

## Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača

Marija SAKAČ<sup>1</sup>, Mia MARIĆ

Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet, Sombor, Srbija

*Predškolska ustanova je prva vaspitno-obrazovna institucija u celovitom sistemu vaspitanja i obrazovanja deteta. U najranijoj fazi svoga razvoja, dete dobija različite vidove podrške upravo u vrtiću, odnosno u vaspitnoj grupi kojom koordinira vaspitač. Međutim, predškolska ustanova treba da pruži mogućnost za razvojne kompetencije, kako dece tipičnog razvoja, tako i dece kojima je neophodna dodatna pomoć i podrška u razvoju. Dodatni vidovi podrške deci sa smetnjama u razvoju iziskuju određene uslove za rad, zatim pripremu i planiranje, kao i kompetentnost vaspitača.*

*Boljem razumevanju problematike i stručnom radu vaspitača doprinose, pre svega njegovi pozitivni stavovi prema inkluzivnom radu, motivacija za rad, osobine njegove ličnosti, kao i njegova potreba za permanentnim razvojem i usavršavanjem različitih vidova kompetentnosti, socijalno-emocionalne, kognitivne i dr. Ispravna procena i psihološko-pedagoški takt vaspitača da kreira socijalno-emocionalnu atmosferu u grupi u kojoj će doživljaj zadovoljstva boravkom u njoj, jednako biti prisutan kod sve dece, imperativ su u inkluzivnom radu vaspitača u okviru predškolske ustanove.*

**Ključne reči:** vaspitač, vrtić, inkluzivni rad, kompetentnost vaspitača

### Uvod

Razvoj ljudske svesti i humanističkog identiteta, ka uzročno-posledične vezedemokratizacije i humanizacije društva, omogućio je pojavu inkluzije, pokreta u okviru socijalnog modela. Na taj način, ukazala se mogućnost da i deca sa smetnjama u razvoju dobiju pravo na kvalitetno obrazovanje,

1 Marija Sakač, umo3007@yahoo.co.uk

socijalizaciju i razvoj u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama. Smetnja je restrikcija u funkcionisanju, aktivnostima ili učešću, koja je posledica prepreka u okruženju ili nedostatak okolnosti koje olakšavaju učestvovanje (WHO & UNICEF, 2012). Upotreba termina smetnja svrstava edukatore i one koji rade sa malom decom u međunarodni pokret za inkluziju (DEC/NAEYC, 2009; (WHO & UNICEF, 2012). Svetska zdravstvena organizacija (WHO) i UNICEF ističu da većina dece sa smetnjama ne smatraju sebe osobama koje imaju smetnje, niti da su osobe koje imaju posebne potrebe. Isto tako, prema ovim organizacijama, važno je uvek imati na umu, da je cilj, da sva deca u potpunosti, bez ograničenja učestvuju u obrazovanju, nezi i društvenoj zajednici.

Konstrukt inkluzije je definisan u više navrata, međutim, jedinstvena definicija inkluzije, u kontekstu ranog obrazovanja, još uvek nije u potpunosti usvojena. Odom i saradnici (Odom et al, 2004), nude radnu definiciju inkluzije u kojoj termini smetnje obuhvataju sledeće elemente: 1) inkluzija je aktivno učešće dece sa smetnjama u razvoju i tipično razvijene dece u istom odeljenju; 2) detetu se u okviru ovog procesa pružaju mogućnosti koje pomažu ostvarivanje ciljeva koji su pred njega postavili roditelji ili tim profesionalnih stručnjaka; 3) nega, zaštita, obrazovanje i vaspitanje dece se odvija u saradnjistručnjaka različitih disciplina (vaspitača, edukatora, logopeda, psihologa, defektologa i drugih), i 4) ocenjivanje efekata programa inkluzije služi da se odredi da li dete sa smetnjama u razvoju napreduje prema cilju koji pred njega postavljaju roditelji, nastavnici ili drugi profesionalci.

Imajući u vidu postojeće odrednice, termin smetnje se odnosi na to, da se u odnosu na norme i kalendarski uzrast kod deteta identifikuje zaostajanje u razvoju. Sa tog aspekta, inkluzija se najkraće može definisati kao sistem u kome se deca sa i bez smetnji nalaze u istom odeljenju (Odom & Diamond, 1998). Ova definicija obuhvata četiri dimenzije: sva deca aktivno učestvuju u nastavnom procesu; sva deca dobijaju neophodnu podršku; u pružanju podrške učestvuju profesionalci, stručnjaci iz različitih oblasti i, na kraju, suštinska karakteristika se odnosi na ocenjivanje napredovanja dece (Odom et al, 2004).

