности и да се укључе у свој професионални развој. Ова нова

педагошка парадигма, често називана Нова педагошка парадигма(Јоксимовић и др, 2012), промовише различите савремене теоријске приступе као што су когнитивистички, социокултуролошки и конструктивистички, који се фокусирају на дете, његове индивидуалне карактеристике и потенцијал. У овом приступу васпитање и образовање се посматрају као процес изградње знања, за разлику од традиционалног приступа где је васпитач главни носилац информација које преноси деци. Кључна претпоставка је да свако дете има неограничен потенцијал за учење, а задатак васпитача је да препозна и подржи тај потенцијал. Важан аспект ове педагошке парадигме је посвећеност индивидуалним карактеристикама детета, укључујући њихова интересовања, потребе и способности(Вујачић, Ђевић, 2022).

У савременом образовном контексту, партнерски однос предшколске установе, породице и локалне заједнице заузима значајну улогу у процесу образовања и васпитања. Ова веза се сматра неопходном за успешно учење и развој ученика. Наравно, овакав приступ захтева активно учешће свих учесника, њихову сарадњу и способност критичког мишљења и истраживања, што постаје кључна компонента у учењу. Циљ је изградња унутрашње мотивације детета, која подразумева њихову спремност за самостално учење и институционално учешће у васпитно-образовном процесу. Посебни напори се улажу да се разуме природа развоја сваког детета, што је кључно за успешно вођење њиховог учења. У овом контексту, улога наставника је незаобилазна јер они морају подстицати активно учешће, самосталност и иницијативу ученика. Такав приступ посебно захтева инклузивно образовање, где васпитач има кључну улогу у развоју самосталности и иницијативе код све деце, укључујући и оне са сметњама у развоју. Кроз овај модел васпитачи имају прилику не само да подрже инклузију деце са сметњама у развоју, већ и да побољшају њихов друштвени статус у оквиру вршњачке групе(Вујачић, Ђевић, 2022).

У истраживању инклузивног образовања, Аврамидис и Норвич (2002) истичу значај позитивних ставова васпитача за успешну примену овог концепта. Они истичу неопходност да васпитачи разумеју и подрже децу са сметњама у развоју. Поред тога, Кампбел и сарадници (2003) истичу да позитивни ставови не утичу само на организацију васпитно-образовног процеса и активности у вртићу, већ и на свест васпитача о њиховој одговорности за развој деце са специфичним потребама. Важно је истаћи да ставови васпитача директно утичу на начин организације и активности у вртићу. Васпитачи са позитивним оријентацијама чешће прилагођавају своје методе

како би задовољили различите потребе деце. Ова адаптација обухвата примену различитих наставних стратегија, пружање додатне подршке и коришћење инклузивних метода оцењивања, чиме се ствара амбијент у коме свако дете има прилику да развије своје потенцијале (Вујачић, Ђевић, 2022).

Због динамичности наставног процеса који поставља нове изазове и задатке, неопходно је да васпитачи прихвате учење и стручно усавршавање као саставни део својих професионалних обавеза. Отвореност за континуирано преиспитивање и унапређење васпитно-образовне праксе од суштинског је значаја за остваривање инклузивног образовања. У савременим концептима стручног усавршавања наглашава се важност учења кроз искуство, експериментисања са новим решењима у настави и критичког односа према сопственом раду, који обухвата преиспитивање сопствене праксе и имплицитних педагошких уверења (Вујачић, Ђевић, 2022). Васпитачи, дакле, играју кључну улогу као рефлексивни практичари у инклузивном образовном процесу. Очекује се да буду отворени за критичко сагледавање, анализу и процену сопствене праксе, као и за испробавање и праћење примене нових васпитно-образовних решења. Такође, потребно је да примењују знања стечена током обука у свакодневном раду и размењују искуства са колегама кроз различите облике заједничког учења.

3.6. Едукација и припрема васпитача за рад у инклузивној групи

Неопходно је истражити спремност васпитача за инклузивно образовање, укључујући њихове вештине и знања, а не само истраживати њихова уверења и ставове, јер се знање васпитача о инклузивном образовању може разликовати од њихових уверења (Рајарес, 1992). Поред тога, знање васпитача о инклузивном образовању и самопроцене њихове спремности за примену инклузивних пракси могу утицати на њихове ставове и уверења о тој пракси (Ајуwonetal., 2012; Lohrmann&Bambara, 2006). Приликом истраживања ставова наставника општег образовања о укључивању ученика са развојним тешкоћама који такође имају потребе за подршком у понашању, Лорман и Бамбара (2006) су открили да је више од половине од 14 интервјуисаних наставника описало да имају ограничену обуку и претходно искуство, те су изразили сумње у своју спремност за подучавање ових ученика. Несигурност наставника због недостатка припреме за инклузивно образовање навела их је да сумњају у потенцијал успеха

ученика у њиховој учионици. Насупрот томе, четири наставника који су били двоструко сертификовани у основном и специјалном образовању изразили су самопоуздање и спремност да подучавају ученике у својој класи (Lohrmann&Bambara, 2006).Истраживачи су пронашли сличне резултате у вези са ставовима наставника о њиховој припреми за сарадњу и њиховим уверењима о инклузивном образовању. У недавној анализи самоефикасности, уверења и забринутости наставника, Монтгомери и Миренда (2014) су открили да самоефикасност наставника у сарадњи предвиђа позитивнија уверења и ставове према инклузији ученика са сметњама у развоју, док истовремено предвиђа мању забринутост наставника за укључивање ове студентске популације. Сарадња је кључна за успех у инклузивном образовању, а испитивање спремности наставника за сарадњу је неопходно због њеног значаја за наставу и резултате ученика (Fisher et al., 2003).

Формирање инклузивних група и реализација нових улога и задатака наставног особља, у литератури познатих као „интегративни васпитачи“, захтевају нове приступе образовању и континуирано усавршавање васпитача. Концепт инклузивног образовања ослања се на три кључне претпоставке из области образовања засноване на исходима учења, како их представља Дмитровић (2006):

- сва деца могу да уче и успеју, можда не на исти начин и истом брзином: Ова премиса наглашава важност прилагођавања васпитних и образовних стратегија и методологија различитим индивидуалним потребама детета. Интегративни наставници су обучени да препознају и подрже разноликост ученичких способности и стилова учења;
- успех ствара успех: Овај принцип наглашава важност стварања окружења у којем се свако дете осећа подржано и цењено, што га мотивише да остваре свој пуни потенцијал. Интегративни васпитачи настоје да створе позитивно окружење које подстиче напредак ученика и самопоуздање;
- васпитно-образовна установа одређује успех детета: Ова премиса наглашава кључну улогу образовне установе у стварању услова који сваком детету омогућавају да постигне успех. Интегративни васпитачи активно доприносе развоју инклузивне културе унутар предшколске заједнице, промовишући заједничку одговорност за напредак сваког детета.

Према Назифовићу (2006), васпитач треба да поседује одређене компетенције да би успешно обављао свој посао. Прво, требало би да буде способан да ради као део тима, што подразумева ефикасну сарадњу са осталим члановима групе. Такође, васпитач треба да буде оспособљен за индивидуалну и групну примену дијагностичких тестова у циљу процене потреба деце. Друго, васпитач треба да буде способан да примењује различите програмске интервенције и додатне поступке у циљу постизања конкретних васпитних циљева. То захтева флексибилност и прилагођавање у раду са различитим групама деце. Поред тога, од васпитача се захтева и да стекну вештине и знања неопходна за извођење индивидуалног рада са свом децом. То подразумева разумевање потреба сваког детета и прилагођавање приступа у складу са његовим специфичним карактеристикама. Такође, важно је да васпитач продуби своја знања о деци са сметњама у развоју. Ова знања омогућавају васпитачу да идентификује потребе за учењем деце са посебним образовним потребама и да примени одговарајуће унапређене мере и процедуре. На крају, васпитач треба да развије своје ставове према деци са посебним образовним потребама. Ови ставови треба да буду позитивни и инклузивни, што омогућава васпитачу да постави своје задатке са осећајем одговорности и емпатије према сваком детету. Ове компетенције омогућавају васпитачу да успешно оствари своју улогу у васпитно-образовном процесу, пружајући подршку и разумевање деци са различитим потребама у њиховом развоју.

Уз истраживање о припремљености васпитача за инклузивно образовање и сарадњу, неопходно је посебно испитати њихову припремљеност за подршку деци са значајним инвалидитетом у инклузивним окружењима. Васпитачи који подржавају децу са значајним инвалидитетом имају комплексне улоге због потребе да сарађују са тимовима, подржавају академски напредак детета, развој комуникацијских вештина и задовољавање физичких и здравствених потреба. Специјални едукатори треба да континуирано уче и примењују нове инструктивне и колаборативне стратегије током каријере како би успешно подржавали сложене карактеристике учења детета са развојним поремећајима. Пошто је тешко научити све потребне информације за ефикасно подучавање током уводне обуке, важно је да васпитачи имају сталне могућности за учење током целе каријере (Zagona et al., 2017). Стога је важно наставити истраживање припремљености васпитача, не само да би се обезбедио њихов стални развој у подучавању деце са посебним потребама, већ и да би се осигурао напредак инклузивног образовања.

