АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ

ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА У РАЗУМЕВАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ПРИСТУПА У ВРТИЋУ

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ СА ПОРОДИЦОМ И ЛОКАЛНОМ ЗАЈЕДНИЦОМ

МАСТЕР РАД

Ментор:
др Марта Дедај, проф.

Студент:
Мирјана Станишић

Сремска Митровица,
2026.

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ

ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА У РАЗУМЕВАЊУ ИНКЛУЗИВНОГ ПРИСТУПА У ВРТИЋУ

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ СА ПОРОДИЦОМ И ЛОКАЛНОМ ЗАЈЕДНИЦОМ

МАСТЕР РАД

Ментор:
др Марта Дедај, проф.

Студент:
Мирјана Станишић
Бр. Индекса: 22/2024 М

Сремска Митровица,
2026.

Сажетак

Рад се бави испитивањем искустава васпитача у разумевању и примени инклузивног приступа у предшколском васпитању и образовању. Теоријски оквир обухвата анализу појма инклузије, њен развој, значај у савременом образовном систему, законску регулативу, као и специфичности рада са децом са сметњама у развоју. Посебан акценат стављен је на улогу васпитача, њихове компетенције, ставове и изазове са којима се сусрећу у пракси. Циљ истраживања био је да се испитају искуства васпитача у разумевању и примени инклузивног приступа у предшколским установама. Истраживање је спроведено квалитативним приступом, применом интервјуа, у ПУ „Пчелица“, објекат „Маја“ у Сремској Митровици. Узорак истраживања чинило је двадесет васпитача предшколске установе „Пчелица“ различитог професионалног искуства и година стажа. Резултати истраживања показују да васпитачи имају позитиван став према инклузији, али да се у пракси суочавају са бројним изазовима, као што су недовољни ресурси, потреба за додатном едукацијом и прилагођавањем активности индивидуалним потребама деце. Закључци указују на значај континуираног професионалног усавршавања, јачања сарадње са породицом и стручним тимовима, као и прилагођавања васпитно-образовног процеса специфичностима сваког детета, у циљу унапређивања инклузивне праксе.

Кључне речи: инклузија, искуства, васпитачи, предшколско васпитање и образовање.

Садржај:

УВОД 5

ТЕОРИЈСКИ ДЕО 6

1. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ 6

1. 1. Развојне потребе деце у инклузивном образовању 8

2. НОРМАТИВНИ И СИСТЕМСКИ ОКВИР ИНКЛУЗИЈЕ У СРБИЈИ 10

2. 1. Законска регулатива инклузије 12

3. ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ 15

3. 2. Деца с тешкоћама у развоју у систему раног и предшколског васпитања и образовања 18

3. 3. Улога васпитача у инклузивном предшколском васпитању и образовању 21

4. СТАВОВИ ВАСПИТАЧА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ У ПРАКСИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА 23

4. 1. Разлика између ставова и перцепција васпитача и родитеља о инклузивном васпитању 24

4. 2. Искуства васпитача у разумевању инклузивног приступа васпитању и образовању 25

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА 27

5. 1. Циљ и карактер истраживања 27

5. 2. Сврха истраживања 27

5. 3. Предмет истраживања 27

5. 4. Задаци истраживања 28

5. 5. Узорак истраживања 28

5. 6. Методе и технике прикупљања података 28

5. 7. План истраживања 29

5. 8. Реализација истраживања 29

5. 9. Обрада и интерпретација података 29

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ 30

6. ПРЕДЛОГ ПРОМЕНА У ПРАКСИ 40

6. 1. Конкретне мере за унапређивање праксе 41

ЗАКЉУЧАК 44

ЛИТЕРАТУРА 46
ПРИЛОГ 51

УВОД

Инклузивно васпитање и образовање представља један од кључних савремених приступа који тежи обезбеђивању једнаких могућности за сву децу, без обзира на њихове индивидуалне карактеристике, способности и социјално порекло. Полазећи од идеје да свако дете има право на квалитетно образовање у подстицајном и прихватајућем окружењу, инклузија подразумева активно укључивање све деце у васпитно-образовни процес и прилагођавање система њиховим потребама.

У предшколском контексту, инклузија има посебан значај, јер представља основу за развој социјалних односа, емпатије и прихватања различитости од најранијег узраста. Успешна реализација инклузивног приступа у великој мери зависи од васпитача, њихових ставова, компетенција, искуства и спремности да одговоре на изазове које овај процес носи.

Иако законски оквир у Републици Србији препознаје и подржава инклузивно образовање, пракса показује да постоје бројне потешкоће у његовој имплементацији. Управо из тог разлога, важно је испитати на који начин васпитачи доживљавају инклузију, каква су њихова искуства у раду са децом са тешкоћама у развоју и у којој мери су спремни за даље ангажовање у инклузивном окружењу.

Циљ овог рада је да се испитају искуства васпитача у разумевању и примени инклузивног приступа у предшколским установама, као и да се укаже на кључне изазове и могућности за унапређење инклузивне праксе.

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Инклузивно образовање представља савремени педагошки концепт који се заснива на праву сваког детета да буде укључено у образовни систем, без обзира на његове индивидуалне разлике у погледу развоја, способности, језика, социјалног или културног порекла. Овај приступ произилази из међународних докумената, пре свега из Изјаве из Саламанке и Оквира за акцију (UNESCO, 1994), у којима се наглашава да образовни системи морају бити прилагођени разноврсности деце, а не обрнуто.

Према наведеном документу, свако дете има право на образовање и могућност да оствари одговарајући ниво учења, док се истовремено признаје да су деца међусобно различита по својим способностима, интересовањима и потребама. Управо због тога образовни систем треба да буде флексибилан и да омогући приступ учењу сваком детету, укључујући и децу која имају сметње у развоју, али и децу из осетљивих и маргинализованих друштвених група (UNESCO, 1994).

Инклузија се у литератури најчешће одређује као процес укључивања све деце у редовне образовне установе, уз обезбеђивање подршке која им је потребна за активно учешће у васпитно-образовном процесу. Тако се инклузивна школа посматра као средина у којој свако дете припада заједници, у којој је прихваћено и подржано од стране вршњака и одраслих, како би могло да развија своје потенцијале (Stainback & Stainback, 1990).

Слично томе, инклузивно образовање се дефинише као пракса укључивања свих ученика у редовне образовне групе, независно од њихових способности, социо-економског статуса или порекла, уз прилагођавање наставе њиховим индивидуалним потребама (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000). У том контексту, наглашава се да инклузија није само физичко присуство детета у групи, већ његово активно учешће у свим активностима и осећај припадности заједници.

Инклузија се у теоријском смислу најчешће посматра као процес, а не као стање. Она подразумева континуирано прилагођавање образовног окружења, као и заједничко деловање свих учесника васпитно-образовног процеса, како би се обезбедило учешће и напредовање сваког детета (Quick Notes, Inclusion Resources for Early Childhood Professionals, 1997). У том смислу, инклузија захтева системски приступ који обухвата организацију простора, методе рада, као и сарадњу између васпитача, стручних сарадника и породице.

Посебно је значајно нагласити да се инклузивно образовање заснива на идеји припадности и учешћа у заједници, а не само на смештању детета у редовну групу. Оно подразумева да су сва деца равноправни чланови образовне заједнице и да имају право на квалитетно образовање у свом природном окружењу (Hall, 1996).

Кључно теоријско разликовање у литератури односи се на појмове интеграције и инклузије. Интеграција подразумева прилагођавање детета постојећем образовном систему, односно његово „уклапање“ у унапред дефинисане стандарде. Насупрот томе, инклузија полази од идеје да образовни систем треба да се мења и прилагођава сваком детету појединачно (Pašalić-Kreso, 2003).

Са те стране, интеграција се често повезује са медицинским моделом у коме се тешкоће посматрају као проблем појединца, док се инклузија заснива на социјалном моделу који наглашава одговорност система да уклони баријере учешћу и учењу (Kavkler, 2008). Због тога се инклузија не посматра само као образовна пракса, већ и као шири друштвени процес усмерен ка равноправности и учешћу свих чланова заједнице.

Најједноставније речено, разлика између ова два концепта може се описати кроз став да интеграција подразумева „долазак у школу“, док инклузија подразумева „учешће у школи“ (Miles, 2000). Управо то учешће, осећај припадности и активна укљученост представљају суштину савременог разумевања инклузивног образовања.

1. 1. Развојне потребе деце у инклузивном образовању

Деца са тешкоћама у развоју међусобно се разликују по врсти и степену тешкоћа, као и по обиму и облику подршке која им је потребна у образовном процесу. Због тога је у инклузивној пракси неопходно индивидуално сагледавање развојног статуса сваког детета, при чему се процењују природа тешкоће, евентуалне комбиноване сметње, као и њихов утицај на когнитивни, емоционални и социјални развој.

Важно је нагласити да се оваква процена не спроводи ради етикетирања детета, већ у циљу планирања адекватне подршке и стварања услова који омогућавају развој дететових потенцијала. На тај начин се тежиште ставља на прилагођавање образовног окружења детету, а не на његово издвајање или стигматизацију (Вујачић, 2009).

У теорији и пракси постоје различите класификације развојних поремећаја, које се разликују у зависности од земље и приступа. Једну од често навођених класификација развојних сметњи даје OECD/CERI, која обухвата више група поремећаја и у оквиру које се за свако дете посматрају последице по његово функционисање у образовном, интелектуалном и социјалном домену (према: Hrnjica, 1997).