Inkluzija, kao najopštiji pojam, može da se definiše i kao proces ili pristup u kome segment nečega ili pojedinca u društvu posmatra kao deo celine. Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje podrazumeva aktivnosti individue i društva kao proces učenja i poučavanja u uslovima simedonijske i socijalne uključenosti (Suzić, 2008).

Promene i trendovi na planu dečijih prava automatski su se reflektovale i na funkcionisanje obrazovnog sistema na svim nivoima, počev od međunarodnih, preko nacionalnih, pa do lokalnih. Tradicionalni vaspitno-obrazovni sistem koji je bio usmeren na prilagođavanje učenika (dece) naškole i vrtiće (Johnsen, 2001), dobija nova obeležja koja podrazumevaju prilagođavanje vaspitno-obrazovnog procesa potrebama, interesovanjima i mogućnostima dece. U skladu sa tim se i uloga nastavnika i vaspitača menja i dobija nove dimenzije.

Kompleksnost inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada dolazi do izražaja na svim nivoima i u svim fazama. Stoga se javljaju brojne teškoće i problemi, a najčešće one, koje proizilaze iz nedovoljne kompetentnosti nastavnika i vaspitača. Na tom planu nedostaje njihova adekvatna osposobljenost za inkluzivnu nastavu (Bruns & Mogharberran, 2009; Fuchs, 2010; Martinez, 2003). Kao veliki nedostatak se javljaju i problemi nastali usled nedovoljno razvijenih veština i sposobnosti nastavnika za rad u inkluzivnom odeljenju (Batu, 2010; Gök & Erbas, 2011), što se često reflektuje i na formiranje negativnih stavova prema inkluzivnoj nastavi (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Gemmel-Crosby & Hanzlik, 1994; Huang & Diamond, 2009).

Međutim, osećanje nesigurnosti u sopstvenu kompetenciju za rad sa decom sa posebnim potrebama, izražava se, ne samo kod nastavnika i vaspitača kroz negativne stavove prema inkluzivnim procesima, već i kod roditelja i dece prema deci sa posebnim potrebama (Rajović & Jovanović, 2010; Stanković-Đorđević, 2006, 2007; Veljić, 2010; Vujačić, 2006). Isto tako, zapaženo je da se stavovi vaspitača menjaju, ukoliko imaju iskustva u radu sa decom sa posebnim potrebama. Tako je u više istraživanja (Eiserman, Shisler, & Harvey, 1995; Stančić & Stanisavljević-Petrović, 2013; PowerdeFur & Orelove, 1997) potvrđena pozitivna korelacija između potreba o korisnosti inkluzije i iskustva vaspitača u radu sa decom sa smetnjama u razvoju.

Takođe, veliki broj istraživača (Avramidis et al., 2000; Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scher, 1999; Kamens, Loprete, & Slostad, 2003) sugerise da se nastavnici žale na to da im nedostaje više informacija i veština iz područja koja se odnose na razvoj, praćenje napredovanja dece, prilagođavanje i menjanje kurikuluma, zatim uključivanje sve dece u akademske aktivnosti, kao i na nedostatak veština i strategija prevladavanja teškoća u nastavnom procesu, vezanih za ponašanje učenika na časovima, kao i za njihovo napredovanje u učenju i razvoju. Isto tako, nastavnicima nedostaje

samopouzdanje iz oblasti sposobnosti diferenciranja nastave i pripreme za individualne adaptacije na decu iz osetljivih grupa, što se odražava na generisanje doživljaja rada u inkluzivnom odeljenju, kao negativnog iskustva (Crane-Mitschel & Hedge 2007; Gök & Erbas, 2011; Kargin, Acarlar, & Sucuoğlu, 2006).

### *Rana inkluzija*

U razvoju svakog deteta, od izuzetnog je značaja njegova razvojna etapa koja pripada predškolskom uzrastu (Sakač, Marić, & Pantić, 2013a). Kao što je poznato, rani razvoj ostavlja dalekosežne posledice u formiranju ličnosti. Događaji i situacije koje oblikuju razvoj imaju uticaj na funkcionisanje u kasnijim razvojnim periodima. Rana iskustva i rano učenje ostavljaju najdublje tragove u životu pojedinca. Saznajni razvoj deteta se nalazi pod najvećim uticajem vaspitno-obrazovnog procesa koji se odvija u predškolskoj ustanovi (Sakač, Marić & Pantić, 2013b).