4. ИСПИТИВАЊЕ СТАВОВА ВАСПИТАЧА О ЊИХОВОМ ЗНАЧАЈУ И УЛОЗИ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

4.1. Предмет истраживања

У овом истраживању се анализира кључна улога васпитача у инклузивном образовању предшколске деце. Рад треба да утврди колико и на који начин васпитачи доприносе инклузивном процесу, као и да се идентификују изазови и могућности у њиховом раду са децом са различитим потребама. Истраживање укључује разматрање педагошких метода и стратегија које васпитачи примењују, као и процену њиховог утицаја на развој и социјализацију деце у инклузивном окружењу. Посебан акценат је стављен на важност професионалног развоја и континуиране едукације васпитача како би се осигурало успешно спровођење инклузивног образовања.

4.2. Циљ истраживања

Циљ овог истраживања је да се анализира значај и улога васпитача у процесу инклузивног образовања предшколске деце. Истраживање настоји да истакне кључне аспекте васпитачеве улоге у обезбеђивању инклузивног окружења које омогућава равноправно учешће све деце, без обзира на њихове индивидуалне разлике и потребе. Посебан акценат се ставља на методе и стратегије које васпитачи користе за подршку деци са различитим потребама, као и на њихову стручну припрему и континуирано професионално усавршавање. Истраживање такође разматра изазове са којима се васпитачи суочавају у инклузивним предшколским установама и предлаже начине за унапређење праксе у циљу постизања оптималних исхода за сву децу.

4.3. Метод истраживања

Методе истраживања које су примењене у овом раду обухватају три кључна приступа: метод анализе, метод синтезе и метод интервјуа. Свака од ових метода доприноси разумевању комплексности теме путем систематичног приступа, омогућавајући тако дубинску анализу и сагледавање суштинских аспеката. Метод

анализе, као основни корак истраживања, примењен је за деконструкцију теме на њене основне компоненте. Кроз овај процес, аутор рада рашчлањује сложене делове теме како би створио основу за даље разумевање. Конкретно, вршена је анализа инклузивног процеса, његових метода, функција и значаја. Метод синтезе је затим примењен како би се појединачне анализирани компоненте интегрисале у целину. Ова фаза истраживања представља систематичан процес спајања претходно рашчлањених делова, стварајући кохерентну слику која омогућава опште разумевање теме. Циљ је био пружити основу за изношење закључака о истраживању. Метод интервјуа, као квантитативни приступ, укључује постављање питања како би се добио увид у ставове и мишљења учесника истраживања. Ова метода се спроводи у путем анкетних питања. У овом истраживању, интервјуи су реализовани са васпитачима предшколских установа на територији Републике Србије. Ово анкетно испитивање има за циљ проучавање ставова и мишљења васпитача о улози и значају васпитача у спровођењу инклузивног образовања и васпитања у предшколским установама. Коришћена је Ликертова петочлана скала вредносних судова била је кључни мерни инструмент, омогућавајући учесницима да изразе своје ставове и процене значај васпитача у инклузивном процесу предшколске установе. Скала, са пет нивоа процене, пружила је разноврсне одговоре, од потпуне сагласности до несагласности, омогућајући тако дубље разумевање перцепције рада васпитача у инклузивном процесу.

4.4. Карактеристике узорка

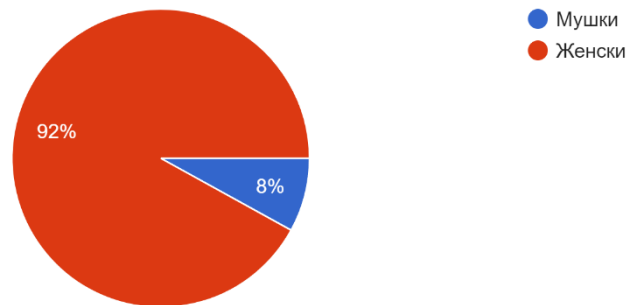
За потребе овог рада извршено је анкетно испитивање ставова и мишљења популације о животном осигурању, као и њиховим искуствима у вези са истим на територији Републике Србије. Истраживање је вршено онлајн у периоду од 15. јуна до 20. јуна 2024. године, а у истом је учествовало укупно 50 особа. Испитивање је спроведено на основу анкетног упутника, који је сачињен од 20 питања, а која се односе на тврдње о улози и значају васпитача у инклузивном процесу предшколске деце. Анкета је сачињена из два дела. У првом делу анкете дефинисано је три питања која треба да дају податке о социо-демографским карактеристикама испитаницакоје учествују у испитивању. Други део анкете чини 17 питања која се односе на ставове о улози и значају васпитача у процесу инклузије, а дефинисана су према циљу и предмету овог истраживања.

4.5. Резултати и дискусија

У наставку биће извршен приказ резултата добијених путем спроведеног анкетног упитника. Спроведена анкета састојала се из два дела. У оквиру првог дела анкете, испитивани су соци -демографски фактори породиља, који ће бити приказани у наставку.

Прво питање у оквиру упитника односило се на пол испитаника. Резултати су

Пол испитаника
50 одговора

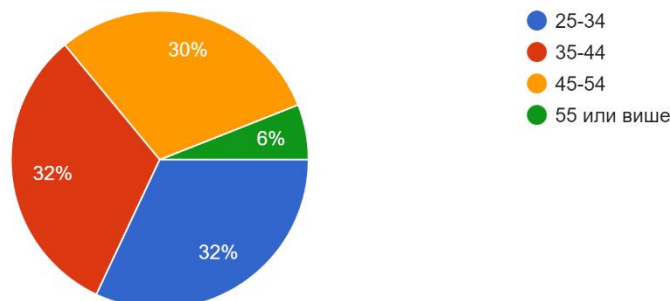


приказани на графикону 1.

Графикон 1. Пол испитаника

Подаци на графику изнад указују на пол испитаника. Наиме, у испитивању је учествовало 8% мушкараца и 92% жена.

Године старости
50 одговора



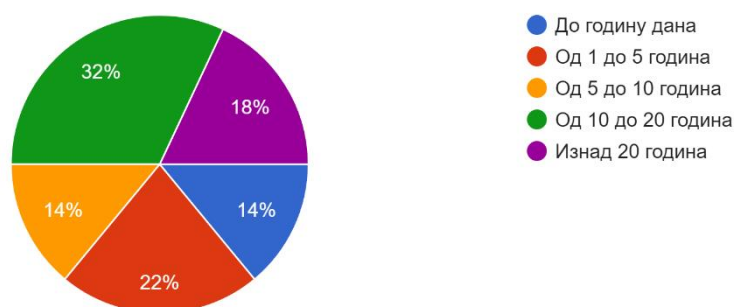
Надаље, на графикону 2 налазе се подаци о старости испитаника.

Графикон 2. Године старости испитаника

Подаци на графику 2 приказују године старости испитаника. Највећи проценат испитаника је старости од 25-34 година (32%), затим следе испитаници старости од 35-44 година (30%), старости од 45-54 година (30%), те старости од изнад 55 година (6%).

На графикону 3 приказани су резултати о годинама радног стажа испитаника

Године радног стажа у предшколској установи
50 одговора



који су учествовали у анкетном истраживању.

Графикон 3. Године радног стажа испитаника

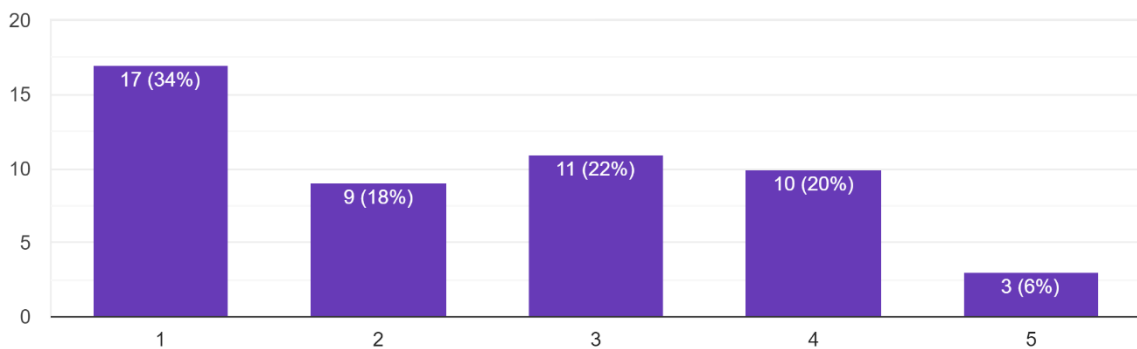
Највећи проценат испитаника има радно стаж од 10 до 20 година у предшколској установи (32%), следе они са радним стажом од 1 до 5 година (22%), затим они са

стажом већим од 20 година (18%). Исти је проценат испитаника, по 14%, са стажом од 5 до 10 година и стажом до годину дана у предшколској установи.

Други део анкете представљала су питања о мишљењима и ставовима испитаника у вези са улогом и значају васпитача у инклузивном образовању предшколске деце. Резултати ових питања, као анализа истих биће дати у наставку овог поглавља. Испитаници је требало да наведене тврдње у анкети одговоре у складу са следећом скалом одговора: 1 - Неслажемсе; 2 - Делимичносенеслажем; 3 - Неодлучан/насам; 4 - Делимичнослажем; 5 - Слажемсе.