Развојне тешкоће могу обухватати оштећења сензорних функција, затим поремећаје когнитивних, перцептивних и функција пажње, као и тешкоће у области моторике које утичу на кретање и комуникацију детета. Такође се издвајају здравствена стања која могу утицати на свакодневно функционисање, као и емоционални и психолошки поремећаји који се одражавају на понашање и социјалне односе.

Поред унутрашњих фактора, значајну улогу у развоју детета имају и спољашњи услови, као што су породично окружење и социјални контекст. Деца која одрастају у неповољним породичним условима често имају додатне развојне ризике који утичу на њихово учење и опште функционисање.

Иако се класификације често заснивају на једном доминантном проблему, истраживања показују да велики број деце има комбиноване сметње, што додатно усложњава њихове развојне потребе. Због тога је неопходно посматрати дете целовито, уз

уважавање свих аспеката његовог развоја и међусобне повезаности физичког, когнитивног, емоционалног и социјалног домена (Вујачић, 2009).

Савремени инклузивни приступ наглашава да је процена детета континуиран и сложен процес који има за циљ креирање адекватних васпитно-образовних програма. Процена треба да буде усмерена на планирање активности у којима сва деца могу учествовати, а не само на дијагностиковање тешкоћа (Strika, 1999).

Посебно је важно да се процена заснива на више извора података и да обухвата све аспекте дететовог развоја, укључујући породични и социјални контекст. Такође, дете треба посматрати и у односу на вршњаке истог узраста, али и у односу на његове индивидуалне могућности, а не само ограничења.

Један од кључних принципа савремене процене јесте активно учешће родитеља као партнера у процесу подршке детету. На основу резултата процене креирају се индивидуализовани образовни планови, који представљају основу инклузивне праксе и прилагођавања васпитно-образовног процеса потребама сваког детета.

2. НОРМАТИВНИ И СИСТЕМСКИ ОКВИР ИНКЛУЗИЈЕ У СРБИЈИ

Развој инклузивног образовања у Србији заснива се на постепеном усклађивању образовног система са међународним документима и савременим концептом образовања који подразумева једнаке могућности за све ученике. Посебан значај у том процесу имају међународне конвенције и декларације, као што су Salamanca Statement (UNESCO, 1994), Конвенција о правима особа са инвалидитетом (UN, 2006), као и различити програми и стратегије усмерене на смањење сиромаштва и унапређење положаја рањивих група становништва.

Период пре 2009. године обележен је стварањем предуслова за развој инклузивне праксе кроз различите националне стратегије и акционе планове. У том контексту посебно се издвајају стратегије усмерене на смањење сиромаштва, унапређење положаја особа са инвалидитетом, као и национални планови акције за децу, који су допринели препознавању потребе да се сви ученици укључе у образовни систем без дискриминације (Vlada Republike Srbije, 2003; UNICEF, 2009).

Значајан допринос развоју системског оквира представљају и различите секторске политике које су постепено градиле основу за увођење инклузивног образовања. То се, пре свега, односи на Јединствени акциони план за образовање Рома, Миленијумске циљеве развоја, Национални план акције за децу, као и Национални извештај за UNESCO из 2008. године, у којем се јасније формулише концепт инклузивног образовања у националном контексту.

Поред стратешких докумената, значајну улогу у стварању повољног амбијента за развој инклузије имале су и друштвено-економске промене. С једне стране, демографски пад и смањење броја ученика утицали су на рационализацију образовне мреже, док је с друге стране инклузивни приступ постао начин да се одржи одрживост образовних установа и истовремено прошири обухват деце у систему. Овај процес је додатно појачан

чињеницом да се образовање све више посматра као кључни фактор развоја људских ресурса и друштвене кохезије.

У истом периоду развијају се и нове институционалне структуре које доприносе јачању инклузивних политика. Међу њима се издвајају институција Омбудсмана, Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, као и различита министарства и савети који се баве заштитом права детета и унапређењем положаја маргинализованих група. Њихово деловање је допринело већој видљивости проблема и развоју системских решења у области образовања.

Важан корак у нормативном уређењу представља доношење Закона о забрани дискриминације (2009), који је обезбедио правни оквир за спречавање дискриминаторне праксе у образовању и другим друштвеним областима. Овај закон је омогућио да се и други секторски прописи постепено усклађују са принципима једнакости и инклузије.

Паралелно са нормативним развојем, у Србији су реализовани бројни пилот пројекти који су имали кључну улогу у практичном увођењу инклузивног образовања. Пројекти као што су Индекс инклузије, Инклузија: од праксе ка политици, програм ромских педагошких асистената, стипендирање ромских ученика, као и образовно-развојни центри, допринели су развоју модела добре праксе, обуци наставника и стварању мреже подршке деци из осетљивих група.

Иако су ови пројекти значајно допринели развоју инклузивне праксе, једно од њихових ограничења била је недовољна системска интеграција и слаба координација на националном нивоу. Недовољна видљивост и ограничена институционална подршка условиле су да се резултати пројеката не имплементирају у потпуности у образовну политику.

У целини посматрано, нормативни и системски оквир инклузије у Србији развијао се од фазе припреме и пилотирања ка постепеној институционализацији и законској регулацији. Овај процес је поставио основу за даљи развој инклузивне праксе, у којој кључну улогу имају васпитачи и наставници као непосредни носиоци промена у образовном систему.

2. 1. Законска регулатива инклузије

Закон о основном образовању и васпитању (Службени гласник РС, бр. 55/2013) пружа правни оквир за образовање деце са сметњама у развоју и инвалидитетом. У члану 10 овог закона наводи се да „ученик са сметњама у развоју и инвалидитетом стиче основно образовање и васпитање по правилу у школи заједно са осталим ученицима, а када је то у најбољем интересу ученика, у школи за ученике са сметњама у развоју“. Овакво законско решење указује на то да је инклузија основа образовног система, али да се истовремено оставља могућност похађања специјализованих школа уколико је то у најбољем интересу детета.

Према члану 8 Закона, родитељи или старатељи имају право да изаберу образовни пут за своје дете, било да је реч о редовној школи, специјалној школи или образовању на даљину. У циљу унапређења инклузивног образовања, школе за ученике са сметњама у развоју пружају подршку школама у редовном образовном систему. Закон такође омогућава да у једном одељењу буду највише два ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом, за које је предвиђена додатна подршка, укључујући израду индивидуализованих образовних планова (ИОП). За ученике који похађају наставу по ИОП-у са прилагођеним стандардима постигнућа, оцењивање се врши на основу ангажовања и степена остварености циљева, што омогућава флексибилнији приступ и прилагођавање наставе индивидуалним потребама.

Закон посебно наглашава забрану дискриминације у образовним установама. Није дозвољено угрожавање, омаловажавање или издвајање по основу расне, националне, етничке, језичке, верске или полне припадности, као ни по основу здравственог стања, инвалидитета, узраста, социјалног и културног порекла или других личних својстава. Овим се додатно истиче обавеза стварања равноправног и подстицајног образовног окружења (Saloviita, 2020; Roberts, Simpson, 2016; према Stepanović, 2025).

У Републици Србији инклузивно образовање у предшколском систему није регулисано једним посебним законом који се искључиво односи на инклузију, већ је овај концепт интегрисан у шири законски оквир образовног система. Кључни прописи који

уређују ову област су Закон о предшколском васпитању и образовању (Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010), као и Закон о основама система образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања, 2017).

Закон о предшколском васпитању и образовању дефинише основне принципе функционисања предшколског система, при чему посебно наглашава доступност, једнакост и недискриминацију као темељна начела. Овим законом се обезбеђује право сваког детета на укључивање у систем предшколског васпитања и образовања, укључујући и децу са сметњама у развоју, уз обавезу обезбеђивања додатне подршке у складу са њиховим потребама.

С друге стране, Закон о основама система образовања и васпитања представља кровни закон који уређује целокупан образовни систем и поставља темеље инклузивног образовања. Овим законом се гарантује право на образовање за сву децу, као и право на додатну образовну, здравствену и социјалну подршку деци којој је она потребна. Закон такође предвиђа могућност индивидуализације васпитно-образовног рада и примену индивидуализованих образовних планова у складу са специфичним потребама детета.

Поред наведених закона, значајну улогу у реализацији инклузије имају и подзаконски акти, као што је Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, који ближе уређује начине планирања, организације и реализације васпитно-образовног рада у инклузивном окружењу. Осим тога, Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018), сагледавају вртић као простор демократске и инклузивне праксе, што значи да се уважава право све деце на образовање кроз инклузивну праксу у дечјем вртићу, „којом се уважава родна, културна, здравствена и свака друга различитост, развија осетљивост на дискриминацију (родну, културну, социјалну, националну…) и посебна пажња посвећује укључивању деце из осетљивих група“ (Године узлета, 2018: 8).

Сви наведени документи наглашавају важност индивидуализованог приступа, сарадње са породицом и укључивања стручних сарадника, као и стварања подстицајног окружења за развој сваког детета. Може се закључити да је инклузија у предшколском васпитању и образовању у Србији системски уређена и представља саставни део образовне

политике. Иако не постоји јединствен закон који се искључиво бави инклузијом, овај концепт је интегрисан у све нивое образовног система, чиме се обезбеђује правни основ за његову примену у пракси.

3. ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Инклузија у образовању првобитно се развијала у англо-америчким државама као филозофија која наглашава једнакост, поштовање и стварање једнаких прилика за сву децу, без обзира на њихове способности или социјално порекло (Kiš - Glavaš, 1999). Појам инклузије потиче од латинске речи inclusio и означава процес укључивања, обухватања и стварања простора у којем свако дете има право на учествовање и развој (Anić, 1999; према Skočić Mihić, 2011). Ипак, термин се кроз време користи на различите начине, па не постоји универзално прихваћена дефиниција, што понекад отежава имплементацију и истраживање инклузивних пракси (Lorenz, 2002; Odom, Diamond, 1998; према Skočić Mihić, 2011).

У предшколском образовању инклузија се појављује током 1990-их, када је започело укључивање деце са тешкоћама у групне активности са вршњацима без тешкоћа (Odom, 2000). Данас се у Сједињеним Америчким Државама више од половине предшколске деце са тешкоћама укључује у инклузивне програме. Међутим, још увек постоји недовољна спремност неких установа да децу и њихове породице третирају као равноправне учеснике, а не као носиоце проблема (Killoran i sar., 2007; Pense, Benner, 2000; према Skočić Mihić, 2011).

Инклузивни предшколски програми базирају се на принципу прилагођавања активности дететовим потребама и способностима, уз обезбеђивање доступности образовања за свако дете. Васпитачи који раде у овим програмима морају имати додатну стручну обуку, мотивацију и претходно искуство у раду са децом са тешкоћама. Родитељи се активно укључују у доношење одлука везаних за развој и образовање детета, док се терминологија прилагођава специфичностима средине и природи подршке коју дете прима (Hrnjica, 2001).

Инклузивним образовањем отклањају се препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце. Инклузија детету даје подршку и прилику да се развија до свога максимума и омогућава да постане пуноправан члан предшколске васпитно-образовне заједнице (Burke & Sutherland, 2004). Евалуације инклузивних програма показују да они могу бити једнако или више квалитетни у односу на традиционалне специјалне програме и редовне предшколске програме. Ипак, у пракси је квалитет инклузивних окружења често просечан, што указује на потребу сталног унапређења (Odom, 2000). Примена инклузивних програма такође зависи од социјалне политике, расположивих ресурса и интерпретације законских оквира од стране руководилаца установа.

Искуства васпитача у вртићима представљају кључни фактор у примени инклузивног приступа, јер њихова перцепција инклузије, стратегије рада и сарадња са децом, родитељима и стручним сарадницима директно утичу на квалитет образовног процеса. Разумевање инклузије од стране васпитача омогућава развој инклузивних пракси које подржавају равноправно учешће свих малишана у предшколском окружењу и стварају подстицајно, прилагођено и сигурно образовно искуство.

Инклузивно образовање је концепт који је први пут систематски представљен 1994. године на Светској конференцији о посебним образовним потребама у Саламанци, као нови образовни приступ који подстиче равноправно укључивање деце са различитим потребама и способностима. У наредним деценијама, идеја инклузије постаје предмет интензивних дискусија и емпиријских истраживања широм света, иако образовни системи различитих држава значајно варирају, како у начину класификације сметњи, тако и у стопи укључивања припадника друштвено осетљивих група (Максимовић и Стаматовић, 2021).

Конвенција Уједињених нација о правима особа са инвалидитетом из 2006. године, коју је потписало више од 175 земаља, установила је инклузивно образовање као глобалну норму. У Србији, правни оквир за инклузивно образовање постављен је Законом о основама система образовања и васпитања из 2009. године, који гарантује једнако право и доступност образовања за сву децу, без дискриминације. Прва година примене инклузивног образовања у нашим школама и вртићима била је 2010/2011. година, а

актуелни закони препознају децу којима је потребна додатна подршка и нуде моделе укључивања унутар јединственог система образовања (Максимовић и Стаматовић, 2021).

Инклузивна настава, као кључни сегмент инклузивног образовања, представља нови дидактички модел који превазилази традиционалне приступе у којима сви ученици добијају исти начин подучавања, а њихове индивидуалне потребе и развојне специфичности се занемарују. Овај модел наставе подразумева примену иновативних приступа, активно учешће деце и прилагођавање активности њиховим индивидуалним могућностима, чиме се унапређује квалитет инклузивног образовања (Максимовић и Стаматовић, 2021). Недоследна примена инклузивних принципа и интеграције деце са различитим способностима по себи није довољна и не доводи до квалитетних социјалних односа, интеракција и дружења са вршњацима и окружењем. Стога сви учесници у овом процесу треба да усвоје нове вештине, посебно како да се носе са постојећим разликама (Isaković i Kovačević, 2021; Radić-Šestić i Šešum, 2016).

Студије и истраживања у области инклузивног образовања указују на важност коришћења различитих методолошких приступа – од квалитативних студија случаја, етнографског истраживања, акционих студија, до примене мешовитих метода – како би се боље разумеле специфичности и изазови инклузивног образовања. Посебно се истиче значај флексибилног и комплексног приступа у праћењу и вредновању инклузивних пракси, као и прилагођавање истраживања различитим популацијама и узорцима (Максимовић и Стаматовић, 2021).

У овом контексту, искуства васпитача у вртићима у вези са инклузивним приступом представљају кључни извор разумевања како се теоријски концепти инклузије примењују у пракси, како се превазилазе изазови и које стратегије омогућавају активно укључивање свих малишана у васпитно-образовне активности.

Закључно, искуства васпитача указују да је инклузија у вртићу процес који захтева континуирану адаптацију педагошких метода, сарадњу са породицама и стручним тимовима, као и активно укључивање деце, како би се обезбедио квалитетан развој и социјална укљученост свих малишана.

3. 2. Деца с тешкоћама у развоју у систему раног и предшколског васпитања и образовања

Приступ и укључивање у систем раног и предшколског васпитања и образовања имају изузетан значај за децу с тешкоћама у развоју. У оквиру овог система наглашава се да деца са тешкоћама у развоју припадају рањивој друштвеној групи. Тешкоћа се притом посматра као вишедимензионални феномен који долази до изражаја у интеракцији између детета и његовог окружења. Деца са тешкоћама у развоју чине хетерогену групу, чија рањивост произилази не само из природе саме тешкоће, већ и из других карактеристика њиховог укупног идентитета, као што су пол, социоекономски статус, етничка припадност и друга обележја (Bouillet, 2011).

У складу са тим, предност при упису у предшколске установе, које су у надлежности јединица локалне самоуправе или су у државном власништву, имају, између осталих категорија, и деца са тешкоћама у развоју. Међутим, поред самог приступа систему, неопходно је обезбедити и приступачно окружење, као и адекватну инклузивну подршку, како би дете могло да учествује у програму на равноправној основи са својим вршњацима.

У пракси, управо у том сегменту долази до бројних изазова. Због недовољног броја стручних сарадника и васпитача, деца са тешкоћама често не добијају неопходну додатну подршку, као што је присуство трећег васпитача или асистента у групи, нити им се обезбеђује у потпуности индивидуализован приступ. Поред тога, васпитачи се неретко суочавају са недостатком знања и компетенција за адекватан рад са овом децом. Ограничени капацитети предшколских установа додатно отежавају укључивање, будући да је у многим групама већ присутан одређени број деце са тешкоћама, или број пријављене деце превазилази могућности установе у складу са законским прописима.

Резултати бројних истраживања указују на сложеност ставова и компетенција васпитача у области инклузије. Истраживање аутора Милош и Врбић (Miloš i Vrbić, 2015), спроведено међу васпитачима који у својим групама имају децу са тешкоћама у развоју,

показало је да већина испитаника има позитиван став према укључивању ове деце у редовне групе. Ипак, упркос позитивним ставовима, васпитачи се не осећају довољно оспособљенима за рад са децом са тешкоћама и често сумњају у сопствене компетенције.

Сличне резултате показује и истраживање Ковачевић (Kovačević, 2019), спроведено на узорку васпитача у Осјеку и Осјечко-барањској жупанији, где васпитачи процењују рад са децом са тешкоћама као захтеван и изазован, али задржавају позитиван став према инклузији. Са друге стране, истраживање Очасић (Očasić, 2021; према Vukas, 2024) указује да васпитачи имају умерено позитивне ставове, себе процењују као умерено компетентне и показују просечно добро знање, али остају неодлучни у процени сопствене спремности за рад у инклузивном окружењу.

Додатно, истраживање Зрилић, Вукић и Цакташ (Zrilić, Vukić i Caktaš, 2022; према Vukas, 2024), спроведено на узорку од 137 васпитача са подручја Сплита и Солина, показује да на ставове васпитача утичу фактори као што су ниво образовања, радно искуство, дужина радног стажа и место рада. Васпитачи са вишим нивоом образовања и искуством у раду са децом са тешкоћама показују већу мотивисаност, задовољство и информисаност. Насупрот томе, васпитачи са нижим нивоом образовања и дужим радним стажом показују нижу мотивисаност, што указује на потребу за континуираним професионалним развојем.