Obeležja ranog razvoja omogućavaju pojavu psihičkih funkcija i procesa koji kasnije upravljaju životnim tokovima individue. Stoga je od izuzetnog značaja, da se organizacija vaspitno obrazovnog rada u predškolskim ustanovama oblikuje u skladu sa principima i zakonitostima psihofizičkog razvoja deteta. Uz to, ako se u vaspitno-obrazovnom radu nalaze i deca sa smetnjama u razvoju, neophodno je postaviti pravilne okvire inkluzivne nastave, kroz rad edukovanih i spremnih vaspitača za utemeljenje i operacionalizaciju inkluzivnog kurikuluma, kao i za stvaranje uslova za kvaliteta-ninkluzivni rad.

Pojam rane inkluzije podrazumeva inkluziju dece predškolskog uzrasta. Rana inkluzija se odnosi na vreme, kada predškolska deca potrebu za specijalnom edukacijom ili sličnom podrškom, dobijaju dok su u potpunosti uključena u predškolski vaspitno-obrazovni sistem sa decom istog kalendarskog uzrasta, bez teškoća u razvoju. Oblici organizovanosti dece sa smetnjama u razvoju mogu da budu različiti, od servisa, preko privatnih obdaništa, centara dnevne ili porodične nege, do javnih predškolskih vaspitno-obrazovnih ustanova (Power- deFur & Orelove, 1997).

Inkluzija dece sa smetnjama i dece koja se tipično razvijaju se zasniva na trostrukom obrazloženju (Bricker, 1978). Prvo se odnosi na postojanje regularnog kurikuluma i grupu dece bez smetnji u razvoju. Ova dva činioca nisu prisutna u odeljenjima specijalne edukacije u kojima se nalaze samo deca sa posebnim potrebama (Bricker, 1995). U okviru drugog obrazloženja,

razmatra se zakon koji preporučuje da deci sa smetnjama u razvoju treba omogućiti slobodno, adekvatno obrazovanje u uobičajenom okruženju sa vršnjacima. To podrazumeva da je deci sa dodatnom podrškom neophodno obezbediti „najmanje moguće restriktivno okruženje“. Na kraju, smatra se da inkluzija, treba da zadovolji i potrebe detetove porodice i time ispuni uslov najadekvatnijeg i najetičnijeg načina obrazovanja.

Međutim, bez obzira da li se radi o deci predškolskog uzrasta, sa ili bez smetnji u razvoju, obrazovni ciljevi se uglavnom povezuju sa jezičkim, kognitivnim, socijalnim, emocionalnim ili motornim razvojem, odnosno prilagođenim ponašanjem. To predstavlja polaznu osnovu za kasnije učenje i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi, kada su ciljevi obrazovanja usmereni na sticanje akademskih veština (čitanje, matematika, učenje i razvoj prirodnih i društvenih pojmova).

Imajući u vidu da se razvoj pojma o sebi, slike o sebi ili self-koncepta uobličava vrlo rano, na predškolskom uzrastu i da na njegovo formiranje značajno utiču vršnjaci i boravak u vrtiću u adekvatnim uslovima, ranom inkluzijom se omogućava da se doživljaj sebe kod dece razvija na pravilan i očekivan način. Na taj način se i doživljaj određene smetnje lakše prihvata, što se odražava i na prihvaćenost sebe i formiranje pozitivnog selfa. Uskladu sa tim, predškolska ustanova mora da bude prostor u kome se dete oseća sigurno i srećno i u kome ono ima mogućnost za autentično emocionalno izražavanje (Sakač, et al.,2013b).

### *Specifičnosti predškolskog inkluzivnog vaspitanja*

Kvalitet rada sa detetom predškolskog uzrasta ostavlja najveće dugoročne posledice na razvoj njegovih kompetencija, a ta specifičnost dodatno dolazi do izražaja kod deteta sa smetnjama u razvoju. Međutim, obrazovni efekti sa ovog uzrasnog nivoa su determinisani opštim kvalitetima jednog obrazovno-vaspitnog sistema. Kvalitetan obrazovni sistem ostavlja dovoljno prostora i za inkluzivni rad sa decom koja zahtevaju dodatnu pomoć i podršku. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje se po mnogo čemu razlikuje od osnovnoškolskog i srednjoškolskog, a kada se tome doda i inkluzivna nastava, uočavaju se brojni momenti koji obeležavaju i razlikuju inkluziju na predškolskom nivou od inkluzije na nivou osnovne ili srednje škole.