Прва наведена тврдња односила се на предзнање васпитача о инклузивном образовању и васпитању. Наиме, највећи проценат испитаника (34%), не слаже са тиме да васпитачи имају довољно предзнања о инклузивном образовању и васпитању, следе они који су неодлучни у вези са овом тврдњом (22%), те они који се делимично слажу са истом (20%) и делимично не слажу (18%). На крају, најмањи је проценат оних који се слажу са тиме да васпитачи имају довољно предзнања о инклузивном образовању и

Васпитачи имају довољно предзнања о инклузивном образовању и васпитању.
50 одговора



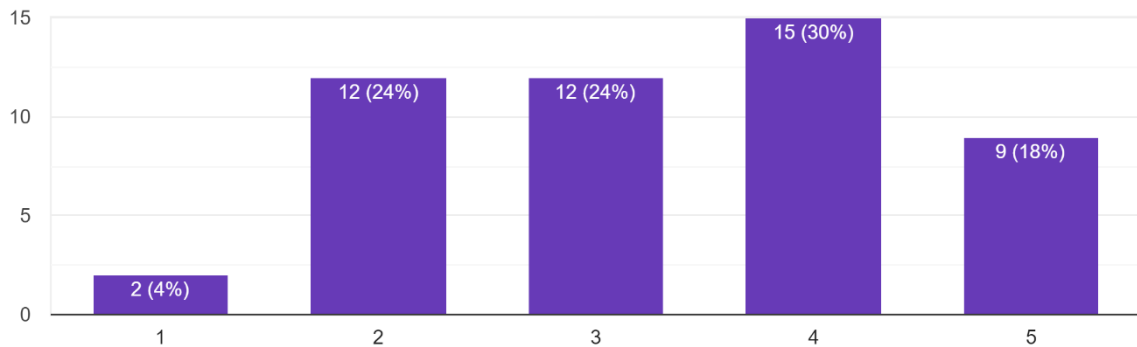
васпитању.

Графикон 4. Васпитачи имају довољно предзнања о инклузивном образовању и васпитању

Следеће питање у оквиру анкете односило се на то да васпитачи негују у пракси

Васпитачи негују и проширују код ученика инклузивно образовање и васпитање.

50 одговора



инклузивно образовање и васпитање.

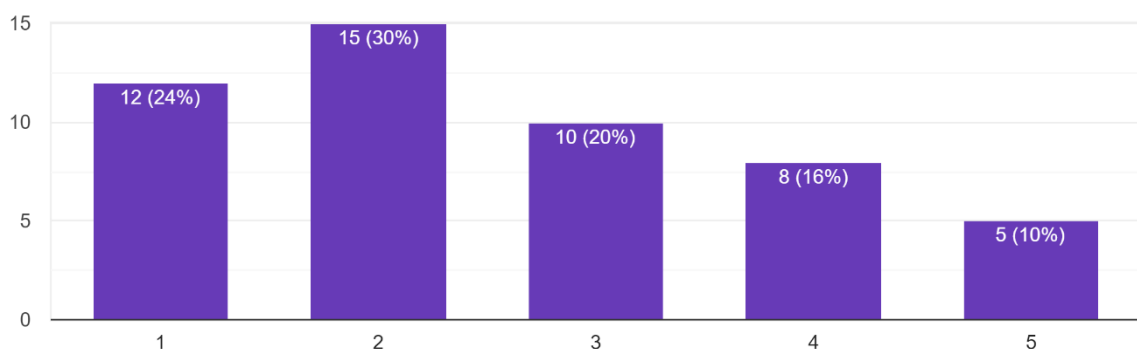
Графикон 5. Васпитачинегују и проширујукодученикаинклузивнообразовање и васпитање

Највећи број испитаника слаже се са тврдњом да васпитачи негују и проширују код ученика инклузивно образовање и васпитање (30%), следе они који су неодлични (24%) или се делимично не слажу (24%), те они који се слажу (18%) и на крају они који се не слажу (4%) са тиме да васпитачи негују и проширују код ученика инклузивно образовање и васпитање.

Наредно питање у оквиру анкете требало је да пружи одговоре испитаника о прилагођености садржаја предшколских установа инклузивном образовању и

Садржај у предшколским установама прилагођен је тако да негује инклузивно образовање и васпитање.

50 одговора



васпитању.

Графикон 6. Садржај у

предшколским установама прилагођенјетакоданегујеинклузивнообразовање и васпитање

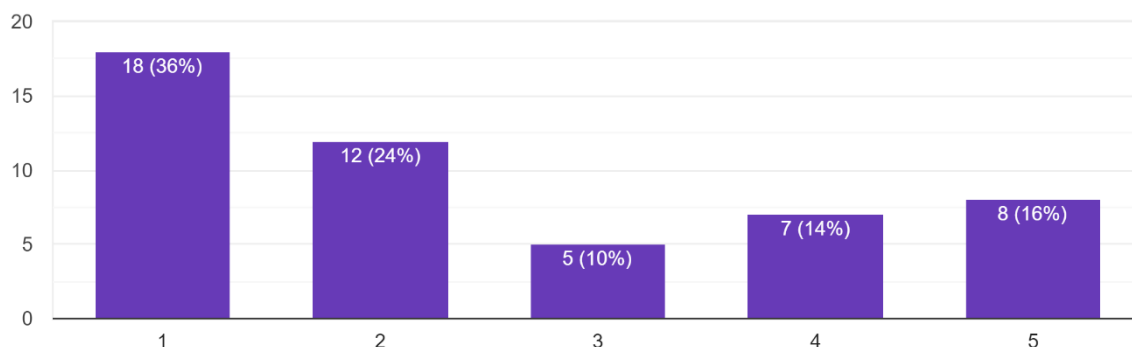
Према ставовима испитаника, највећи број њих (30%) се делимично не слаже са тиме да је садржај у предшколским установама прилагођенјетакоданегујеинклузивнообразовање и васпитање, затим следе они који се не слажу са овом тврдњом (24%), те они који су неодлучни поводом исте (20%). Око 16% испитаника наводи да се делимично слаже са тиме да је садржај у предшколским установама прилагођенјетакоданегујеинклузивнообразовање и васпитање, док је 10% оних који се слажу.

Наредно питање наводи ставове испитаника у вези са едукацијом васпитача у предшколским установама на тему инклузивног образовања и васпитања.

Највећи је проценат испитаника који се не слажу са тиме да васпитачи имају сталне едукације на тему инклузивног образовања и васпитања (36%), а затим и оних који се делимично не слажу са овим (24%). Надаље, 16% испитаника слаже се са тиме да се васпитачи едукују на ову тему, док је 14% оних који се делимично слажу и 10% оних који су неодлучни по овом питању.

Васпитачи имају сталне едукације на тему инклузивног образовања и васпитања.

50 одговора

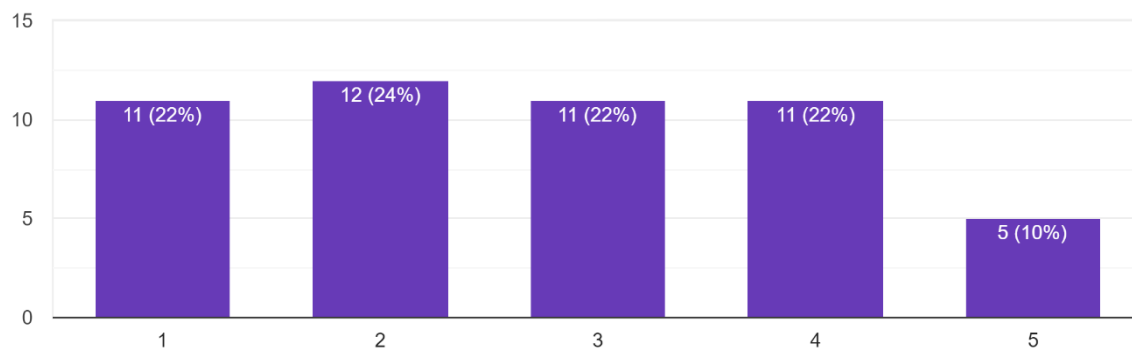


Графикон 7. Васпитачи имају сталне едукације на тему инклузивног образовања и васпитања

Следеће питање односило се на примену метода инклузивног образовања од

Васпитачи примењују новије методе инклузивног образовања и васпитања у пракси.

50 одговора



стране васпитача у предшколским установама.

