

## ИДЕНТИФИКАЦИЈА ПОТРЕБА ВАСПИТАЧА ЗА ПОДРШКОМ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ИНКЛУЗИВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА<sup>1</sup>

*Данијела Илић-Стошовић, Снежана Николић,  
Снежана Илић, Марица Дрчелић*

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

*Предшколско инклузивно васпитање и образовање се суочава са тешкоћама у примени и реализацији индивидуалних образовних планова у предшколским установама. Један од разлога је и недовољна стручна осposобљеност васпитача.*

*Ово истраживање имало је за циљ да идентификује потребе васпитача за подршком у реализацији инклузивног образовања и утврди тешкоће у примени и реализацији индивидуалних образовних планова у предшколским установама.*

*Идентификација потреба васпитача за подршком у реализацији инклузивног васпитања и образовања, указује на доминирајуће тешкоће са којима се васпитачи срећу у раду са децом са посебним потребама, попут уочавања области неопходне подршке деци са посебним потребама, одабира активности и прилагодњавања активности за деце са посебним потребама, израде и реализације индивидуалних образовних програма, итд., чиме се наглашава важност дефектолошког рада у предшколским установама.*

**КЉУЧНЕ РЕЧИ:** *деца са посебним потребама, инклузија, предшколско васпитање и образовање*

---

<sup>1</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта “Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (број 179025), подржан од Министарства просвете и науке Републике Србије.

## УВОД

Образовни систем широм света у развијеним земљама пролази кроз реформу. Једна од тих реформа се односи на укључивање деце са тешкоћама у развоју у редовне школе и вртиће (Ainscow, Miles, 2008; Mittler, 2002; Smith-Davis, 2002).

Инклузија је термин којим се изражава спремност да се свако дете образује што је могуће оптималније у вртићу или школи коју би иначе похађало. Дете са ометеношћу има пуна права на своје место у њој попут сваког другог детета (Thomazet, 2009). Инклузија подразумева уважавање дечијих, индивидуалних потреба, могућности, интересовања и обликовање васпитно-образовног процеса у складу са тим потребама, могућностима и интересовањима. Један од основних циљева инклузивне наставе јесте стварање услова за задовољавање индивидуалних потреба сваког детета. Управо свест о разликама међу децом јесте почетни корак за размишљање о томе како да се настава прилагоди њиховим индивидуалним особеностима (Вујачић, 2009).

Станковић-Ђорђевић (2006), наводи да систем образовања и васпитања деце са развојним сметњама у нашој земљи промовише једнака права на школовање све, па и деце са сметњама у развоју. То је хоризонталан модел са три основна паралелна система, а то су:

- Инклузивни модел, укључивање деце у вршњачке групе, где се ради по редовним програмима уз додатну подршку и помоћ овој деци;
- Интегративни систем са посебним васпитно-образовним групама у систему редовних група, где са децом раде дефектолози по посебним програмима и средствима прилагођеним деци, а интеграција се остварује кроз неке заједничке активности;
- Систем специјалног васпитања и образовања у специјалним школама, намењено деци са тежим оштећењима.

Чланом 34., Закона о предшколском васпитању и образовању (2010), регулисан је предшколски васпитно-образовни рад са децом са сметњама у развоју.

„Деца са сметњама у развоју остварују право на предшколско васпитање и образовање у васпитној групи, у васпитној групи уз додатну подршку и индивидуални васпитно-образовни план и у развојној групи, на основу индивидуалног васпитно-образовног плана, у складу са Законом.“

„Предшколска установа која је уписала дете са сметњама у развоју може да утврди потребу за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке и у том случају упућује захтев изабраном лекару надлежног дома здравља, односно интерресорној комисији за процену

тих потреба и за пружањем додатне образовне, здравствене или социјалне подршке, коју утврђује интерресорна комисија.“

Васпитно-образовни рад у предшколској установи остварује се на основу предшколског програма. Предшколским програмом разрађују се и начини развијања индивидуализованог приступа у остваривању васпитно-образовног рада, ради пружања додатне подршке деци, посебно деци са сметњама у развоју, деци на болничком лечењу, деци из социо-економских или из других разлога угрожених средина у васпитној групи, уз уважавање развојних, образовних, здравствених и социо-културних потреба деце (Члан 16, 2010).