На значај додатне едукације указују и резултати истраживања Ђуричић и Кудек Мирошевић (Đuričić i Kudek Mirošević, 2021; према Vukas, 2024), који наглашавају потребу за целоживотним учењем и усавршавањем васпитача, посебно у домену методичко-дидактичких приступа. Уопштено, ставови васпитача зависе од више фактора, укључујући и врсту тешкоће детета. Истраживање Боер, Пијл и Минаерт (De Boer, Pijl и Minnaert 2011; према Vukas, 2024) показало је да васпитачи имају позитивније ставове према укључивању деце са моторичким и сензорним тешкоћама, у односу на децу са поремећајима из спектра аутизма.

Иако васпитачи начелно подржавају инклузију, у пракси се сусрећу са бројним изазовима. Посебно истичу тешкоће у обезбеђивању активног учешћа деце у свим активностима (Gal, Schreur i Engel-Yeger, 2010; према Vukas, 2024), као и проблеме као

што су недостатак едукације, недовољни ресурси, ограничена подршка стручних тимова и велики број деце у групама (Young, McNamara i Coughlan, 2017; према Vukas, 2024).

За квалитетну реализацију инклузивног васпитања неопходно је испунити бројне предуслове. Један од значајних фактора је величина васпитне групе. Иако су Државним педагошким стандардом предшколског васпитања и образовања прописани услови који регулишу број деце у инклузивним групама у зависности од врсте тешкоће, у пракси се ти стандарди често не поштују због недостатка финансијских средстава и ограничених капацитета установа (Mamić, 2012). Ово потврђују и истраживања у којима васпитачи истичу да је превелики број деце у групама једна од главних препрека за квалитетну инклузију (Mamić, 2012; Skočić Mihić, 2011; према Vukas, 2024).

Предшколске установе имају значајну улогу у развоју деце предшколског узраста кроз организован васпитно-образовни рад. Овај процес подразумева заједничко деловање свих актера — оснивача, руководства, васпитача, стручних сарадника и родитеља — са циљем стварања подстицајног материјалног и социјалног окружења (Valjan Vukić, 2012). Са порастом броја деце са тешкоћама у развоју укључене у редовне програме, расте и одговорност васпитача за њихов напредак и развој.

Како истиче Ромштајн (Romstein, 2015; према Vukas, 2024) васпитачи у највећој мери могу утицати на процесну димензију квалитета инклузивног окружења, која обухвата структуру програма, квалитет интеракција, вршњачке односе, као и сарадњу са родитељима и стручним сарадницима. Управо кроз ове сегменте гради се подстицајно окружење у којем дете може да се развија.

За развој детета са тешкоћама у развоју неопходно је обезбедити квалитетну сарадњу свих актера његовог окружења - породице, васпитача и стручних сарадника. Само у окружењу које је подржавајуће, сигурно и подстицајно могуће је остварити пун потенцијал детета, уз уверење да је свако друштво снажно онолико колико је снажан његов најосетљивији члан.

3. 3. Улога васпитача у инклузивном предшколском васпитању и образовању

Квалитет инклузивног предшколског васпитања и образовања у великој мери зависи од компетенција, професионалне припремљености и личног ангажовања васпитача. Он има кључну улогу у стварању подстицајног окружења у којем свако дете, без обзира на своје развојне карактеристике, има могућност да учествује у заједничким активностима, развија своје потенцијале и остварује осећај припадности групи (Allen & Cowdery, 2009).

За успешно спровођење инклузивне праксе није довољно само познавање типичног дечјег развоја. Васпитач треба да разуме специфичности различитих развојних тешкоћа, да познаје начине прилагођавања активности и окружења, као и да уме да примени различите методе и стратегије које ће омогућити активно учешће сваког детета у васпитно-образовном процесу (Coombs-Richardson & Mead, 2001; Crane-Mitchell & Hegde, 2007). Поред стручних знања, значајне су и особине као што су стрпљење, флексибилност, емпатија, доследност и спремност на континуирано професионално усавршавање.

Савремени инклузивни приступ проширио је улогу васпитача, који више није само реализатор програма, већ и организатор подстицајног окружења, посредник у социјалним интеракцијама, сарадник породице и члан интердисциплинарног тима. Његов задатак је да препозна индивидуалне потребе сваког детета, планира одговарајућу подршку и подстиче развој позитивних односа међу децом. Посебан значај има стварање атмосфере прихватања, међусобног уважавања и сарадње, јер се на тај начин развијају социјалне компетенције и код деце са сметњама у развоју и код њихових вршњака типичног развоја (Odom, 2002; Pavri, 2004).

У инклузивним групама васпитач примењује различите облике рада који подстичу заједничко учење, игру и комуникацију. Активности се прилагођавају могућностима и интересовањима деце, а посебно се подстичу ситуације у којима деца сарађују, међусобно помажу и заједно решавају задатке. Истраживања показују да овакве стратегије доприносе већој социјалној укључености и квалитетнијим интеракцијама између деце са сметњама у развоју и њихових вршњака (Odom & Brown, 1993).

Истовремено, васпитачи се у пракси суочавају са бројним изазовима. Најчешће се као препреке наводе недовољна припремљеност за рад у инклузивним групама, недостатак стручне подршке, ограничене могућности за континуирано усавршавање, велики број деце у васпитној групи и недовољно времена за индивидуализован рад. Истраживања указују да многи васпитачи сматрају да им је потребно више знања о прилагођавању курикулума, праћењу развоја деце и примени инклузивних стратегија у свакодневном раду (Avramidis et al., 2000; Bruns & Mogharberran, 2009; Fuchs, 2010; Hamre, 2004; Kargın et al., 2006).

Без обзира на наведене изазове, васпитач остаје један од најзначајнијих носилаца инклузивног процеса. Његова стручност, позитивни ставови и спремност на сарадњу са породицом, стручним сарадницима и локалном заједницом представљају важне предуслове за развој квалитетне инклузивне праксе. Континуирано стручно усавршавање, размена искустава и институционална подршка доприносе јачању компетенција васпитача и стварању окружења у којем ће свако дете имати једнаке могућности за учење, развој и активно учешће у животу вртићке групе (Sakač, Marić, & Pantić, 2013a; Sakač, Marić, & Pantić, 2013b).

4. СТАВОВИ ВАСПИТАЧА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ У ПРАКСИ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

За дете са тешкоћама у развоју које похађа редовни вртић од изузетне је важности да васпитачи и стручни сарадници имају позитиван и подстицајан став. Основни предуслов представља постојање позитивног, али реалног односа према инклузији, као и адекватна оспособљеност за њену примену у пракси. Систем подршке инклузији захтева пажљиво планирање и јасно дефинисање кључних елемената (Kubelka i Sindik, 2009).

Бројна истраживања указују на значај ставова васпитача. Тако су Пек, Карлсон и Хелмстетер (Peck, Carlson i Helmstetter, 1992; према Sindik, 2013) показали да васпитачи верују да је укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне групе позитивно искуство које доприноси развоју све деце и њиховом позитивнијем самопоимању. Истраживање Роуз и Смит (Rose i Smith, 1993; према Sindik, 2013) указало је да се ставови васпитача, родитеља и руководилаца установа често перципирају као кључна препрека инклузији, при чему су сви родитељи истакли важност овог фактора.

Истраживање Штубер (Stuber, 1994; према Sindik, 2013) показало је да специјални едукатори имају позитивније ставове према инклузији у односу на васпитаче у редовним групама, док васпитачи као главну препреку виде недостатак знања и материјалних услова. Слично томе, Ајзерман, Шислер и Хили (Eiserman, Shisler i Healey, 1995; према Sindik, 2013) утврдили су да постоји умерено позитиван став према инклузији, али и потреба за додатном подршком.

Даља истраживања Џемел – Крозби, Ханзлик, Чанг и Ченг (Gemmell-Crosby & Hanzlik, 1994; Chung, 2000; Cheng, 2001; према Sindik, 2013) показују да је позитиван став према инклузији повезан са степеном образовања, професионалном обуком, искуством и перцепцијом сопствене компетентности. Васпитачи који су боље обучени и имају више искуства показују већу сигурност и позитивније ставове.

Истраживање (Arsenijević-Puhalo i Matošević, 2007) показало је да већина васпитача препознаје користи инклузије, посебно у домену социјализације и развоја емпатије. Ипак, као главни проблеми истичу се преоптерећеност васпитача, велики број деце у групама, недостатак стручне подршке и недовољна техничка опремљеност установа.

Сумирајући налазе, може се закључити да васпитачи генерално имају умерено позитивне ставове према инклузији, али истовремено изражавају несигурност у сопствене компетенције и указују на потребу за додатним образовањем и подршком.

4. 1. Разлика између ставова и перцепција васпитача и родитеља о инклузивном васпитању

У истраживању које је спровео Степановић (Stapanović, 2025), испитивани су ставови и перцепције васпитача и родитеља о инклузији деце са сметњама у развоју у редовне предшколске установе. Посебна пажња посвећена је разумевању права детета, као и идентификовању кључних фактора за успешну имплементацију инклузије.

Резултати показују да 54,4% васпитача има искуства у раду са децом са сметњама у развоју, што је у складу са претходним истраживањима. Ипак, упркос искуству, значајан број васпитача изражава резерве према потпуној инклузији, док родитељи у већој мери подржавају укључивање деце у редовне групе.

Када је реч о добробитима инклузије, васпитачи најчешће истичу социјализацију детета, док родитељи наглашавају развој емпатије код вршњака. Истовремено, најмање се препознаје утицај инклузије на максималан развој потенцијала детета са сметњама, што указује на потребу за унапређењем праксе.