Графикон 8. Васпитачи примењују новије методе инклузивног образовања и васпитања у пракси

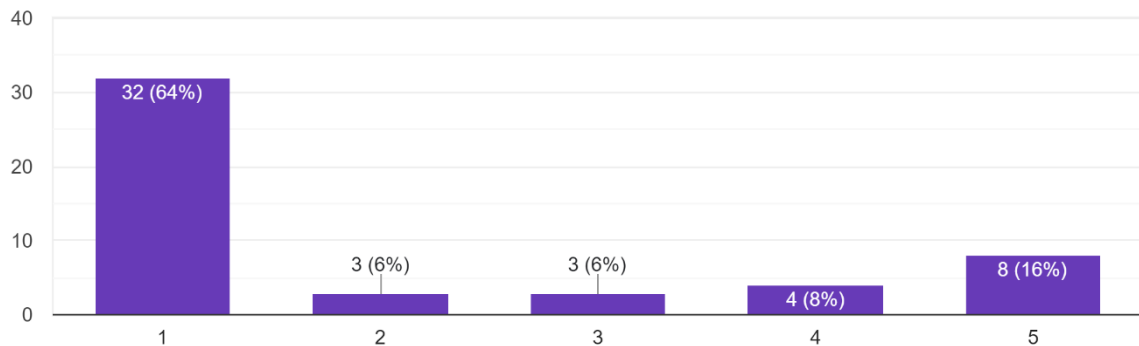
Одговори васпитача на ово питање су подељени. Наиме, проценат од 24% наводи да се делимично слаже са тиме да васпитачи примењују новије методе инклузивног образовања и васпитања у пракси, док је исти проценат, од 22% испитаника, који наводе да су неодлучни, не слажу се и делимично слажу са овом

тврдњом. На крају, најмањи је проценат, од 10% испитаника који се слажу са овом тврдњом.

Надаље, питање се односило на пратиоце у настави као потреба детету са

Сматрам да пратилац у настави није потребан детету, јер сам ја и његов васпитач, као и осталим ученицима и деци.

50 одговора



потешкоћама у развоју у васпитној групи.

Графикон 9. Сматрам да пратилац у настави није потребан детету, јер сам ја и његов васпитач, као и осталим ученицима и деци

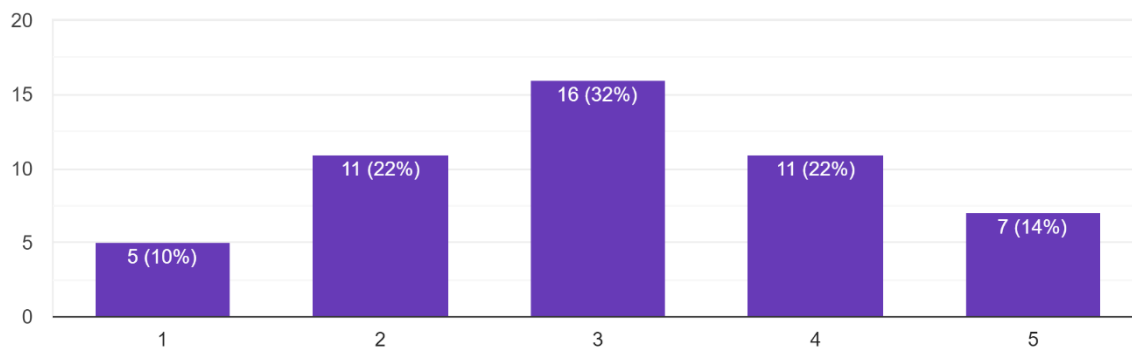
Већина испитаника се не слаже са тврдњом да пратилац у настави није потребан детету, онда када је васпитач присутан (64%), док је 16% оних који се слажу са тиме да пратилац у настави није неопходан. Процент од 6% испитаника наводи да се делимично не слаже са тврдњом, док исти проценат је оних који су били неодлучни. Делимично се сложило 8% испитаника.

О сналажењу деце у инклузивном образовању и васпитању ставови испитаника приказани су на графикону 10.

На питање о бољем сналажењу деце у пракси инклузивног образовања у односу на васпитаче, највећи проценат испитаника било је неодлучно (32%), док исти проценат од 22% испитаника је се делимично сложило или делимично није сложило. Надаље, 14% испитаника се слаже, док се 10% не слаже са наведеном тврдњом.

У пракси се показује да се деца боље сналазе у инклузивном процесу од васпитача.

50 одговора

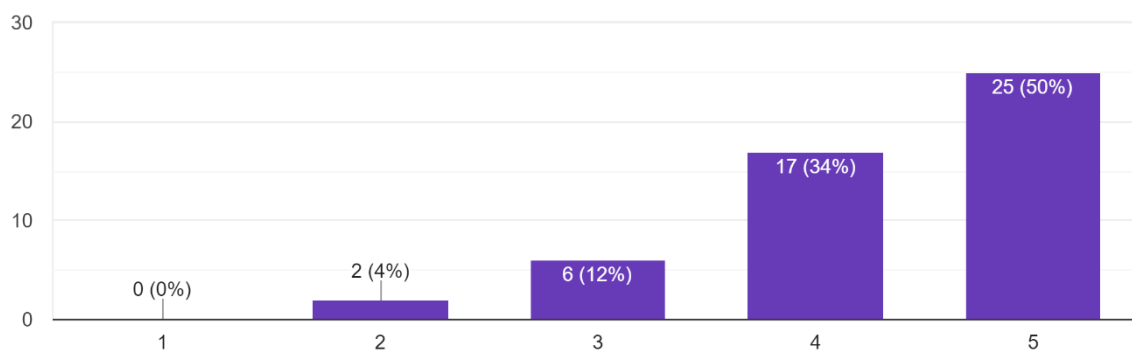


Графикон 10. У пракси се показује да се деца боље сналазе у инклузивном процесу од васпитача

У оквиру анкете, наредно питање односило се на мотивацију деце кроз активности од стране васпитача у инклузивном процесу.

Васпитачи кроз активности мотивишу децу и праве позитивну атмосферу за све учеснике.

50 одговора



Графикон 11. Васпитачи кроз активности мотивишу децу и праве позитивну атмосферу за све учеснике

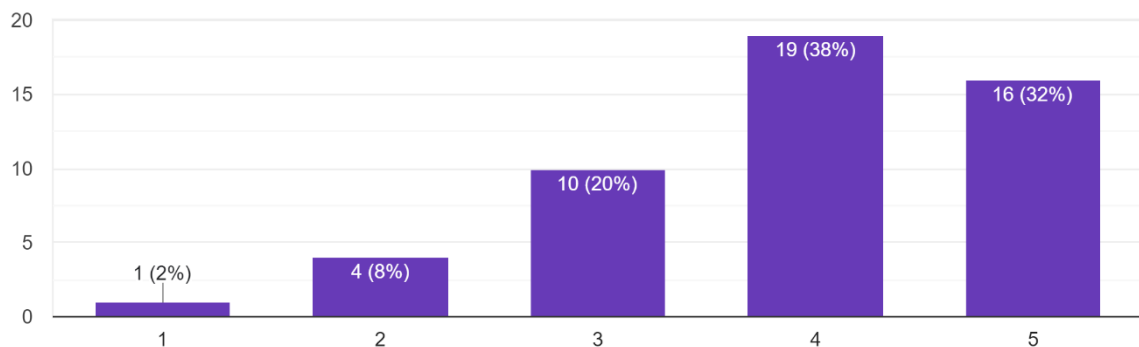
Половина испитаника слаже се са тиме да васпитачи кроз активности мотивишу децу и праве позитивну атмосферу за све учеснике. Надаље, 34% је оних који се делимично слажу, док је 12% оних који су неодлучни по

питању ове тврдње. Око 4% испитаника наводи да се делимично не слаже, док није било ниједног испитаника који се није сложио са тиме да васпитачи кроз активност мотивишу децу и праве позитивну атмосферу за све учеснике.

Наредна тврдња у анкети односила се на подржавање и спровођење

Васпитачи подржавају инклузивно образовање и васпитање и у пракси максимално га спроводе без било каквог вида дискриминације.

50 одговора



инклузивног образовања од стране васпитача у пракси и то без дискриминације.

Графикон 12. Васпитачи подржавају инклузивно образовање и васпитање и у пракси максимално га спроводе без било каквог вида дискриминације

На ову тврдњу испитаници наводе да се у највећем проценту делимично слажу (38%) са тиме да васпитачи подржавају инклузивно образовање и васпитање и у пракси максимално га спроводе без било каквог вида дискриминације, док је 32% оних испитаника који се слажу. Неодлучних је било 20%, док се делимично није сложило 8% испитаника и није сложило 2% испитаника,

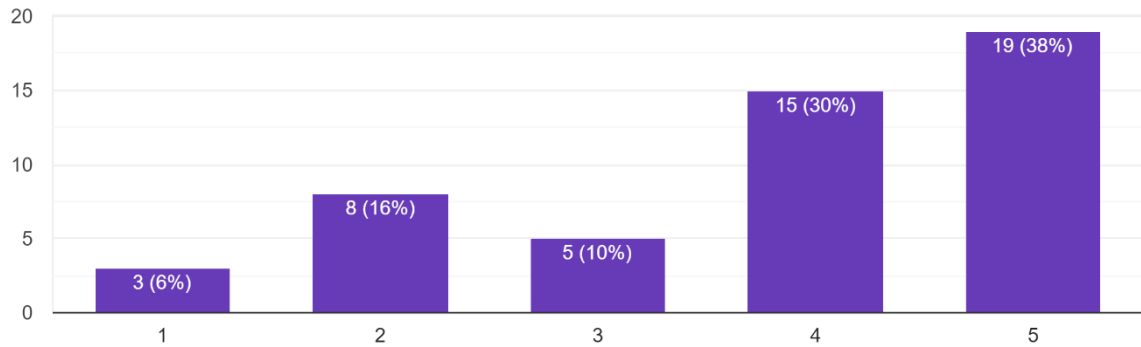
Следеће питање односи се на спремност васпитача који су похађали семинаре и обуке на тему инклузије, за примену исте у пракси.