Истраживања показују да деца типичне популације, а која су образована у инклузивним вртићима, имају позитивнији став према људима који се разликују од њих. Већа је вероватноћа да ће деца преузети већу друштвену одговорност и показати више социјалног самопоуздања уколико су образована у инклузивним вртићима (Staub, Peck, 1995). Деца са посебним потребама и вршњаци из опште популације у инклузивним вртићима, уз појачану социјалну интеракцију, развијају пријатељство и позитивне социјалне односе. Инклузивна образовна пракса обухвата низ предности које се односе на повишену мотивацију и напредовања у учењу (Snell, Vogtle, 1996).

Као основне препреке остваривања инклузије наводи се недовољна стручна оспособљеност за ову врсту рада, непостојање комплетних стучних тимова у већини установа, нерасполагање довољном количином потребног дидактичког материјала, као и непостојање индивидуалних васпитно-образовних планова за рад са децом са посебним потребама (Станисављевић-Петровић, 2010). Такође, присутна је и негативна конотација ставова васпитача. Према истраживању Станковић-Ђорђевић (2006), васпитачи у највећем броју (50,25%), сматрају да деца са развојним сметњама требају да буду смештена у развојне групе при редовним вртићима, док само 8,46% сматра да ова деца треба да похађају редовне вртиће. Преостали број сматра да деца са развојним сметњама треба се васпитавају и образују у специјалним вртићима.

Vegeny и Martens (2007) спровели су мета-анализу целокупне, до тада доступне, литературе на тему инклузије са подручја Италије (земља са најдужом традицијом у примени инклузије на свету) и проналазе да највећи проценат истраживања обухвата испитивање ставова (сурвеј метод), те да је свега неколико студија подразумевало експериментални приступ. Такође, наводе да сурвеј истраживања углавном дају резултате који иду у прилог инклузији, док резултати експерименталних истраживања доводе бенефиције инклузије у питање. При томе, подвлаче да

већина сурвеј истраживања, у Италији и изван ње, заправо не третира суштинска питања инклузије, пошто (стр. 90) „...више истраживања изучава ставове индивидуа према инклузији и ученицима са ометеношћу, него што испитује директније академске и социјалне исходе који произилазе из инклузије“. „Стога, иако је италијански модел инклузије на гласу као глобална демонстрација да је инклузија готово свих ученика са ометеношћу могућа, чини се да заправо постоји врло мало доказа у погледу директних исхода и користи од таквих напора“ (стр. 89). Аутори закључују да је императив спровођење више експерименталних (и директних неексперименталних) истраживања, која би обухватила како питања ширих исхода и импликација инклузије, тако и дала одговоре на рафиниранија питања, попут утврђивања конкретних фактора под којима је инклузија најоптималнија.

Scruggs и Mastropieri (1996) у свом прегледу указују да наставници могу да доживљавају инклузију као извор потешкоћа и фрустрација. Наставници углавном испољавају негативне ставове према укључивању ученика са сензорним поремећајима, деце са лаком интелектуалном ометеношћу, а отпор је нарочито изражен према ученицима са знацима агресивног и хиперактивног понашања (Avramidis et al., 2000; Хрњица, Сретенов, 2003; Gamaz, 2004; Lifshitz, 2004; Ћук, 2006). Спремнији су да прихвате ученике са телесним инвалидитетом и хроничним обољењима ( Soodak et al., 1998; Gamaz, 2004; Alghazo, Gaad, 2004).

Сасвим је јасно да ефекти инклузије превасходно зависе од тога у коликој мери су сви учесници васпитно-образовног процеса адекватно и сходно њиховој улози у том процесу, припремљени за њену реализацију. У том смислу, ово истраживање представља покушај да се, испитујући тешкоће на које васпитачи наилазе током израде и реализације индивидуалних образовних планова, као и идентификовањем области неопходне подршке васпитачима, још једном укаже на значај обезбеђивања адекватне подршке васпитачима у процесу релаизације инклузивног васпитања и образовања.

## ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи са хипотетичког становишта да васпитачи из предшколских установа нису довољно едуковани за примену и реализацију индивидуалних образовних планова, те да им је неопходна помоћ дефектолога, циљ истраживања је идентификација потребе васпитача за подршком у реализацији инклузивног васпитања и образовања и утврђивање тешкоћа у примени и реализацији индивидуалних образовних планова у предшколским установама.

## МЕТОДОЛОГИЈА У ИСТРАЖИВАЊУ

Истраживање је обављено у Ужицу, у предшколској установи „Ужице“, и у Београду, у предшколској установи „Свети Сава“, у периоду од децембра 2011. до фебруара 2012. године.

Узорак је формиран од 32 васпитача, запослена у овим предшколским установама, равномерно дистрибуиран. Највећи број испитаника (22 или 68,75 %) поседује VI степен стручне спреме (Педагошка академија за васпитаче), а остали високу школску спрему. Највећи број испитаника (15 или 46,87 %) има између 21 и 30 година радног стажа, остали део узорка испод 20 година.

За прикупљање потребних података коришћен је Упитник који је подељен у две целине. Прву целину чини пет питања, која се односе на опште податке о васпитачу (пол; назив установе у којој раде; образовање; степен стручне спреме; године радног стажа). Другу целину чини 8 питања – тврдњи Ликертовог типа, којима се испитује степен слагања васпитача са тврдњом у погледу основних чиниоца који могу утицати на постизање успеха у реализацији инклузивног предшколског васпитања и образовања, попут:

- уочавање области неопходне подршке детету са посебним потребама,
  - одабир активности за дете са посебним потребама,
  - прилагођавање активности за дете са посебним потребама,
  - реализација активности у групи у којој се налази и дете са посебним потребама,
  - израда и реализација индивидуалних образовних програма, итд.
- Анкетирање васпитача је било анонимно.

## РЕЗУЛТАТИ РАДА СА ДИСКУСИЈОМ

Највећи број испитаника, 17 или 53,12%, углавном није сагласан са тврдњом „лако уочавам области неопходне подршке детету са посебним потребама“, као једног од чиниоца који може утицати на постизање успеха у реализацији инклузивног образовања. Исти број испитаника није сагласан и углавном није сагласан са тврдњом „немам проблема у одабиру активности за дете са посебним потребама“. Степен слагања васпитача са осталим наведеним тврдњама углавном је негативан, изузев код тврдње „многе активности у групи би се лакше спроводиле да имам помоћ дефектолога“, где се чак 59.37% испитаника изјаснило да су у потпуности сагласни, а 21.87% као углавном сагласни.

**Табела 1. Дистрибуција исцрпљених према степеноу слањања са шврдњама у погледу чинилаца значајних за реализацију инклузивној предшколској васпитања и образовања**

	Нисам сигурна		Уопште нисам сагл.		Углавном нисам сагл.		Углавном сам сагл.		У потпун. сам сагласна		Без одговора		Укупно	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Лако учавам области неопходне подршке детету са пос. потребама	3	9,37	1	3,12	17	53,12	9	28,12	2	6,25	0	0	32	100
Немам проблема у одабиру активности за дете са посебним потребама	4	12,5	6	18,75	11	34,37	7	21,87	3	9,37	1	3,12	32	100
Немам проблема у прилагођавању активности за дете са посебним потребама	3	9,37	8	25	13	40,62	5	15,62	3	9,37	0	0	32	100
Немам проблема у реализацији активности у групи у којој се налази и дете са посебним потребама	2	6,25	8	25	12	37,5	8	25	1	3,12	1	3,12	32	100
ИОП значајно помаже васпитач. у дефин. активности за дете са посебним потребама	3	9,37	2	6,25	3	9,37	10	31,25	10	31,25	4	12,5	32	100
У потпуности сам обучен/а за израду ИОП-а	5	15,62	10	31,25	5	15,62	7	21,87	2	6,25	3	9,37	32	100
У потпуности сам обучен/а за реализацију ИОП-а	4	12,5	11	34,37	5	15,62	7	21,87	2	6,25	3	9,37	32	100
Многе активности у групи би се лакше спроводиле да имам помоћ дефектолога	1	3,12	0	0	5	15,62	7	21,87	19	59,37	0	0	32	100