Činioci koji doprinose jedinstvenosti predškolske inkluzije mogu se sažeti kao: 1) priroda razvoja predškolskog deteta i predškolska nastavna

praksa; 2) organizaciona struktura, i 3) priprema nastavnika (Odom, et al., 2004).

Razvojne specifičnosti i zakonitosti na predškolskom uzrastu odlikuju se najbržim promenama u motornom, kognitivnom, socio-emocionalnom i drugim aspektima razvojnih tendencija. U predškolskom razvojnom periodu se usmeravaju razvojni procesi koji omogućavaju detetu njegovo angažovanje u jezičkim, socijalnim i kognitivnim kompetencijama, odnosno sticanju akademskih veština i školskom postignuću. Senzibilizacija deteta na ranom uzrastu umnogome determiniše formiranje i razvojnjegovog kognitivnog stila, životne filozofije, sistema vrednosti, stava prema obrazovanju, odnosa prema obavezama i razvoj motiva za postignućem. Boravak u vrtiću i rani odnosi sa vršnjacima ključni su za dugoročnu socijalnu prilagođenost tokom kasnijeg života (Bagwell, Schmidt, Newcomb, & Bukowski, 2001).

Isto tako, nastavna praksa na predškolskom nivou ima svoje specifičnosti. Ona je pod najvećim uticajem dečijeg individualnog razvoja i samostalnog izražavanja, što podrazumeva veću fleksibilnost u primeni kurikuluma. S druge strane, nastavni proces u osnovnoj i srednjoj školi je pod izrazitim uticajem nastavnika i smanjenom autonomijom učenika. Prihvaćene nastavne strategije na predškolskom uzrastu, kako za decu tipičnog razvoja ili onu sa smetnjama u razvoju, su one koje podstiču samoinicijativno učenje i gde su deca aktivno fizički angažovana jedno prema drugom, kao i prema okolini (Bredekamp, 1987; Wolery & Bredekamp, 1995; Wolery & Sainato, 1996). Međutim, deca sa umerenim i izraženim smetnjama ostvaruju manju interakciju sa vršnjacima nego ostala deca (Cavallaro & Porter, 1980; Guralnick, 1980; Guranclik & Groom, 1987; Guranclik, Connor, Hammond, Gottman, & Kinnish, 1995; Peterson & Haralick, 1977). Zbog toga se u inkluzivnom radu primenjuju nastavne metode i strategije koje podstiču društvenu interakciju između dece sa i bez smetnji u razvoju. Neke od njih su: strukturisana igra (Odom & McEvoy, 1988), zajedničke aktivnosti prijatelja u grupi (Brown, Ragland, & Fox, 1988) i direktna podrška deci u obavljanju uobičajenih aktivnosti u učionici (Rule, et al., 1987). Na taj način, direktno ili na posredan način, vaspitači podržavaju i podstiču integraciju, što dovodi do pozitivnih promena u interakciji između dece sa i bez smetnji (Odom & Brown, 1993).

Za uspešan i kvalitetan inkluzivni nastavni rad u predškolskoj ustanovi, od izuzetnog je značaja kompetentnost vaspitača, njegov stav prema inkluziji, kao i njegova priprema za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Vaspitač,



pored znanja o tipičnom razvoju deteta, treba da poseduje i znanje o oblicima smetnji u razvoju i razvojnim teškoćama i poremećajima i metodama rada sa decom različitih oblika smetnji, da strpljivo pruža podršku i da razvija strategije prilagođavanja na ovaj oblik rada, da se permanentno edukuje i da u radu koristi savremene informacije, kao i da ispolji veštine uzajedničkom angažovanju i saradnji dece sa i bez smetnji u razvoju.

### *Uloga i odgovornost vaspitača u inkluzivnom vaspitno-obrazovnom radu*

Za uspešno sprovođenje inkluzije, pored kvalitetnih programa i uslova rada, neophodan činilac je i kvalitetan vaspitač. U određenju pojma kvalitetnog vaspitača javlja se veći broj parametara. Pre svega, kvalitetnog vaspitača odlikuje visok nivo obrazovanja i obučenosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Kvalitetni vaspitači razvijaju pozitivan odnos sa decom, ostvaruju dobru saradnju sa roditeljima, pokazuju osobine kao što su: entuzijazam, upornost, doslednost, fleksibilnost i sposobnost podsticanja interakcije između vršnjaka (Allen & Cowdery, 2009). Ove osobine su veoma važne u radu sa decom jer doprinose motivaciji, kako vaspitača, tako i dece. Na taj način se spontano kreira kvalitetan radni ambijent, u kome se dete oseća sigurno i zadovoljno boravkom u grupi.