Највећи проценат испитаника (38%) слаже се са тиме да васпитачи и који су похађали више семинара, посвећених инклузији, испољавају више сигурности у реализацији рада у инклузивној групи, док је 30% оних који се делимично слажу са овом тврдњом. Надаље, 16% испитаника се делимично није сложило са наведеним, док је 10% било неодлучно. На крају, свега је 6% испитаника који се не слажу са тиме да

васпитачи и који су похађали више семинара, посвећених инклузији, испољавају више сигурности у реализацији рада у инклузивној групи.

Васпитачи и који су похађали више семинара, посвећених инклузији, испољавају више сигурности у реализацији рада у инклузивној групи .

50 одговора

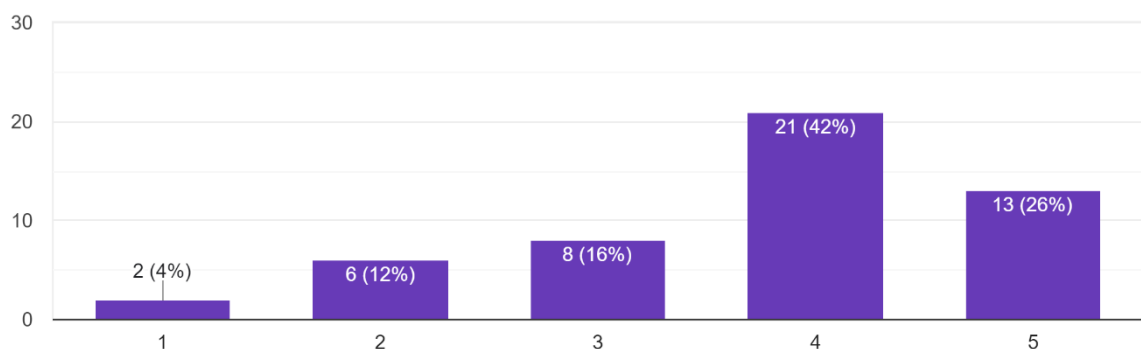


Графикон 13. Васпитачи и који су похађали више семинара, посвећених инклузији, испољавају више сигурности у реализацији рада у инклузивној групи

Ставови испитаника о томе да ли су спремни да стечена знања о инклузији

стечена знања о инклузији сам способна сам да преточим у праксу.

50 одговора



спроведу у пракси, приказани су на графикону 14.

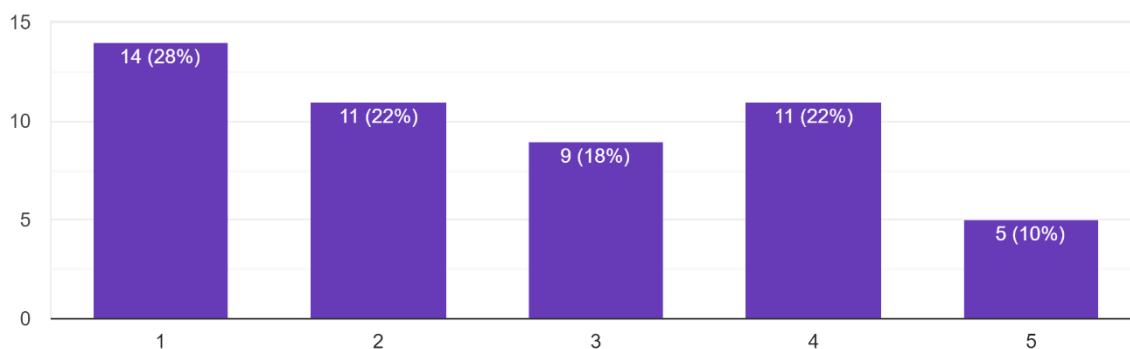
Графикон 14. Стечена знања о инклузији сам способна сам да преточим у праксу

Највећи је проценат испитаника који се делимично слажу са тиме да су способни да стечена знања о инклузији преточеу праксу (42%), док је 26% оних који се слажу са овом тврдњом. Надаље, неодлучних на ово питање је било 16%, док је 12% оних који наводе да се делимично не слажу са наведеном тврдњом и 4% оних који се не слажу са истом.

Следећа тврдња у анкети односи се на техничку опремљеност предшколске

Предшколска установа у којој радим је технички и просторно опремљена за укључивање детета са потешкоћама у развоју.

50 одговора



установе у којој испитаник ради, за примену инклузије у пракси.

Графикон 15. Предшколска установа у којој радим је технички и просторно опремљена за укључивање детета са потешкоћама у развоју

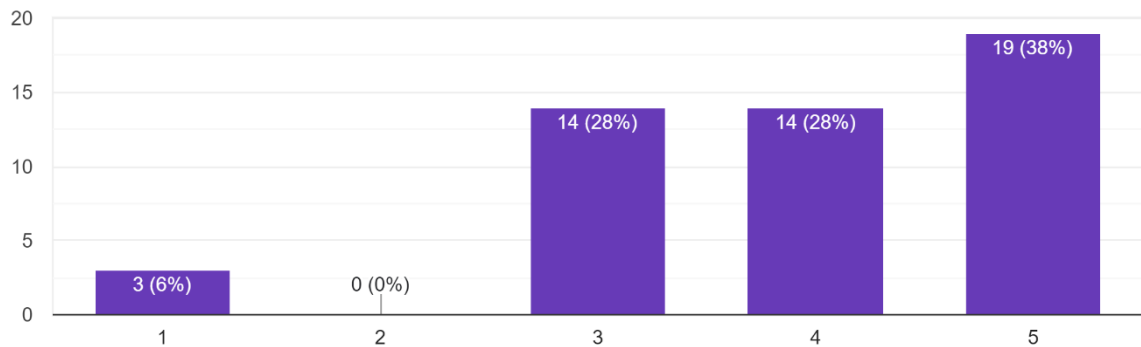
Највећи проценат је оних испитаника (28%) који наводе да се не слажу са тиме да је предшколска установа у којој раде је технички и просторно опремљена за укључивање детета са потешкоћама у развоју, док је 22% оних који се делимично не слажу и 22% оних који се делимично слажу са овом тврдњом. Надаље, неодлучних испитаника на ово питање било је 18%, док је 10% оних који наводе да се слажу са наведеним.

Наредно питање односило се на могућности учења деце типичног развоја да пруже подршку и помоћ деци са потешкоћама у развоју. Ставови испитаника приказани су на графикону 16.

Највећи број испитаника наводи да се слаже са тиме да дете типичног развоја у инклузивној групи може да научикако да буде од помоћи и пружи подршку особама са потешкоћама у развоју (38%), следе испитаници који се делимично слажу (28%) и они који су неодлучни по овом питању (28%). Око 6% испитаника наводи да се не слаже са наведеним, док није било испитаника који се делимично нису сложили.

Дете типичног развоја у инклузивној групи може да научи како да буде од помоћи и пружи подршку особама са потешкоћама у развоју.

50 одговора

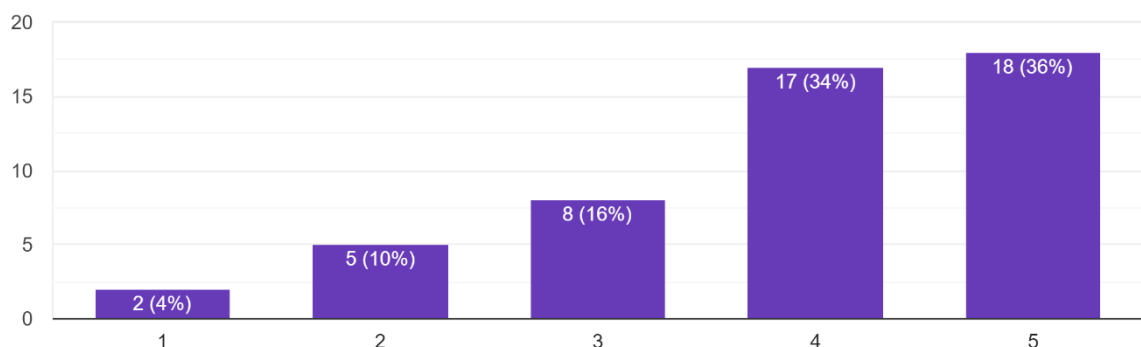


Графикон 16. Дете типичног развоја у инклузивној групи може да научи како да буде од помоћи и пружи подршку особама са потешкоћама у развоју

Ставови испитаника о томе да ли дете типичног развоја у инклузивној групи

У инклузивној групи дете типичног развоја постаје свесније потреба друге деце.

50 одговора



постаје свесније потреба друге деце, наведени су на графикону 17.