Резултати такође показују да и васпитачи и родитељи као значајне препреке истичу велики број деце у групама и недостатак стручне подршке. Разлике се јављају у перцепцији одговорности – васпитачи чешће указују на недовољну укљученост родитеља, док родитељи наглашавају потребу за већом стручном оспособљеношћу васпитача. Ови налази указују на значај унапређења сарадње између васпитача и родитеља, као и на

потребу за континуираним професионалним развојем. Инклузивно образовање захтева системски приступ, који подразумева не само законску регулативу, већ и практичну подршку, адекватне ресурсе и развој компетенција свих учесника.

Савремено друштво тежи ка систему у којем свако дете има једнаке могућности за образовање и развој. Инклузија подразумева прилагођавање образовног процеса индивидуалним потребама детета, али и активну сарадњу свих актера – васпитача, родитеља и стручних сарадника. Само кроз такав приступ могуће је обезбедити квалитетно и праведно образовање за сву децу.

4. 2. Искуства васпитача у разумевању инклузивног приступа васпитању и образовању

Истраживање које су спровели Станисављевић-Петровић и Станчић (Stanisavljević - Petrović i Stančić, 2010) указује на сложеност ставова и искустава васпитача у раду са децом са сметњама у развоју у оквиру инклузивног предшколског образовања. Добијени резултати показују да васпитачи у начелу исказују позитиван став према инклузији, препознајући њене значајне предности како за децу са сметњама у развоју, тако и за децу типичног развоја. Посебно се истиче значај инклузије у развоју социјалних вештина, емпатије, толеранције и прихватања различитости код све деце, као и допринос у социјализацији деце са сметњама у развоју.

Међутим, иако су ставови углавном позитивни, истраживање указује на присуство одређене дозе резерве и несигурности код васпитача, пре свега у погледу сопствених компетенција за рад у инклузивним условима. Васпитачи често процењују да нису довољно стручно оспособљени за адекватно планирање и реализацију активности прилагођених индивидуалним потребама деце са сметњама у развоју, што може утицати на квалитет инклузивне праксе. Као значајни изазови у раду истичу се недовољна стручна подршка, недостатак сарадње са стручним сарадницима (попут психолога, педагога и дефектолога), као и ограничени материјални и организациони ресурси. Посебно се

наглашава проблем великог броја деце у васпитним групама, што отежава индивидуализован приступ и праћење напредовања сваког детета.

Такође, васпитачи указују на потребу за јаснијим смерницама и конкретним методичким решењима која би им помогла у свакодневној пракси. Резултати истраживања такође показују да искуство у раду са децом са сметњама у развоју и ниво професионалног образовања значајно утичу на формирање ставова васпитача. Васпитачи који имају више искуства и додатну едукацију показују већи степен сигурности, компетентности и позитивнији однос према инклузији. Ово указује на значај континуираног професионалног усавршавања као кључног фактора за унапређење инклузивне праксе.

У складу са наведеним, истраживање Станисављевић-Петровић и Станчић (2010) указује да успешна реализација инклузивног васпитања и образовања не зависи искључиво од позитивних ставова васпитача, већ захтева системску подршку, адекватне услове рада, континуирану едукацију и развој професионалних компетенција. Само кроз усклађено деловање свих актера образовног процеса могуће је обезбедити квалитетну и одрживу инклузивну праксу у предшколским установама.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

5. 1. Циљ и карактер истраживања

Циљ истраживања је да се испитају искуства васпитача у разумевању и примени инклузивног приступа у предшколској установи, као и да се идентификују изазови, тешкоће и могућности за унапређивање инклузивне праксе.

Истраживање је квалитативног карактера, јер је усмерено на разумевање личних искустава, ставова и професионалних рефлексија васпитача. Акценат је на интерпретацији значења која васпитачи приписују инклузивном приступу у свакодневном раду.

5. 2. Сврха истраживања

Сврха истраживања је унапређивање васпитно-образовне праксе кроз:

- боље разумевање инклузивног приступа у пракси;
- препознавање изазова са којима се васпитачи сусрећу;
- подстицање професионалне рефлексије васпитача;
- унапређивање сарадње са стручним сарадницима и личним пратиоцима;
- формулисање препорука за унапређивање инклузивне праксе у вртићу.

5. 3. Предмет истраживања

Предмет истраживања односи се на искуства васпитача у примени инклузивног приступа у предшколској установи, са посебним освртом на начине на које они разумеју инклузију, организују рад са децом и сарађују са другим актерима васпитно-образовног процеса.

Као значајан проблем у пракси издваја се различит степен разумевања инклузивног приступа, као и недовољна систематичност у његовој примени. У пракси се уочавају изазови као што су:

- рад са децом којој је потребна додатна подршка;
- сарадња са личним пратиоцима;

- недостатак ресурса и подршке;
- недовољна припремљеност за рад у инклузивном окружењу.

Проблем је уочен током непосредног рада у вртићу и кроз разговоре са колегама васпитачима.

5. 4. Задаци истраживања

У складу са постављеним циљем, задаци истраживања су:

- испитати како васпитачи разумеју појам инклузивног приступа;
- утврдити са којим се изазовима сусрећу у пракси;
- анализирати начине на које васпитачи организују рад у инклузивној групи;
- испитати квалитет сарадње са личним пратиоцима и стручним сарадницима;
- формулисати препоруке за унапређивање инклузивне праксе.

5. 5. Узорак истраживања

Узорак истраживања чини 20 васпитача Предшколске установе „Пчелица“, објекат „Маја“ у Сремској Митровици. Узорак је намеран и обухвата васпитаче различитог радног стажа и професионалног искуства, што омогућава сагледавање проблема из више перспектива.

5. 6. Методе и технике прикупљања података

Истраживање је квалитативног карактера и заснива се на дескрриптивној анализи ставова и искустава испитаника. У истраживању је коришћена техника интервјуисања. Као инструмент коришћен је полуструктурисани интервју са питањима отвореног типа који је конструисан за потребе овог истраживања. Интервјуом су испитивана искуства,

ставови и мишљења васпитача о инклузивном приступу. Ова техника омогућила је дубље разумевање проблема и флексибилност у разговору са испитаницима.

5. 7. План истраживања

Истраживање је реализовано кроз следеће фазе:

- I фаза: идентификовање проблема и формулисање истраживачког питања;
- II фаза: конструисање инструмената;
- III фаза: прикупљање података (интервјуи са васпитачима);
- IV фаза: анализа и интерпретација података;
- V фаза: формулисање закључака и препорука за праксу.

5. 8. Реализација истраживања

Истраживање је реализовано у периоду од 23.3. - 30.3.2026. г. у вртићу „Маја“ који припада Предшколској установи „Пчелица“ у Сремској Митровици. Интервју је спровођен индивидуално са васпитачима, уз њихову сагласност, у времену када је то васпитачима највише одговарало (за време дневног одмора деце). Разговори су вођени у пријатној и подстицајној атмосфери, како би испитаници могли слободно да изразе своја мишљења и искуства.

5. 9. Обрада и интерпретација података

Подаци прикупљени интервјуом анализирани су применом квалитативне анализе садржаја. Одговори су категорисани и груписани према темама које произилазе из истраживачких питања.

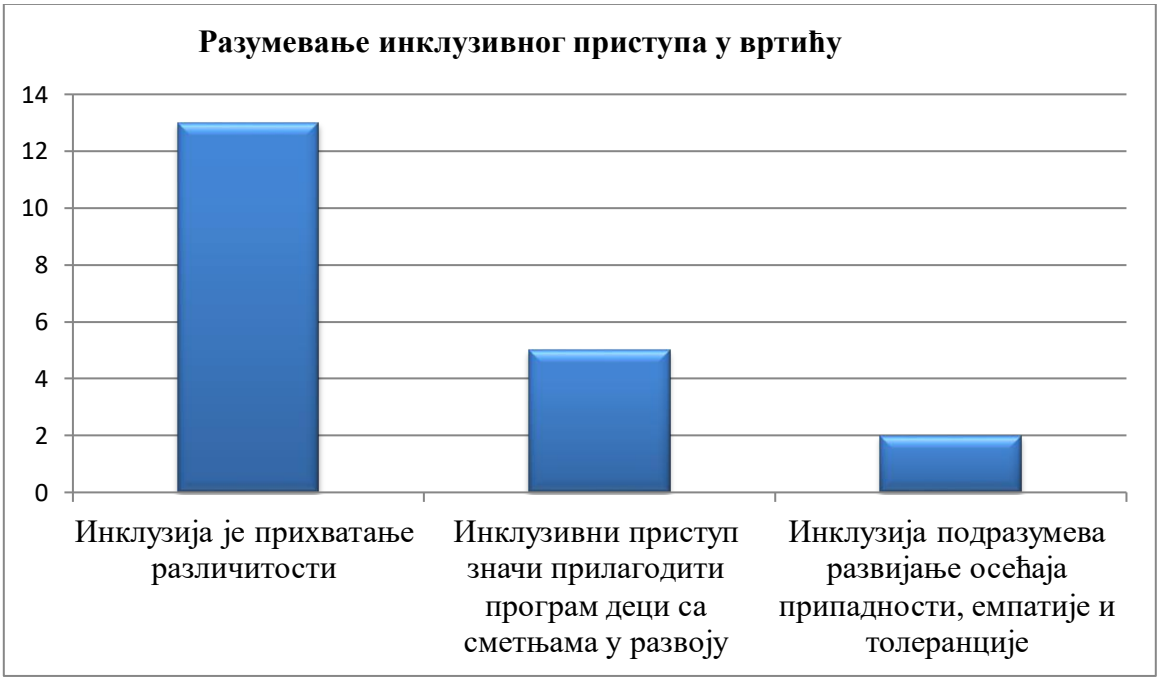
Интерпретација података заснована је на повезивању добијених резултата са теоријским полазиштима о инклузији и васпитно-образовној пракси.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

На питање: Како разумете појам инклузивног приступа у вртићу? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Инклузија је прихватање различитости – омогућити свој деци развој у складу са њиховим развојним могућностима – 13 васпитача (65%);
- Инклузивни приступ значи прилагодити програм деци са сметњама у развоју – 5 васпитача (25%);
- Инклузија подразумева развијање осећаја припадности, емпатије и толеранције – 2 васпитача (10%).