Inkluzivna praksa vaspitača predstavlja njegovo stručno angažovanje i pružanje podrške u radu sa decom sa smetnjama u razvoju i decom bez razvojnih teškoća u okviru predškolske ustanove u istoj grupi, tj. u razredu, odnosno, mestu odvijanja redovnog i specijalnog vaspitno-obrazovnog procesa. Implikacije novog psihološkog koncepta i kompetencija u vaspitno-obrazovnom radu vaspitača su doprinele i promeninjegove uloge i odgovornosti. Tradicionalna odgovornost vaspitača se često svodila na poznavanje osnovnih razvojnih karakteristike dece predškolskog uzrasta, kao i njegovo angažovanje u praćenju i napredovanju razvoja, primeni kurikula i socijalizaciji dece. Međutim, sa pojavom inkluzivne prakse, uloge i odgovornosti vaspitača dobijaju nove dimenzije.

Vaspitač je, primenom inkluzivne paradigme dobio veću odgovornost, a njegova uloga je postala još značajnija i kompleksnija. U skladu sa novim tendencijama, od vaspitača se očekuje viši nivo znanja i poznavanja novih informacija koje mu omogućavaju da se adekvatno pripremi i snađe u složenim situacijama, izazvanim zajedničkim boravkom dece, sa i bez smetnji u razvoju. Od vaspitača se, takođe očekuje da poseduje znanje i metode koje

doprinosu razvoju i implementaciji programa inkluzivne nastave, zatim znanje i veštine efikasnog vođenja vaspitno-obrazovnog procesa koji olakšava napredovanje u učenju, razvoju i socijalizaciji dece različitih sposobnosti (Coombs-Richardson & Mead, 2001; Crane-Michell & Hegde, 2007). Vaspitač istovremeno treba da funkcioniše kao vaspitač opšteg tipa i kao specijalni vaspitač koji poseduje znanje o tipičnom i atipičnom razvoju deteta.

U svom radu, vaspitač se susreće sa brojnim situacijama koje od njega zahtevaju visok nivo razumevanja i psihološko-pedagoškog takta, ali i prepoznavanja osobenosti izražavanja, ponašanja i potreba dece koja imaju različite smetnje. Predškolska ustanova je prostor u kome dete treba da se oseća sigurno i srećno i u kome ima mogućnost za autentično emocionalno izražavanje (Sakač et al., 2013a). Kako bi i dete sa razvojnim poteškoćama dostiglo određene oblike prihvaćenosti, zadovoljstva i opuštenosti u vrtiću, vaspitač mora da pokaže i primeni mnogo znanja i da ispolji određene veštine za intervenciju u pravom trenutku na pravi način. Stoga, vaspitači treba da poseduju veliki fond znanja o deci, da poznaju njihove osobine, podstiču društveno ponašanje, da ih ohrabruju, da budu kreativni u predškolskom vaspitanju i obrazovanju i da istovremeno prilagode svoju nastavu nivou razvoja svakog deteta, koristeći strategije koje olakšavaju nastavu (Odom, 2002; Pavri, 2004).

Visok nivo zahteva inkluzivnog vaspitno-obrazovnog rada suočava većinu vaspitača sa brojnim teškoćama i problemima sa kojima oni treba da se izbore i da ih reše. Istraživanja ukazuju da nastavnici u osnovnoj školi i vaspitači u vrtićima nisu adekvatno osposobljeni za podučavanje dece sa smetnjama (Bruns & Mogharben, 2009; Fuchs, 2010; Hamre, 2004), zatim da ne poseduju veštine za rad u inkluzivnoj nastavi (Kargin et al., 2006; Crane-Mitchel & Hedge, 2007; Gök & Erbas, 2011) i da im nedostaju informacije i veštine u vezi sa praćenjem napredovanja i razvoja dece, sa primenom kurikuluma. Isto tako, vaspitači nisu dovoljno upoznati sa mogućnostima za obuhvatanje sve dece u obučavanju akademskim veštinama (Avramidis et al., 2000; Kamens et al., 2003).