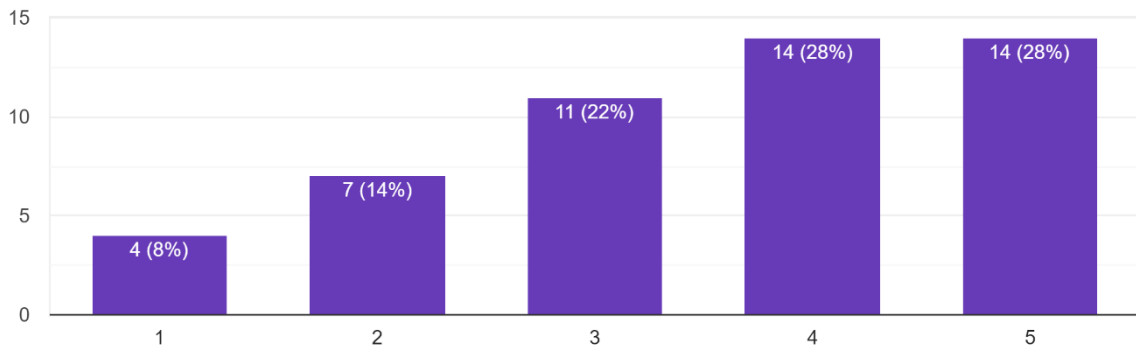
Графикон 17. У инклузивној групи дететипичног развоја постаје свесније потреба друге деце

Велики проценат испитаника се слаже (36%) или делимично слаже (34%) са тиме да у инклузивној групи дететипичног развоја постаје свесније потреба друге деце, док је 10% оних који се делимично не слажу и 4% оних који се не слажу са наведеном тврдњом. Неодлучних испитаника било је 16%.

Наредно питање односило се на значај инклузије за децу са потешкоћама у развоју.

Инклузија помаже деци са потешкоћама у развоју да постану спремна за реално функционисање у "реалном свету".

50 одговора



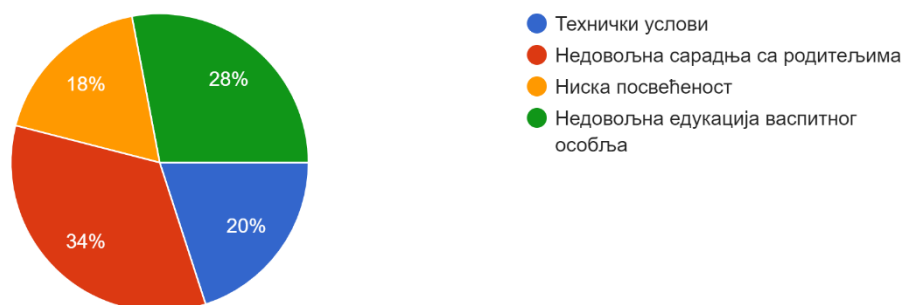
Графикон 18. Инклузија помаже деци са потешкоћама у развоју да постану спремна за реално функционисање у „реалном свету“

Исти проценат од 28% испитаника слаже се и делимично слаже са тиме да инклузија помаже деци са потешкоћама у развоју да постану спремна за реално функционисање у „реалном свету“, док је 14% оних који се делимично не слажу и 8% оних који се нису сложили са наведеном тврдњом. Неодлучних испитаника на одговор за ово питање било је 22%.

Надаље, питање у оквиру анкете односило се на отежавајуће околности за реализацију инклузивног процеса у предшколским установама

Које су, по Вашем мишљењу, отежавајуће околности у реализацији рада на инклузији у предшколској установи?

50 одговора



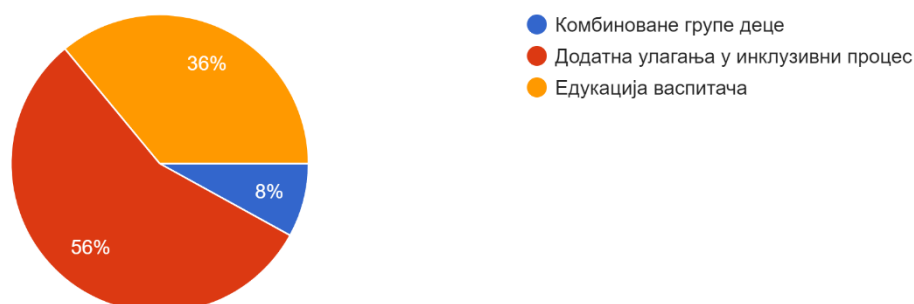
Графикон 19. Које су, по Вашем мишљењу, отежавајуће околности у реализацији рада на инклузији у предшколској установи?

Највећи број испитаника сматра да је отежавајућа околност за реализацију инклузије недовољна сарадња предшколских установа са родитељима деце са потешкоћама у развоју (34%), затим следе они који сматрају да је то недовољна едукација васпитног особља (28%), те они који као препреку наводе лоше техничке услове у предшколским установама (20%). На крају, 18% испитаника сматра као отежавајући фактор у реализацији инклузивног процеса ниску посвећеност овом процесу.

Последње питање у оквиру анкете односило се на оспособљавање васпитача за

Шта од наведеног, по Вашем мишљењу, може утицати на квалитетнији рад на пољу оспособљавања васпитача за увођење инклузивног приступа у раду предшколске установе?

50 одговора



квалитетнији рад у оквиру инклузивног образовања и васпитања.

Графикон 20. Шта од наведеног, по Вашем мишљењу, може утицати на квалитетнији рад на пољу оспособљавања васпитача за увођење инклузивног приступа у раду предшколске установе?

Већина испитаника наводи да су додатна улагања у инклузивни процес битна за оспособљавање васпитача за квалитетнији рад у инклузивној групи (56%), док је 36% оних који сматрају да је најбитнија едукација васпитача. Најмањи проценат је оних који сматрају да је битно комбиновати групе деце у предшколским установама (8%).

ЗАКЉУЧАК

Инклузивно образовање и васпитање представља кључну прилику за унапређење квалитета васпитно-образовног система кроз реформе које се фокусирају на педагошке, а не само изазове специјалног образовања. Ова иницијатива захтева ангажовање широког спектра стручњака из различитих области како би се сваком детету пружила подршка у остваривању својих потенцијала у образовању и васпитању. Предшколска установа, као важан друштвени субјект, треба да се отвори према заједници и створи животну средину која подстиче учење и развој. Укључивање у образовање пружа јединствену прилику образовним институцијама да се прилагоде потребама детета и друштва у целини. Ова прилагодљива установа промовише поштовање различитости и омогућава сваком појединцу да развије своје критичко размишљање, изгради ставове и уверења. Поред подршке инклузији, ова врста предшколске установе наглашава важност индивидуалности над колективизмом, ослобађајући људске капацитете који су кључни за изградњу демократског друштва. Стога, инклузивни покрет у васпитању и

образовању може бити кључ за изградњу демократског и инклузивног друштва, користећи образовање као моћно средство за промовисање етичких и моралних вредности у друштву.

У контексту инклузивног образовања, кључне претпоставке се односе на усаглашавање ставова, уверења и разумевања васпитача са основним филозофским принципима образовања и васпитања. Квалитетна реализација инклузивног образовања и примена сарадничког учења захтевају од васпитача да промене фокус са наставних садржаја на процес учења. У овом процесу, деца се посматрају као активни и одговорни субјекти у васпитно-образовном процесу. Од суштинског значаја је да разумевање детета са тешкоћама у развоју буде засновано на веровању у њихове способности и неоткривени потенцијали које је неопходно открити и развијати током процеса учења. Централни проблеми у функционисању ове деце у редовном васпитно-образовном раду произилазе из односа васпитача према њима, односа који је често изграђен на негативним уверењима о природи детета и његове личности у целини. Стварање позитивног односа васпитача представља претпоставку за успешну примену инклузије и обезбеђује благотворан оквир за учење и развој ове деце.

Да би се створила позитивна клима у васпитној групи, неопходно је да васпитач развија сараднички, а не индивидуалистички или такмичарски однос међу децом. Позитиван однос васпитача са децом, нарочито оном који имају потешкоће у развоју, представља неопходан предуслов за успешан васпитно-образовни процес. Присуство потешкоћа не би требало посматрати као нешто непроменљиво, већ као аспект личности који је подложен променама, и чије последице могу бити ублажене кроз адекватан однос са другима у оквиру васпитно-образовног окружења. Креирање позитивне васпитне климе захтева од васпитача да развија сараднички однос међу децом, уместо индивидуалистичког и/или такмичарског приступа. Овај вид односа не само што ствара благотворан оквир за учење већ и стимулише толеранцију, уважавање и прихватање разлика међу децом. Такав приступ доприноси бољем разумевању и прихватању деце са потешкоћама у развоју.

Однос према сопственом раду васпитача игра изузетно важну улогу у васпитно-образовном процесу. Неопходно је да васпитач примени рефлексивни приступ, што укључује преиспитивање сопствених поступака и активно усмеравање ка континуираном усавршавању и обучавању. Способност васпитача да прати промене на личном и професионалном плану треба да буде подржана адекватном подршком

предшколске установе и образовног система. Уколико образовни систем тежи инклузивности, позитиван однос васпитача је неопходан елемент успешног васпитања и образовања деце са тешкоћама у развоју. Промене и унапређења на личном и професионалном плану васпитача, подржана адекватном подршком система, основа су савремене парадигме образовања која промовише инклузивност.

Савремено друштво суочава се са изазовима у васпитно-образовном систему, тежећи ка једнакости и развоју потенцијала сваког појединца. Један од кључних изазова пред савременом предшколском установом представља васпитање и образовање деце са потешкоћама у развоју. Ово исказује потребу за структурним променама које би обезбедиле унапређене услове за развој њихових потенцијала и способности. Централна тачка стратегије унапређења васпитања и образовања деце са потешкоћама у развоју је стварање услова за заједничко образовање са њиховим вршњацима у редовним предшколским установама. Ово подразумева не само физичко прилагођавање простора установе, већ и припрему стручног кадра, усмеравање на нове методе васпитно-образовног рада, како и отварање предшколске установе ка породици и локалној заједници.