## ЗАКЉУЧАК

Доминирајуће тешкоће са којима се васпитачи срећу у раду са децом са посебним потребама су:

- уочавање области неопходне подршке детета са посебним потребама (само 6,25% испитаника сматра да лако уочава области неопходне подршке детету са посебним потребама),
- одабир активности за дете са посебним потребама (само 9,37% испитаника сматра да нема проблема у одабиру активности за дете са посебним потребама),
- прилагођавање активности за дете са посебним потребама (9,37% испитаника сматра да нема проблема у прилагођавању активности за дете са посебним потребама),
- реализација активности у групи у којој се налази дете са посебним потребама (само 1 од 32 испитаника, односно 3,12% испитаника сматра да нема проблема у реализацији активности у групи у којој се налази и дете са посебним потребама),
- ИОП значајно помаже васпитачима у дефинисању активности за дете са посебним потребама (31,25% испитаника у потпуности се слаже са овом тврдњом),
- васпитач је обучен за израду ИОП-а (само 6,25% испитаника сматра да је обучен за израду ИОП-а),
- васпитач је обучен за реализацију ИОП-а (од укупног броја испитаника, само 6,25% сматра да је обучен за реализацију ИОП-а),
- многе активности у групи би се лакше спроводиле да васпитачи имају помоћ дефектолога (59,37% испитаника у потпуности се слаже са овом тврдњом).

Досадашња искуства у реализацији инклузивног предшколског васпитања и образовања ипак обавезују на научно утемељен, потпомогнут емпиријским сазнањима, приступ у наредном периоду, зарад тежње за бољим учинцима. Пре свега:

- Дефинисање критеријума избора деце са сметњама у развоју, коју ће обухватати редовне предшколске установе и програма које ће реализовати, не изузимајући из вида да овај ниво подразумева едукацију, рехабилитацију и заштиту,;
- Дефинисање предуслова које морају испуњавати редовне предшколске институције, како би изашле у сусрет диференцираним потребама деце са сметњама у развоју, по питању кадровске, просторне и материјалне обезбеђености, те свеукупне организације;

- Израда и имплементација индивидуалних развојно едукативних програма (Николић, Илић, 2007).

Индивидуални едукативни програми омогућавају подршку деци са сметњама у развоју укљученим у редовне предшколске установе. Садржаји и методе ових програма одредјују се детаљним дијагностичким поступцима. Програми су дизајнирани на основу утврђених диференцијално-дијагностичких специфичности. Систематски организовано и брижљиво спроведено објективно процењивање мора дати одговоре на питања из следећих подручја: могућност сензорних пријема и перцептивних интерпретација, просторна и временска орјентација, пажња и памћење (дакле, оних функција повезаних са пријемом, разумевањем и памћењем података), али и њихову експресију кроз кроз два или више модалитета: груби моторни аутпут, фину моторику и говор. Са укључивањем у основну школу, интенције за подршку овим мање развијеним подручјима уступају место већем нагласку на специфичној подршци академским предметима (Николић, Илић-Стошовић, Иланковић, 2003).