Графикон бр. 1 – Разумевање инклузивног приступа у вртићу



На основу оваквих одговора, може се закључити како су васпитачи мишљења да је инклузија прихватање различитости и задатак одраслих је да омогуће свој деци развој који ће бити у складу са њиховим развојним могућностима.

На питање: Да ли имате искуства у раду са децом којој је потребна додатна подршка? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Да. Подршка се састојала у прилагођавању активности дететовим потребама, развојним могућностима и интересовањима – 11 васпитача (55%);
- Да. Пружање помоћи у активностима и истраживањима – 7 васпитача (35%);
- Не, само теоретски – 2 васпитача (10%).

Графикон бр. 2 – искуство васпитача у раду са децом којој је потребна додатна подршка



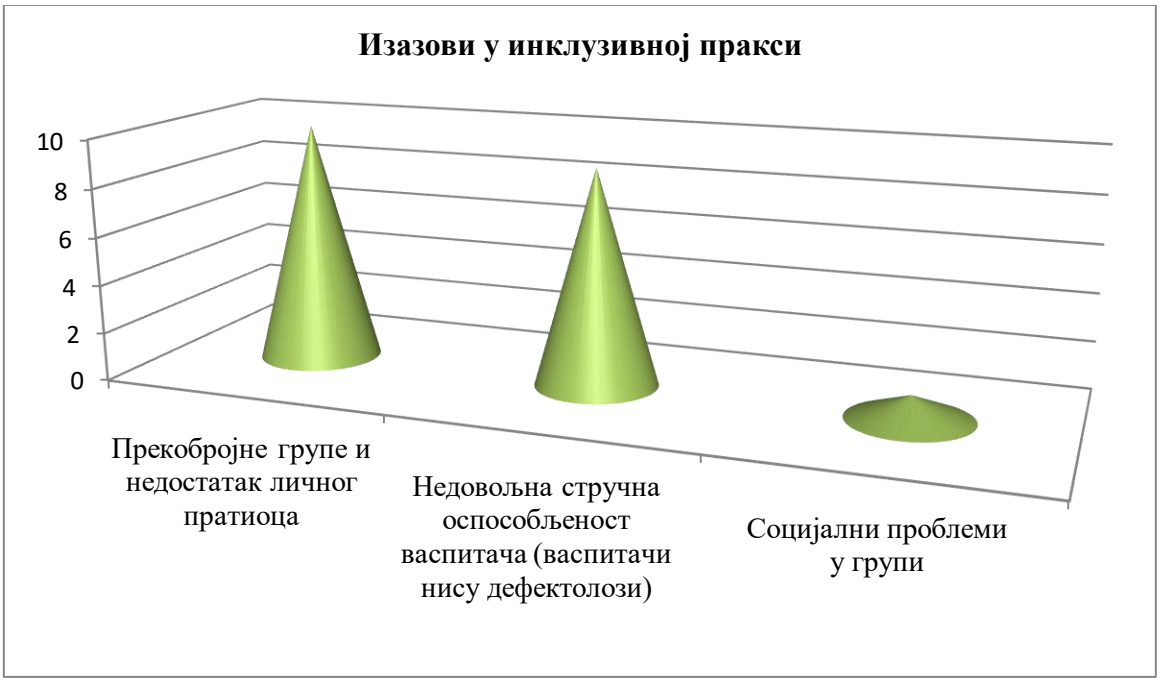
На основу оваквих одговора може се закључити како се искуство васпитача у раду са децом којој је потребна додатна подршка састоји у прилагођавању активности дететовим потребама, развојним могућностима и интересовањима.

На питање: Који су најчешћи изазови са којима се сусрећете у инклузивној пракси? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Прекобројне групе деце и недостатак личног пратиоца детету које је инклузивно – 10 васпитача (50%);

- Недовољна стручна оспособљеност васпитача за рад са децом којој је потребна додатна подршка (васпитачи нису дефектолози) – 9 васпитача (45%);
- Социјални проблеми у групи (често су инклузивна деца са појачаном агресијом према другој деци) – 1 васпитач (5%).

Графикон бр. 3 – Изазови у инклузивној пракси



На основу оваквих одговора може се закључити како су прекобројне групе, недостатак личног пратиоца за инклузивно дете и недовољна стручна оспособљеност васпитача (васпитачи нису дефектолози) највећи изазови у инклузивној пракси.

На питање: На који начин организујете активности тако да укључите сву децу? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Нудим широк спектар активности различитих нивоа тежине и темпа рада – 9 васпитача (45%);
- Делим децу у мање групе тако да деца са развијенијим способностима помажу деци која имају потребе за додатном поршком – 6 васпитача (30%);
- Акценат ставам на физичку средину – богатсво материјала – 5 васпитача (25%)

Графикон бр. 4 – Услови за укучивање све деце у васпитно- образовни рад



На основу оваквих одговора може се закључити како су услови које васпитачи наводе за укључивање све деце у васпитно – образовни рад различити. Полази се од широког спектра активности које нуде васпитачи, а које се разликују по тежини и темпу, преко групног рада у који су укључена деца различитих развојних способности, па до богаћења физичке средине која је важна у раду са инклузивном децом.

На питање: У којој мери имате подршку стручних сарадника? Васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Сарадња са стручним сарадницим изостаје, или није довољна, нити адекватна – 9 васпитача (45%);
- Сарадња функционише, али на минималном нивоу – 7 васпитача (35%);
- Подршка стручних сарадника често изостаје и васпитач је препуштен сам себи – 4 васпитача (20%).

Графикон бр. 5 – Подршка стручних сарадника у инклузивном приступу учењу деце



На основу оваквих одговора може се закључити како су васпитачи мишљења да сарадња са стручним сарадницим у инклузивном приступу учењу није довољна, нити адекватна, те да функционише само на минималном нивоу.

На питање: Шта сматрате да би требало унапредити у инклузивној пракси? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Неоходно је унапредити сарадњу са родитељима инклузивне деце без које инклузија не може да функционише – 10 васпитача (50%);
- Потребно је побољшати сарадњу са стручним сарадницима и надлежним у предшколској установи – 9 васпитача (45%);
- Потребно је унапредити ресурсе и материјале за рад- 1 васпитач (5%).

Графикон нр. 6 – Области и ресурси које ej неопходно унапредити у инклузивној пракси



На основу оваквих одговора може се закључити како су према мишљењу васпитача сарадња са родитељима, стручним сарадницима и надлежним у предшколској установи ресурси које је неопходно унапредити у инклузивној пракси.

На питање: Које стратегије користите да бисте подстакли укљученост све деце? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Мотивација и похвала – охрабривање сваког детета – 8 васпитача (40%);
- Прилагођавам активности – различити нивои задатака – 7 васпитача (35%);
- Подстицањем међусобне сарадње деце – 5 васпитача (25%).

Графикон бр. 7 – Стратегије васпитача за укључивање све деце у васпитно-образовни рад



На основу оваквих одговора може се закључити како су мотивација и похвала (охрабривање сваког детета) и прилагођавање активности (различити нивои тежине задатака) основне стратегије васпитача за укључивање све деце у васпитно-образовни рад.

На питање: Како реагујете у ситуацијама када се јаве потешкоће у групи? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Планирам даље кораке и укључујем родитеље – 8 васпитача (45%);
- Препознајем проблем пре него што се јави, делујем певентивно – 7 васпитача (35%);
- Тражим помоћ стручних сарадника – 5 васпитача (25%).