Први корак у овом процесу би требало да буде обезбеђивање адекватних физичких услова у предшколским установама. Овај аспект укључује адаптацију простора, увођење специјализоване опреме и средстава, како би се омогућило боље усвајање васпитног садржаја. Овакве промене би у значајној мери допринеле квалитету образовања и васпитања деце са потешкоћама у развоју у процесу учења. Додатно, есенцијално је обезбедити припремљеност стручног кадра за рад са децом са потешкоћама у развоју. образовање васпитног особља о инклузивном облику образовања и методама усмереним на посебне потребе деце представља основу за успешно заједничко образовање. Кроз додатне образовне програме и семинарске активности, васпитно особље би стекло дубоко разумевање потреба деце са потешкоћама и развило компетенције за ефикасну примену.

Уношење нових решења у васпитно-образовни процес је такође неопходно. Интеграција иновативних метода у васпитно-образовни рад, примена технологије и различитих образовних модела могли би значајно обогатити учење и развој деце са потешкоћама у развоју. Ово би представљало стимулацију за активно учешће и ангажовање, што би у крајњем исходу довело до повећања самопоуздања и способности деце. Поред тога, важно је отворити врата предшколске установе према породици и

локалној заједници. Сарадња између предшколске установе, породице и заједнице представља ефикасан начин за подршку деци са потешкоћама у развоју. Родитељи и заједница могу уносити унутрашњу подршку и разумевање за потребе деце, а предшколска установаби требало да осигура активну комуникацију и учествовање родитеља у процесу васпитања и образовања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachersattitudestowardintegration/ inclusion: A reviewofthe literature. *EuropeanJournalofSpecialNeedsEducation*, 17(2), 129–147.
2. Ajuwon, P. M., Lechtenberger, D., Griffin-Shirley, N., Sokolosky, S., Zhou, L., &Mullins, F. E. (2012). General education pre-serviceteacher’sperceptionsofincludingstudentswithdisabilities in theirclassrooms. *InternationalJournalofSpecialEducation*, 27(3), 100-107.
3. Althaqafi, A. S. A. (2022). Teacher as a ReflectivePractitioner: NurturingTeacher’sCharacter. In: *HandbookofResearch on TeacherEducation* (pp. 503- 533), Springer.
4. Бранковић, Д. (2011). Теоријско-историјскиаспектиинклузивногобразовања. *Тематскиизборник „Инклузивнообразовањеодпедагошкеконцепциједопрактике“*, 91-108.
5. Bricker, D. (2000). Inclusion: Howthe scene haschanged. *Topics in EarlyChildhoodSpecialEducation*, 20 (1), 14-19.
6. Bratković, D.&Teodorović, B. (2003): Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U Dulčić, A., Pospíš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s*

- posebnim potrebama* (str. 83-98). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
7. Brophy-Herb, H., Lee, R., Nievar, A., Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
 8. Bierema, L. L. (2010). Diversity education: Competencies and strategies for educators. *Advances in Developing Human Resources*, 12(3), 312-331.
 9. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 323-338.
 10. Blanuša Trošelj, D. (2014). Na putu ka profesionalnoj etici odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20 (75), 6-8.
 11. Barton, E. E., Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
 12. Буђевац, Н., Јосић, С., Радишић, Ј., Бауцал, А. (2015). *Наставник као рефлексивни практичар: приручник за наставнике*. Београд: Министарство образовања, знаности и технолошког развоја Републике Србије.
 13. Boroson, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
 14. Вујаклија, М. (1985). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
 15. Вујачић, М. (2009). *Могућности и ограничења инклузије децетешкоћама у развоју у редовне школе - докторска дисертација*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
 16. Вујачић, М. (2011). Улоге наставника у инклузивном образовању. *Педагогија*, LXVI(3), 384-394.
 17. Вујачић, М. (2016). Подстицајна средина за учење у контексту инклузивног образовања. *Васпитање и образовање*, XLI(4), 15-2.
 18. Вујачић, М. Б., Ђевић, Р. С., Ђерић, И. Д. (2019). Сарадничко учење у контексту инклузивног образовања. *Иновације у настави*, XXXII(3), 1-12.
 19. Вујачић, М. Б., Ђевић, Р. С. (2022). *Вршњачка прихваћеност у инклузивном образовању*. Београд: Институт за педагошку истраживања.

20. Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L., Peeters, J., Lakićević, O. & Koruga, D. (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
21. Gojков, Г., Стојановић, А. (2015). *Дидактичке компетенције и Европски квалификациони оквир*. Београд: Српска академија образовања.
22. Ghimire, N. R. (2010). *The relative importance of selected educational process professional competencies to extension educators in the North Central Region of USA*. USA: Iowa State University.
23. Дедај, М. Д. (2019). Акциона истраживања у функцији рефлексивне праксе васпитача. *Синтеза*, 16, 87-94.
24. Dmitrović, P. (2006). Preuvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 6(3), 69- 82.
25. Zhang, K. C. (2011). Early childhood education and special education: How well do they mix? An examination of inclusive practices in early childhood educational settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 1464–5173.
26. Zagona, A. L., Kurth, J. A., MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163–178.
27. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2), 139-157.
28. Јоксимовић, А., Вујачић, М. и Станковић, Д. (2012). Имплицитне педагошке компетенције наставника и њихова иницијатива са родитељима. *Настава и васпитање*, LXI (3), 432– 446.
29. Јовановић Попадић, А. М. (2016). Инклузивно образовање: идеја и пракса. *Синтеза*, 10, 35-46.
30. Jonsson, A. & Williams, P. (2013). Communication with young children in preschool: the complex matter of a child perspective. *Early Child Development and Care*, 183(5), 589- 604.
31. Клеменовић, Ј. (2004). Развој савремених предшколских курикула предшколског васпитања и образовања. *Педагогија*, LIX, 3.
32. Ковач-Церовић, Т. (2004). *Квалитетно образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и

- спорта Републике Србије, Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу - Одељење за стратешки развој образовања.
33. Клеменовић, Ј. (2009). *Савремени предшколски програми*. Савез педагошког друштва Војводине. Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов”.
 34. Костовић, С., Милутиновић, Ј., Зуковић, С., Боровица, Т. и Лунгулов, Б. (2011). Развој инклузивне образовне праксе у школском контексту. *Тематски зборник „Инклузивно образовање: од педагошке концепције до праксе“*, 1-18.
 35. Кораћ, И. (2020). *Хоризонтално учење у функцији подстицања професионалног развоја наставника и васпитача - докторска дисертација*. Нови Сад: Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду.
 36. Којић, М., Марков, З. и Грандић Којић, С. (2022). Сарадња васпитача и родитеља деце са развојним сметњама у периоду транзиције из вртића у школу. *Наша школа*, 1, 93-117.
 37. Katz, L. G. (1999). Multiple perspectives on the quality of programs for young children. ERIC Document Reproduction Service, ED 428 868.
 38. Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education*, 28, 67-71.
 39. Krishnaveni, R., & Anitha, J. (2007). Educators' professional characteristics. *Quality Assurance in Education*, 15(2), 149-161.
 40. Kudek Mirošević, J. & Jurčević Lozančić, A. (2014): Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 2, 17-29.
 41. Kauffman, J. M. & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Educ. Sci.* 10(2), 258.
 42. Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 157-173
 43. Lai, Y. C., & Gill, J. (2014). Multiple perspectives on integrated education for children with disabilities in the context of early childhood centres in Hong Kong. *Educational Review*, 66(3), 345-36.

44. Latipov, Z., Bykova, S., Zhigalova, M. (2016). The family club activities for organizing a social partnership of the pre-school educational institution and the family. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 655–662.
45. Мрше, С. и Јеротијевић, М. (2012). *Приручник за писање индивидуалног образовног плана, нередигована верзија*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
46. Моран, М. (2014). *Инклузивно предшколско васпитање и образовање, стручни приручник*. УНИЦЕФ.
47. Малешевић, Д. (2015). Рефлексија као фактор личног и професионалног унапређивања. *Образовна технологија*, 3, 189-198.
48. Мацура, С. (2015). *Инклузивно образовање - квалитетно образовање за све*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
49. Мамутовић, А., Марковић, М., Станисављевић Петровић З. (2020). Примена савремене технологије у васпитању и образовању деце предшколског узраста – приказ резултата истраживања различитих земаља. *Годишњак за педагогију*, V/1, 59-72.
50. Милојевић, М. (2022). Емоционалне компетенције васпитача у предшколским установама. *Мегатренд ревија*, 19(1), 127-144.
51. Милошевић, Д., Максимовић, Ј. (2022). Инклузивно образовање у Републици Србији из угла наставника разредне и предметне наставе: компетенције, предности, баријере и предуслови. *Настава и васпитање*, 71(1), 7-27.
52. Марковић, М., Станисављевић Петровић, З., Мамутовић, А. (2022). Инклузија у систему државних предшколских установа у Србије из перспективе родитеља. *ДХС*, 4 (21), 695-720.
53. Манић, И. (2023). Развој инклузивне васпитно-образовне праксе у предшколским установама. *Годишњак за педагогију*, VIII/1, 73-84.
54. Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24, 18-32.
55. Назифовић, Ф. (2006). Интеграција ученика с посебним потребама у редовне школе. *Педагогија*, 3, 33-47.
56. Odom, S. L., Zercher, C., Shouming, L., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 807-823.

57. Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2017). *Каледоскоп – Основне диверсификоване програме предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
58. Петровић, И. П. (2018). Улоге васпитача у инклузивном процесу из угла активног учења. *Синтеза*, 14, 49-56.
59. Rajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332
60. Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88 (1), 37-42.
61. Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjenja neravnopravnosti u obrazovanju. U: *Inkluzija u školama Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: TEPD i Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
62. Рајшли-Токош, Е. (2020). Образовање деце са сметњама у развоју. *Норма*, XXV(1), 31- 42.
63. Радојевић, Т. С., Арсић, З., Компировић, Т. П. (2020). Значај комуникације и комуникацијске компетентности васпитача за успешан васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста. *Зборник радова са Петнаесте конференције са међународним учешћем Васпитачу 21. веку*, 19, 65-73.
64. Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., Smith, C. H. (2009). Professional development + coaching = enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early childhood education journal*, 37(1), 63- 69.
65. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2013): Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154, 1-2, 131-148.
66. Сретенов, Д. (2009). Међународна искуства везана за развој и реализацију инклузивне политике и праксе. У С. Хрњица (Ур.), *Школа по мери детета 2 - Приручник за примену инклузивног модела преласка са разредне на предметну наставу за ученике са тешкоћама у развоју* (стр. 20-35), Београд: Савез тхеЦхилдрен УК, Програм за Србију.
67. Срдић, В. (2010). Лични и професионални развој васпитача. У: Солеша Гријак Ђ., Солеша Д. (ур): *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Educa.

68. Сучевић, В. (2008). Компетенције учитеља за квалитетну школу. *Норма*, XIII(3), 69-79.
69. Славнић, С., Веселиновић, И. (2015). *Увод у дефектологију*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
70. Сакач, М. и Марић, М. (2016). Димензије квалитета инклузивног рада васпитача. *Београдска дефектолошка школа*, 22(2), 93-109.
71. Стакић, М. (2020). Значај комуникационих компетенција за професионални развој васпитача. *Зборник радова са Петнаесте конференције са међународним учешћем Васпитач у 21. веку*, 19, 25-34.
72. Стаменковић, И. М. (2023). Образовање васпитача за рефлексивну праксу: подстицање критичке рефлексije. Конференција У потрази за квалитетним образовањем и васпитањем: изазови и могућа решења, *Зборник радова, Национални научни скуп Сусрети педагога*, Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију, Педагошко друштво Србије, 185-189.
73. Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early education and development*, 20(3), 377-401.
74. Sindik, J. (2013): Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12, 3, 309-334.
75. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(4), 601–620.
76. Stjepanović, I. (2019). *Mišljenje roditelja djece predškolske dobi o odgojno-obrazovnoj inkluziji - doktorska disertacija*. Učiteljski fakultet.
77. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 69. 12-15.
78. Slunjski, E. (2022). Problems and the Liberating Power of Reflective Practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 9(12), 92-98.
79. Тасић, И., Распоповић, С. (2021). Инклузивно образовање деце предшколског узраста са сметњама у развоју по „Годинама узлета“. *Кругови детињства*, 2, 28-38.

80. Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher Education and Special Education*, 26, 42-50
81. Florian, L. & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in central and Eastern Europe and the commonwealth of independent states. *Prospects*, 41, 371-384.
82. Хрњица, С. (ур.) (2004). *Школа по меридетета – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Београд: Институт за психологију филозофског факултета и Save the Children UK.
83. Хрњица, С., Сретенов, Д. (2007). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији*, Истраживачка студија. Београд: Институт за психологију филозофског факултета и Save the Children UK.
84. Hamre, B., Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
85. Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes toward inclusion: Survey results from elementary school teachers in three south west rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-30.
86. Hilčenko, S., Jakovljević, N. (2017). Interactive-Multimedia Playful Game Sheets and Panels for Preschool Institutes. *Edukacija – Technika – Informatyka*, 1(19), 228-234.
87. Herman, I. R. (2018). Teacher's and Students Personal Development Needs – Theoretical Perspectives. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 699-706.
88. Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special Educational needs and inclusion: Multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 4 (2) 191-210.
89. Cruz, F. J. F., Díaz, M. J. F. (2016). Generation z's teachers and their digital skills. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24(46), 97-105.
90. Цолић, В. (2021). Савремене технологије и савремени концепти наставе у областима математичког образовања. *Педагошка стварност*, LXVII(2), 107-119.

91. Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369–379.
92. Шевкушић, С. (1995). Теоријске основе и перспективе кооперативног учења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 27, 138–157.
93. Шевкушић, С. (2020). Значај комуникацијске компетентности васпитача за дечији социјални и емоционални развој. *Зборник радова са Петнаесте конференције са међународним учешћем Васпитач у 21. веку*, 19, 34-44.
94. Šćuri, I. (2021). *Inkluzijadjece s teškoćama u ustanoveranog i predškolskogodgoja i obrazovanja - doktorskadisertacija*. Učiteljskifakultet.
95. Williams, C. (2005). Thediscursiveconstructionofthe 'competent'learner-worker: Fromkeycompetenciesto 'employabilityskills'. *StudiesinContinuingEducation*, 27(1), 33-49.

Правни извори

96. Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 - др. закон, 6/2020, 129/2021 и 92/2023.
97. Закон о предшколском васпитању и образовању, Службени гласник РС, бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - др. закон, 95/2018 - др. закон, 10/2019, 86/2019 - др. закон, 157/2020 - др. закон, 123/2021 - др. закон и 129/2021.
98. Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника, Службени гласник РС, бр. 109/2021.

Интернет извори

99. Goldspink D. (2007). Thepersonaldevelopmentofthosewhoteachit, доступно на: <https://ro.ecu.edu.au/theses/33/>[21.06.2024]

100. Министарство просвете, науке и технолошког развоја (2019). *Године узлета*, доступно на: <https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>[22.06.2024]

ПРИЛОГ

1. Пол испитаника

А) Мушки

Б) Женски

2. Године старости испитаника

А) 25-34

Б) 35-44

В) 45-54

Г) 55 или више

3. Године радног стажа у предшколској установи

А) До годину дана

Б) Од 1 до 5 година

В) Од 5 до 10 година

Г) Од 10 до 20 година

Д) Изнад 20 година

4. Васпитачи имају довољно предзнања о инклузивном образовању и васпитању.

1 – Не слажем се

2 – Делимично се не слажем

3 – Неодлучан/на сам

4 – Делимично се слажем

5 – Слажем се

5. Васпитачи негују и проширују код ученика инклузивно образовање и васпитање.

1 – Не слажем се

2 – Делимично се не слажем

3 – Неодлучан/на сам

4 – Делимично се слажем

5 – Слажем се

6. Садржај у предшколским установама прилагођен је тако да негује инклузивно образовање и васпитање.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

7. Васпитачи имају сталне едукације на тему инклузивног образовања и васпитања.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

8. Васпитачи примењују новије методе инклузивног образовања и васпитања у пракси.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

9. Сматрам да пратилац у настави није потребан детету, јер сам ја и његов васпитач, као и осталим ученицима и деци.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

10. У пракси се показује да се деца боље сналазе у инклузивном процесу од васпитача.

- 1 – Не слажем се

- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

11. Васпитачи кроз активности мотивишу децу и праве позитивну атмосферу за све учеснике.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

12. Васпитачи подржавају инклузивно образовање и васпитање и у пракси максимално га спроводе без било каквог вида дискриминисања.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

13. Васпитачи и који су похађали више семинара, посвећених инклузији, испољавају више сигурности у реализацији рада у инклузивној групи.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

14. Стечена знања о инклузији сам способна сам да преточим у праксу.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем

- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

15. Предшколска установа у којој радим је технички и просторно опремљена за укључивање детета са потешкоћама у развоју.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

16. Дете типичног развоја у инклузивној групи може да научи како да буде од помоћи и пружи подршку особама са потешкоћама у развоју.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

17. У инклузивној групи дете типичног развоја постаје свесније потреба друге деце.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем
- 5 – Слажем се

18. Инклузија помаже деци са потешкоћама у развоју да постану спремна за реално функционисање у „реалном свету“.

- 1 – Не слажем се
- 2 – Делимично се не слажем
- 3 – Неодлучан/на сам
- 4 – Делимично се слажем

19. Које су, по Вашем мишљењу, отежавајуће околности у реализацији рада на инклузији у предшколској установи?
- А) Технички услови
 - Б) Недовољна сарадња са родитељима
 - В) Ниска посвећеност
 - Г) Недовољна едукација васпитногособља
20. Шта од наведеног, по Вашем мишљењу, може утицати на квалитетнији рад на пољу оспособљавања васпитача за увођење инклузивног приступа у раду предшколске установе?
- А) Комбиноване групе деце
 - Б) Додатна улагања у инклузивни процес
 - В) Едукација васпитача