Zajedničke implikacije koje su izazvane velikim brojem poteškoća u inkluzivnom radu vaspitača, mogu da se izraze kroz njihov negativan stav prema inkluziji (Avramidis et al., 2000; Huang & Diamond, 2009) ili blago neprihvatanje (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloglu, & Işen, 2014) ili, u najboljem slučaju, one mogu da poprime oblik indiferentnog odnosa prema ovom obliku rada.



Moglo bi se reći da je za uspešan inkluzivni vaspitno-obrazovni proces neophodno obezbediti i adekvatne uslove za rad. Međutim, zahtevi vaspitača prema višim instancama u inkluzivnom radu kod nas i u svetu se razlikuju. Kao dominirajući uslov kod nas, vaspitači često navode broj dece u grupi (Stanisavljević-Petrović & Stančić, 2010), smatrajući da je on prevelik. Isto tako, vaspitači često ističu neophodnost stručnog usavršavanja i pomoć kod izrade individualnog obrazovnog plana od strane stručnih lica, kao i da saradnja sa njima bude svakodnevna. Zajednički imenilac potreba i zahteva vaspitača kod nas i vaspitača u drugim zemljama, predstavlja nedostatak informacija u vezi sa inkluzivnim radom i određenim oblicima obuke, primeni strategije u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, kao i izradi inkluzivnog kurikuluma.

### *Kvalitet i struktura inkluzivnog okruženja u vrtiću*

Sistem predškolske inkluzije integriše specijalno i redovno obrazovanje, što podrazumeva dodatne zahteve za efikasno i kvalitetno odvijanje vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću. Savremeno inkluzivno predškolsko vaspitanje se temelji na preduslovima koji obuhvataju više činilaca: 1) obučenost vaspitača (funkcionalni programi usavršavanja i profesionalnog razvoja vaspitača); 2) adekvatne uslove rada (broj dece u grupi ne bi trebalo da pređe odnos 2:8, tj. dvoje dece sa posebnim potrebama na osmoro dece bez smetnji u razvoju, i 3) saradnja sa stručnim službama, porodicom i lokalnom zajednicom (Parker, 2009).

*Na taj način omogućava se deci sa smetnjama u razvoju da bolje napreduju, kako u socijalnom razvoju i ostvarivanju interakcija sa drugom decom, tako i u ostalim vidovima funkcionisanja i razvoja. Kvalitetno predškolsko inkluzivno obrazovanje se može prepoznati po tome što: 1) vaspitači omogućavaju zadovoljavanje potreba svakog deteta; 2) roditelji, defektolozi i vaspitači rade zajedno na određivanju potreba dece; 3) se sprovođenje programa zasniva na istraživanju, a programi su usklađeni sa kulturom, jezikom i razvojnim potrebama deteta; 4) se decamedusobno druže i igraju sve vreme boravka u vrtiću; 5) se usmerava na celokupnu ličnost deteta; 6) se uspostavlja trajno dobar odnos sa porodicom, partnerima i lokalnom zajednicom, i 7) predškolska ustanova preuzima odgovornost da sva deca napreduju i postižu bolje rezultate (Parker, 2009).*

Kvalitetni inkluzivni programi obrazovanja i nege moraju da sadrže tri ključne komponente: 1) da su pristupačni svoj deci i njihovim porodicama; 2) da su kreirani i da se sprovode tako da uvažavaju sve jedinstvene potrebe svakog deteta, i 3) da neprestano vrše evaluaciju programa kako bi se osiguralo puno učešće (Underwood & Frankel, 2012). Bojni aspekti kvaliteta nekog programa bi se mogli svesti u dve kategorije: a) kvalitet kurikuluma i podučavanja i b) indikatori kvaliteta strukture i okruženja-ambijenta (Buysse & Hollingsworth, 2009).

Međutim, kvalitetan program će poneti ove atribute, tek onda, kada ga vaspitač fleksibilno primeni i adaptira uslovima rada, kako bi se na najbolji način zadovoljile potrebe sve dece. U cilju realizacije kvalitetnog inkluzivnog vaspitno-obrazovnog procesa, vaspitač treba da nastoji da održava toplu i podsticajnu atmosferu koja će se reflektovati na sve aspekte i potencijale psihofizičkih karakteristika deteta i koja će omogućiti i deci sa smetnjama u razvoju da razviju pozitivnu sliku o sebi i da se ne osećaju drugačije od ost