Графикон бр. 8 – Реаговање васпитача на тешкоће у групи

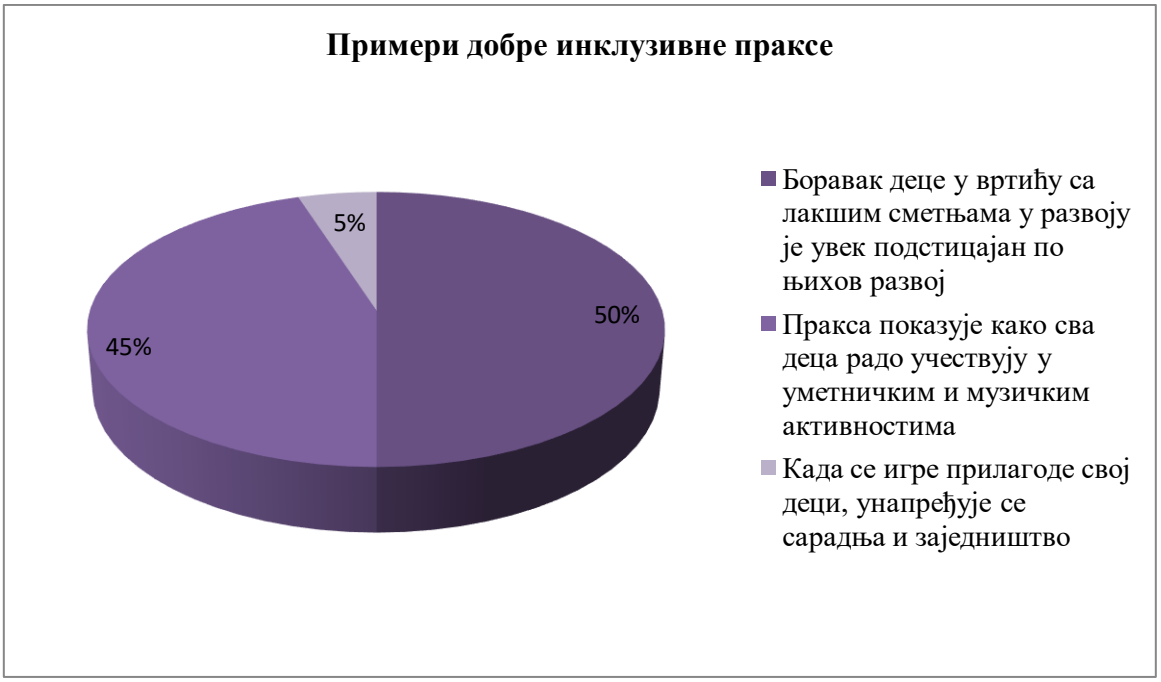


На основу оваквих одговора може се закључити како васпитачи када се појаве тешкоће у раду у инклузивној пракси планирају даље кораке, укључују родитеље у рад и препознају проблем делујући превентивно.

На питање: Шта бисте издвојили као пример добре праксе у инклузији? васпитачи су на следећи начин одговарали:

- Боравак деце у вртићу са лакшим сметњама у развоју је увек подстицајан по њихов развој – 10 васпитача (50%);
- Пракса показује како сва деца радо учествују у уметничким и музичким активностима – 9 васпитача (45%);
- Када се игре прилагоде свој деци, унапређује се сарадња и заједништво – 1 васпитач (5%).

Графикон бр. 9 – Примери добре инклузивне праксе



На основу оваквих одговора може се закључити како су васпитачи подстицајно деловање васпитне групе на децу са лакшим сметњама у развоју и коришћење уметничких и музичких активности у раду наводили као примере добре инклузивне праксе.

На основу одговора васпитача, може се закључити да се инклузија у вртићу најчешће разуме као прихватање различитости, при чему је задатак одраслих да омогуће развој сваког детета у складу са његовим развојним могућностима. Искуство васпитача у раду са децом којој је потребна додатна подршка састоји се у прилагођавању активности дететовим потребама, развојним могућностима и интересовањима, уз коришћење различитих стратегија као што су мотивација, похвала и флексибилно прилагођавање задатака.

Међутим, васпитачи идентификују низ изазова у инклузивној пракси, као што су прекобројне групе, недостатак личног пратиоца за инклузивно дете и недовољна стручна оспособљеност васпитача, као и ограничена подршка стручних сарадника и потреба за бољом сарадњом са родитељима. Услови који омогућавају укључивање свих деце

укључују широк спектар активности различитог темпа и тежине, групни рад и богатење физичке средине.

Васпитачи наглашавају да је кључно превентивно деловање у ситуацијама тешкоћа у групи, као и укључивање родитеља у процес рада. Добри примери инклузивне праксе обухватају подстицајно деловање групе на децу са лакшим сметњама у развоју и коришћење уметничких, музичких и креативних активности које омогућавају свим деци учешће и осећај припадности.

У целини, одговори васпитача указују да је инклузија процес који захтева стално прилагођавање, сарадњу и посвећеност, како би сва деца могла да се развијају у подржавајућем и равноправном окружењу.

6. ПРЕДЛОГ ПРОМЕНА У ПРАКСИ

Резултати истраживања показали су да васпитачи инклузију препознају као процес прихватања различитости и обезбеђивања једнаких могућности за свако дете, али истовремено указују на бројне препреке које отежавају њену успешну примену. Најчешће издвајају потребу за бољом организацијом простора, већом подршком у раду са децом којој је потребна додатна подршка и интензивнијом сарадњом са родитељима. На основу добијених резултата могу се предложити мере за унапређивање васпитно-образовне праксе.

Једна од најзначајнијих мера односи се на унапређивање физичке средине у предшколској установи. Простор је потребно организовати тако да буде приступачан, подстицајан и прилагођен различитим развојним могућностима деце. То подразумева формирање разноврсних центара за игру и учење, обезбеђивање материјала различитог нивоа сложености, визуелних и симболичких подстицаја, као и мирног кутка у који се дете може повући када му је потребан одмор или емоционална подршка. Пожељно је да васпитачи редовно преиспитују организацију простора и, у складу са интересовањима и потребама деце, заједно са њима мењају и обогаћују окружење.

Поред физичке, посебну пажњу потребно је усмерити на развој подстицајне социјалне средине. Васпитачи могу планирати активности које подстичу сарадњу, међусобно уважавање, прихватање различитости и вршњачку подршку. Заједнички пројекти, рад у малим групама, кооперативне игре, драмске, музичке и ликовне активности омогућавају сваком детету да учествује у складу са својим могућностима и доприносе развијању осећаја припадности групи. Истовремено, важно је систематски развијати емпатију, толеранцију и међусобно поштовање кроз свакодневне животно-практичне ситуације.

Резултати истраживања указују и на потребу за јачањем партнерских односа са породицом. Због тога је препоручљиво организовати циклус интерактивних радионица са родитељима које би биле усмерене на упознавање са принципима инклузивног васпитања и образовања, разумевање развојних потреба деце, значај прихватања различитости и

начине пружања подршке деци у породичном окружењу. Радионице би требало организовати у мањим групама, уз активно учешће родитеља, размену искустава и заједничко решавање ситуација из праксе.

Као пример могу се реализовати радионице под називима: „Сви смо различити – сви припадамо“, „Како заједно подржавамо дете?“, „Игра као средство прихватања и сарадње“ и „Партнерство породице и вртића у инклузивном окружењу“. Током ових сусрета родитељи би кроз практичне активности, дискусију и анализу примера из праксе стицали нова знања и јачали поверење у сарадњу са васпитачима.

Поред радионица, препоручује се организовање заједничких активности родитеља и деце у вртићу, као што су креативне радионице, еколошке акције, пројектне активности и обележавање значајних датума. Овакви облици сарадње доприносе бољем међусобном упознавању, јачању осећаја припадности заједници и развоју позитивних ставова према инклузији.

Предложене мере могу допринети стварању подстицајнијег физичког и социјалног окружења, јачању партнерских односа између породице и предшколске установе и унапређивању квалитета инклузивне праксе. Њиховом континуираном применом стварају се повољнији услови за активно учешће, учење и развој сваког детета, што представља један од основних циљева савременог предшколског васпитања и образовања.

6. 1. Конкретне мере за унапређивање праксе

Унапређивање физичке средине

Поред општег прилагођавања простора, препоручује се:

- формирање сензорног кутка са различитим тактилним, звучним и визуелним материјалима који ће деци омогућити саморегулацију и развој чулне перцепције;
- уређење мирног кутка са јастуцима, књигама и сликовницама, у који се дете може повући када му је потребно да се умири или одмори;
- означавање центара за игру сликама, пиктограмима и симболима, како би се деца лакше сналазила у простору;

- обезбеђивање материјала различитог нивоа тежине, тако да свако дете може да учествује у активности у складу са својим могућностима;
- редовно укључивање деце у уређење простора, избор материјала и осмишљавање нових центара за игру.

Унапређивање социјалне средине

Социјално окружење може се унапредити кроз:

- свакодневно организовање кооперативних игара у којима деца решавају задатке заједничким радом;
- увођење активности „Друг помагач“, у којима се деца смењују у пружању подршке вршњацима током игре и свакодневних активности;
- организовање заједничких ликовних, музичких, драмских и истраживачких активности у којима свако дете има улогу у складу са својим могућностима;
- читање прича и разговоре о различитости, емпатији, прихватању и пријатељству;
- обележавање Међународног дана особа са инвалидитетом, Дана толеранције и других значајних датума кроз активности примерене предшколском узрасту.

Радионице са родитељима

У циљу јачања партнерства породице и вртића, могу се реализовати следеће радионице:

- „Сви смо различити – сви припадамо“ – разговор о инклузији, рушење предрасуда и размена искустава родитеља.
- „Како препознати и подржати потребе детета?“ – представљање начина на које васпитачи прилагођавају активности и како родитељи могу применити сличне приступе код куће.
- „Игра нас повезује“ – заједничка игра родитеља и деце кроз кооперативне игре које развијају сарадњу и прихватање.