Наведени закључци недвосмислено указују на неопходност пружања подршке васпитачима у реализацији инклузивног образовања. Области које су у овом раду идентификоване као оне које захтевају одређени вид подршке су: анализа ситуације и прикупљање података о детету, израда педагошког профила детета, одређивање приоритета у пружању подршке, развијање стратегије подршке, крајњих циљева пружања подршке и детаљног плана активности. У свим наведеним областима дефектолог се јавља као стручњак који би својим компетенцијама могао да одговори на све проблеме и потешкоће на које се наилази приликом израде и реализације ИОП-а. Такође, овај кадар би давао стручну подршку оним стручњацима који се баве васпитањем и образовањем предшколске деце, а који током свог професионалног усавршавања нису стекли одговарајуће компетенције за рад са децом са сметњама у развоју. Овај рад је потврдио апсолутну неопходност укључивања дефектолога у стручни тим предшколских установа, које васпитно-образовни процесом обухватају и децу са развојним сметњама.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Ainscow, M., Miles, S. (2008): *Making education for all inclusive: Where next? Prospects: Quarterly*.
2. Begeny, J. C., Martens, B. K. (2007): Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28, 80-94.
3. Вујачић, М. (2009): *Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћама у развоју у редовне основне школе* (докторска дисертација). Филозофски факултет, Нови Сад.
4. Глушчевић, С. (2010). *Игра као могућности појасицаја развоја ликовних способности деце са сметњама у развоју*. Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Сремска Митровица.
5. *Закон о предшколском васпитању и образовању*. Службени гласник РС, бр. 18/10.
6. Mittler, P. (2002). *Moving toward inclusion: The role of the United Nations: Paper presented at the Third International Conference on Developmental Disabilities: Policy, Practice, and Research. "Challenges and Opportunities."* Tel Aviv, Israel.
7. Николић, С., Илић-Стошовић, Д., Иланковић, В. (2003). Дефектолошка подршка ученицима са сметњама у развоју и учењу. *Београдска дефектолошка школа*, бр. 1-2, стр. 167-171, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд.
8. Николић, С., Илић, С. (2007). *Ефекти инклузије на ометено дете предшколској узраси*. Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа, стр. 66, Врњачка Бања.
9. Станковић Ђорђевић, М. (2006). Васпитни и образовни конструкти просветних радника према деци са развојним сметњама. *Педагошка стварност*. LII, 1-2, Нови Сад.
10. Станисављевић Петровић, З. (2010). Ставови и искуства васпитача о раду са децом да посебним потребама. *Педагогија*. LXV, 3, 2010. УДК: 373.2:159.922.76-056.26/.36(497.11)"2002/2008". Филозофски факултет Ниш.
11. Staub, E., & Pack, C. A. (1995). *What are the outcomes for non-disabled students?* Education Leadership, 52 (4), 36-40.
12. Smith-Davis, J. (2002): *World initiatives for inclusive education*. Teaching Exceptional Children. 35, (1), 77.
13. Snell, M.E., & Vogtle, L. K. (1996). *Interpersonal relationship of school-aged children and adolescents with mental retardation*. In R.L. Schalock (Ed.), Quality

- of life: Its application to persons with disabilities, 2, 43–61. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
14. Thomazet, S. (2009): From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice?, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (6), 553–563.
15. Хрњица, С. (2001). *Програм интeграције дјеце са сметњама у развоју у редовне школе предшколских установа у Црној Гори*. Завршни извештај за период септембар 2000 – јун 2001, Подгорица.

## **DO KINDERGARTEN TEACHER NEED SUPPORT IN REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION?**

DANIJELA ILIĆ-STOŠOVIĆ, SNEŽANA NIKOLIĆ,  
SNEŽANA ILIĆ, MARICA DRČELIĆ

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Beograd

### **SUMMARY**

The preschool education is coping with many difficulties during the process of implementation and realization of Individual Education Plans. One of the many reasons for such situation may be low professional training of teacher for creating and implementing Individual Education Plans.

The aim of this research was to establish do kindergarten teachers need support in realization of inclusive education. Also, the aim was to establish kind of difficulties during the implementation and realization of Individual Education Plans in preschool institution.

The results show that teacher in kindergarten have many problems in identification of child`s need, selection and adaptation of activities for children with special need, creating and implementing Individual Education Plans for such a children etc. The results strongly implies the importance of support that special education teacher can give to kindergarten teachers.

**KEY WORDS:** children with special needs, inclusion, preschool education.