## *Zaključak*

Inkluzija u ranom detinjstvu ima izuzetan značaj i vrednost za razvoj deteta sa smetnjama u razvoju i za njegovo uključivanje u redovni obrazovni sistem. Ona predstavlja polaznu platformu za njegovo kasnije funkcionisanje. Predškolska inkluzija daje najbolje rezultate i opravdati svoje postojanje ako sublimiše veći broj parametara. Jedan od najvažnijih može da se predstavi kroz rad vaspitača. Kvalitetan vaspitač dominira, kreira i rukovodi svim ostalim parametrima. On prati, podstiče i pruža podršku detetu, zatim usmerava i pozitivno utiče na njegov razvoj, stvara kvalitetan inkluzivni ambijent, primenjuje inkluzivni kurikulum, uz neophodne izmene i prilagođavanje uslovima rada, ostvaruje dobru saradnju sa roditeljima i sa stručnim službama.

Dobar vaspitač se ističe i po psihološkom profilu u kojem se prepoznaju osobine značajne za njegov profesionalni rad i angažovanje. Pre svega, vaspitači bi trebalo da imaju razvijena osećanja za razumevanje i prihvatanje dece sa smetnjama u razvoju. Empatijom i simpatijom treba da se odlikuju svi nastavnici, a posebno oni koji rade sa decom kojoj je neophodna dodatna podrška i zaštita. Vaspitač svojim entuzijazmom stvara izazovan ambijent koji pokreće decu i ona tad pozitivnije reaguju na njega. On treba da prepozna potrebe svakog deteta ponaosob i da odgovori nanjih, što će se pozitivno

odraziti i na razvoj njegovog humanističkog identiteta. Potrebno je da deca koja imaju smetnje, kao i ostala deca, u svojoj grupi imaju strukturu i stabilnost da bi mogla da se oslanjaju na svog vaspitača, tj. on treba da je izvor njihove sigurnosti. Međutim, da bi odgovorio na ove zahteve, vaspitač mora da bude edukovan i obučen za rad u inkluzivnom okruženju, kako bi se i on sam osećao sigurno i samouvereno. Za rad sa decom različitih sposobnosti i funkcionalnih nivoa, vaspitač, kroz svoje radno iskustvo, treba da stekne određene oblike senzibiliteta koji će mu kasnije osigurati lakše snalaženje i kvalitetniju interakciju, kako sa decom sa smetnjama u razvoju, tako i sa ostalom decom.

Pored toga, vaspitač treba da razvije pozitivan odnos i sa roditeljima. Vaspitači to mogu postići, ako roditeljima pružaju podršku, ako su im na raspolaganju i ako poštuju i odgovaraju na njihove potrebe u vezi sa detetom. Ako se tako ponašaju, oni će postati neko na koga će se roditelji oslanjati i neko kome veruju, što je preduslov dobre saradnje (Michelle, 2012).

### *Literatura*

- Akalin, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaoglu, H., & Işcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research* 14(2), 39–60.
- Allen, E., & Cowdery, E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Clifton Park: Thomas Delmar Learning.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey infomainstream teachers' attitudes to wards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (2001). Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. In D. Nangle & C. Erdley (Eds.), *The role of friendship in psychological adjustment. New directions for child and adolescent development* (pp. 25–49). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57–71.

- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bricker, D. (1978). A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In M. Guranclik (Ed.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children* (pp. 3–26). Baltimore: University Park Press.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179–194.
- Brown, W. H., Ragland, E. U., & Fox, J. J. (1988). Effects of group socialization procedures on the social interactions of preschool. *Research in Developmental Disabilities*, 9(4), 359–376.
- 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.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability Development and Education*, 46(2), 143–156.
- Buysse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Journal of Research on Childhood Education*, 29(2), 119–128.
- Cavallaro, S. A., & Porter, R. H. (1980). Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(4), 357–366.
- 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.
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) AND THE National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

- Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*(2), 149–167.
- Fuch, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal, 19*(1), 30–35.
- Gemmel-Crosby, S., & Hauzlik, J. R. (1994). Preschool teachers' perceptions of including children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29*(4), 279–290.
- Gök, G., & Erbas, D. (2011). Early childhood teachers' opinions about and suggestions for inclusion programs. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1) 66–87.
- Guranclik, M. J. (1980). Social interaction among preschool handicapped children. *Exceptional Children, 46*(4), 248–253.
- Guranclik, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100*(4), 359–377.
- Guranclik, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstream playgroups. *Child Development, 58*(6), 1556–1572.
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education, 55*(2), 154–163.
- Huang, H. H., & Diamond, K. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability. Development and Education, 56*(2), 169–182.
- Johnsen, B. H. (2001). Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs. In B. H. Johnsen & M. D. Skjorten (Eds.). *Education-Special Needs Education an Introduction* (pp. 225–303). Oslo: Uni Pub.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms: What practicing teachers' Want to know. *Action in Teacher Education, 25*(1), 20–26.