- „Растемо заједно“ – израда заједничког паноа или „дрвета пријатељства“ на коме свака породица представља своје вредности, интересовања и снаге.
- „Отворена врата инклузије“ – родитељи присуствују делу васпитно-образовног рада и након тога са васпитачима разговарају о примерима добре праксе и могућностима унапређивања сарадње.

Јачање стручне подршке

На основу резултата истраживања, препоручује се и:

- редовни месечни састанци васпитача и стручних сарадника ради анализе примера из праксе;
- организовање интерних обука о изради и примени индивидуализованих мера подршке;
- формирање банке примера добре инклузивне праксе у оквиру предшколске установе;
- међусобне посете васпитача различитим групама ради размене искустава и успешних начина рада.

Реализацијом ових мера могуће је постепено унапредити квалитет инклузивне праксе, оснажити компетенције васпитача, развити партнерске односе са породицом и створити окружење у којем ће свако дете имати једнаке могућности за учење, игру, развој и активно учешће у животу вртићке групе.

ЗАКЉУЧАК

На основу теоријских разматрања и резултата спроведеног истраживања може се закључити да инклузивно васпитање и образовање представља сложен и вишедимензионалан процес који захтева ангажовање свих актера образовног система. Иако је инклузија у савременом образовању препозната као важан принцип, њена успешна реализација у пракси и даље се суочава са бројним изазовима.

Резултати истраживања показују да васпитачи углавном имају позитиван став према инклузији и препознају њене користи, пре свега у домену социјализације и развоја деце. Међутим, истовремено изражавају несигурност у сопствене компетенције и указују на недостатак стручне подршке, адекватне едукације и материјалних услова за рад. Ови налази потврђују да позитиван став није довољан предуслов за квалитетну инклузивну праксу, већ да је неопходно системско унапређење услова у којима се она спроводи.

Посебан значај има континуирано професионално усавршавање васпитача, као и јачање сарадње са родитељима, стручним сарадницима и институцијама. Такође, потребно је обезбедити боље организационе и материјалне услове, како би се омогућио индивидуализован приступ сваком детету. Инклузија није једнократан процес, већ динамичан и континуиран пут који захтева стално прилагођавање, учење и развој. Само кроз заједничко деловање свих учесника могуће је створити подстицајно и праведно окружење у којем ће свако дете имати прилику да оствари своје потенцијале.

Искуства васпитача показују да је инклузивни приступ у вртићу процес који захтева континуирану адаптацију педагошких метода, сарадњу са породицама и стручним тимовима, као и активно укључивање деце. Васпитачи препознају значај инклузије за развој свих малишана, али у пракси се сусрећу са изазовима који укључују недостатак материјалних и људских ресурса, ограничене капацитете група и потребу за додатним професионалним усавршавањем.

Истраживање потврђује да је за квалитетну инклузију неопходно обезбедити подршку свим актерима васпитно-образовног процеса, примену индивидуализованих приступа и развој позитивних ставова васпитача. Стога, резултати наглашавају потребу за

континуираним стручним усавршавањем, јачањем сарадње са родитељима и прилагођавањем васпитно-образовног рада специфичним потребама сваког детета, како би инклузивни приступ заиста постао ефикасан, одржив и користан за све учеснике процеса.

ЛИТЕРАТУРА

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2),191–211.

Allen, E., & Cowdery, E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Clifton Park: Thomas Delmar Learning.

Arsenijević-Puhalo, A., i Matošević, V. (2007). *Rastimo zajedno (stavovi zaposlenih u predškolskim ustanovama o inkluziji)*. Banja Luka: Ombudsman Republike Srpske - Zaštita prava djece.

Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagogijska istraživanja*, *8*(2), 323-340. https://hrcak.srce.hr/file/172470.

Bruns, A. D., & Mogharben, C. C. (2009). The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood, 46*(2), 143–156.

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, *125*(2), 163–172.

Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina, 7* (1), 123-132. https://hrcak.srce.hr/file/147100.

Влада Републике Србије. (2003). *Национални план акције за децу*.

Влада Републике Србије. (2003). *Стратегија за смањење сиромаштва.*

Вујачић, М., и Р. Студен (2009). Интеракција и комуникација деце са посебним потребама и вршњака у редовној школи, У: *Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*. Save the Children UK.

Вујачић, М. (2009). *Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе* (Докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

Vukas, M. (2024). *Promišljanja odgajatelja o provedbi inkluzije u dječjim vrtićima grada Vukovara*. Specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Закон о предшколском васпитању и образовању, Службени гласник Републике Србије, 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.

Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.

Isaković, Lj., & Kovačević, T. (2021). Socijalna inkluzija gluvih – mogućnosti i ograničenja. *Knowledge: International Journal*, *45*(6), 1209–1214.

Kavkler, M. (2008). Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika, 2024, Vol 75*, Issue 1, p88.

Kargin, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2006). Opinions of teachers parents and principals regarding inclusive practices. *Őzel Eğitim Dergisi, 4*(2), 55–76.

Karagiannis, A., Stainback, W. and Stainback, S. (2000). Rationale for Inclusive Schooling. In Stainback, W. Stainback, S. (Eds.). *Inclusion: A Guide for Educators*. Brookes Publishing Co.

Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stava učitelja prema učenicima usporenog kognitivnog razvoja.* Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kubelka, R., & Sindik, (2009). Utjecaj edukacije o inkluziji na promjenu stavova prema inkluziji. U: R. Babić & Z. Redžeš-Borak Sindik, J.: Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće (Ur.), *Zbornik radova 4. stručnog i znanstvenog skupa Dječji vrtić-mjesto učenja djece i odraslih.* Osijek: Centar za predškolski odgoj i Učiteljski fakultet u Osijeku.179-188.

Kovačević, M. (2019.) *Stavovi odgojitelja predškolske djece prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju na području grada Osijeka i Baranje*. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:325902

Максимовић, J., Стаматовић, J. (2021). Инклузија у образовању: истраживачки приступи и проблеми. *Иновације у настави, XXXIV*, 2021/3, стр. 26–42.

Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću.* Specijalistički rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Miles, S. (2000). *Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas*. Enabling Education Network (EENET).

Miloš, I. & Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, *20* (77/78), 60-63. https://hrcak.srce.hr/file/250763

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, *20*(1), 20-27.

Odom, S. L. (2002). *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs. Early childhood Education Series*. Wieliston: Teachers College Press.

Odom, S. L., & Brown, W. H. (1993). Social interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck et al. (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs (pp. 39–64)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Основе програма ПВО - Године узлета (2018). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzija u funkciji smanjivanja neravnopravnosti u obrazovanju. In A. Pašalić-Kreso, M. Bevanda, E. Dmitrović, M. Kuorelahti, H. Muminović & M. Slatina (Eds.), *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine: Put prevazilaženja neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju* (pp. 2–24). Sarajevo: TEPD & Filozofski fakultet u Sarajevu.

Radić-Šestić, M., & Šešum, M. (2016, 6. decembar). *Specifičnosti socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika* [rezime saopštenja sa skupa]. Nacionalni naučni skup „Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju", Beograd, Srbija.

Sakač, M., Marić, M., & Pantić, J. (2013a). Vaspitač u kontekstu delovanja na socijalno-emocionalni i fizički razvoj predškolskog deteta. *Zbornik Učiteljskog fakulteta u Užicu, 15*(1), 305–312.

Sakač, M., Marić, M., & Pantić, J. (2013b). Vaspitač kao činilac razvoja ličnosti i kognicije predškolskog deteta. *Pedagoška stvarnost, 59*(4), 672–680.

Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), *Vol. 12,* br. 3. 309-334, 2013.

Skočić, Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Brookes Publishing.

Stanisavljević – Petrović, Z., Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogij*a *LXV,* 3, 2010. 451 – 461.

Stepanović, S. (2025). Stavovi roditelja i vaspitača o primeni inkluzije u predškolskom obrazovanju. *DHS 1* (27) (2025), 859-882.

Стрика, В. (1999). Рано детињство и посебне образовне потребе УНЕСКО: међународно саветовање, *Настава и васпитање, бр. 3-4,* (428-441).

UN (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future. Reference document.* International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland, 25–28 November 2008. UNESCO International Bureau of Education.

UNICEF (2009). *A review of Roma Education Initiatives in Central and South-East Europe.*

Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal, 19(*1), 30–35.

Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education, 55(*2), 154–163.

Hrnjica, S. (2007). *Djeca s razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji: trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju: istraživačka studija.* Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Coombs-Richardson, R., & Mead, J. (2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education, 24*(4), 383–390.

Crane-Mitchell, L., & Hedge, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 28*(4), 353–366.

ПРИЛОГ

Прилог бр. 1

Интервју за васпитаче

Упутство: Интервју је анониман и користи се искључиво у сврху истраживања.

Питања:

1. Како разумете појам инклузивног приступа у вртићу?
2. Да ли имате искуства у раду са децом којој је потребна додатна подршка? Опишите.
3. Који су најчешћи изазови са којима се сусрећете у инклузивној пракси?
4. На који начин организујете активности тако да укључите сву децу?
5. У којој мери имате подршку стручних сарадника?
6. Шта сматрате да би требало унапредити у инклузивној пракси?
7. Које стратегије користите да бисте подстакли укљученост све деце?
8. Како реагујете у ситуацијама када се јаве потешкоће у групи?

Шта бисте издвојили као пример добре праксе у инклузији?