- Kargin, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2006). Opinions of teachers parents and principals regarding inclusive practices. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55–76.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of graduate class on attitudes to ward inclusion, perceived teaching efficacy and know ledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teaacher Development*, 7(3), 473–494.
- Michelle, D. (2012). *The social development of children with mild developmental disabilities in iclusive preschools*. Vanderbilt: Vanderbilt University, Peabody College.
- 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.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quartely*, 13(1), 3–25.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1988). Inegration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. Kames (Eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 241–268). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., Peck, C., Hanson, M., Beckman, P., Kaiser, A., Lieber, J., Wiliam, H. B., Horn, E. M., & Schwartz, I. S. (2004). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10(2-3), 18–30.
- Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1997). The past, present and future. In L. A. Power-deFur & F. P. Orelove (Eds.), *Inclusive educational: Practical implementation of the least restrictive environment* (pp. 1–14). Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Parker, A. (2009). *Child development inclusion, intellectual development. What is inclusive preschool education?* Retrieved on 15th September 2014



- from [www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools-and-ieps/articles/what-is-inclusive-preschool.htm](http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools-and-ieps/articles/what-is-inclusive-preschool.htm)
- Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social supports: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 433–443.
- Peterson, N. L., & Haralick, J. G. (1977). Integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: An analysis of play behavior and social interaction. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 12(3), 235–245.
- Rajović, V., & Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106.
- Rule, S., Stowitschek, J. J., Innocenti, M., Striefel, S., Killoran, J., Swezey, K., & Boswel, C. (1987). The social integration project: Analysis of the effects of mainstreaming handicapped children into daycare centers. *Education and Treatment of Children*, 10(1), 175–192.
- 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.
- Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, 65(3), 451–461.
- Stanković-Đorđević, M. (2006). Vaspitni i obrazovni konstrukti prosvetnih radnika prema deci sa razvojnim smetnjama. *Pedagoška stvarnost*, 52(1-2), 25–36.
- Stanković-Đorđević, M. (2007). Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama. *Pedagogija*, 62(1), 70–79.
- Stančić, M., & Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Underwood, K., & Frankel, E. (2012). The developmental systems approach to early intervention in Canada. *Infants & Young Children*, 25(4), 286–296.

- Veljić, Č. (2010). Razlike u stavovima učitelja gradskih i seoskih škola o inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola*, 16(3), 601–614.
- Vujačić, M. (2006). *Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 38(19), 190–204.
- WHO & UNICEF (2012). *Early childhood development and disability: discussion paper*. Geneva: World Health Organization & United Nations Children's Fund.
- Wolery, M., & Bredkamp, S. (1994). Developmentally appropriate practices and young children with disabilities: Contextual issues in the discussion. *Journal of Early Intervention*, 18(4), 331–341.
- Wolery, M., & Sainato, D. (1996). General curriculum and intervention strategies. In S. L. Odom & M. McLean (Eds.), *Early intervention/early childhood special education: Recommended practices* (pp.125-158). Austin: PRO-ED.

---

## QUALITY DIMENSIONS OF KINDERGARTEN TEACHERS' INCLUSION WORK

Marija Sakač & Mia Marić  
*University of Novi Sad – Faculty of Education, Sombor, Serbia*

### **Abstract**

Kindergarten institution is the first educational institution within the entire system of a child's education. During the earliest stage of development, a child is provided with various aspects of support in kindergarten, or, more exactly, in the group coordinated by the kindergarten teacher. However, a kindergarten institution is there to offer the possibility of developmental competence to both the children of typical development, and those in need of additional help and support in their development. Additional ways of supporting children with developmental disorders require specific working conditions, preparation and planning, and the teacher's competence likewise.

Factors that contribute to a kindergarten teacher's better understanding and professionalism in work, are positive attitude towards inclusion work, motivation for work, personality characteristics, and the need for permanent development and professional improvement in various aspects of competence, social-emotional, cognitive, etc. Properly assessing and being tactful in psychological and pedagogical approach in order to create such social and emotional atmosphere in the group that all the children will be equally pleased to be part of the group, is an imperative in kindergarten teacher's inclusion work within a kindergarten institution.

**Keywords:** kindergarten teacher, kindergarten, inclusion work, kindergarten teacher's competence