

УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ПРОЦЕСУ ИЗ
УГЛА АКТИВНОГ УЧЕЊА

Ивана П. Петровић¹

Сажетак. Процес образовне реформе инклузивног типа који је захватио велики део света има за циљ унапређење квалитета образовања у целини. Планиране промене се не односе само на децу са сметњама у развоју већ се тичу образовања све деце, обухватају све осетљиве групе и теже постизању квалитетнијег образовања и инклузивнијег друштва. Слично томе, пројекат *Активно учење* представља озбиљан покушај иновације и модернизације нашег образовања, чији је циљ промена метода учења/наставе и положаја детета/ученика у вртићу/школи како би се побољшао квалитет образовања и створило инклузивно окружење за сву децу. С обзиром на то да је васпитач прва особа са којом се дете среће и проводи доста времена у вртићу и да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи управо од васпитача, неопходно је обезбедити им најоптималније услове за рад и квалитетну обуку како би препознали развојне поремећаје код деце предшколског узраста и прилагодили васпитно-образовни рад њиховим индивидуалним разликама. Из тог разлога, у овом раду покушаћемо да прикажемо улоге које васпитач има или би требало да има у инклузивном процесу у складу са основним специфичностима и принципима активног учења. Ово је битно јер начин на који васпитачи схватају своје улоге и одговорности утиче на њихов начин рада са децом, степен ангажовања деце у заједничким активностима учења, као и на то шта ће и колико деца научити.

Кључне речи: улоге васпитача, деца са потребом за додатном образовном подршком, активно учење, инклузија, инклузивно образовање.

¹ ivana@vaspks.edu.rs, Висока школа струковних студија за васпитаче Крушевац

Савез учитеља Републике Србије (СУРС), Центар за интерактивну педагогију (ЦИП), Центар за образовну политику (ЦОП) и Фонд за отворено друштво већ дужи низ година раде на промоцији образовне и друштвене инклузије и развијању квалитетне инклузивне праксе. У сарадњи са тимом пројекта “Пружање унапређених услуга на локалном нивоу (ДИЛС)” Министарства просвете, покренули су кампању “*Сви у школу, будућност за све*”, чији је циљ остваривање квалитетне инклузивне праксе за сву децу – повећање обухвата деце из осетљивих група и унапређивање квалитета образовања које сва деца добијају у предшколском, основношколском и средњошколском образовању (Adžić, i sar., 2011).

Од 2000. године се у нашој земљи интензивније ради на промовисању и развијању инклузивног образовања. Неки градови у Србији већ су у великој мери развили инклузивну праксу у локалним вртићима и школама. Један од принципа на којима се заснива образовни процес јесте принцип индивидуализације - поштовање индивидуалних разлика међу децом у погледу начина учења и брзине напредовања (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Васпитачи у предшколској установи треба да прилагођавају програм низом образовних метода и техника могућностима, потребама и интересовањима групе у оквиру сталног праћења развоја деце (Министарство Просвете, 2008).

С обзиром на то да је васпитач прва особа са којом се дете среће у вртићу и да процес инклузије у вртићима у великој мери зависи управо од васпитача, неопходно је обезбедити им најоптималније услове за рад као и квалитетну обуку, како би препознали развојне поремећаје код деце предшколског узраста и прилагодили васпитно-образовни рад њиховим индивидуалним разликама. У вртићу васпитач проводи доста времена са дететом у току дана и зато је његов утицај на развој детета веома значајан (Markov i Adamov, 2008). Из тог разлога, у овом раду покушаћемо да прикажемо улоге које васпитач има или би требало да има у инклузивном процесу у складу са основним специфичностима и принципима активног учења. Ово је битно из разлога што начин на који васпитачи и наставници схватају своје улоге и одговорности утиче на њихов начин рада са децом, степен ангажовања деце у

заједничким активностима учења, као и на то шта ће и колико деца научити.

АУН – КОНЦЕПЦИЈА И ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

АУН (активно учење/настава) има за циљ не само усвајање образовног програма, већ и развој личности и индивидуалности сваког детета кроз проширивање репертоара метода које се користе при реализацији програма, вођење рачуна о мотивацији детета за учење, оспособљавање и осамостаљивање у учењу, отварање простора за богати репертоар дечјих активности и ангажовање социјалне и емоционалне сфере дечје личности. Побољшање положаја детета се пре свега односи на повећање његове укључености у васпитно-образовни процес, а то значи уважавање његове личности, интересовања, потреба, претходних знања и искустава, све у циљу постизања веће педагошке ефикасности (Ivić, Pešikan i Antić, 2001).

С друге стране, инклузивно образовање, такође, подразумева процес повећања партиципације и учења, односно идентификовања и смањења или елиминисања препрека партиципацији и учењу. Дакле, до инклузивног образовног система може доћи само ако редовне школе/вртићи постану инклузивне/и, тј. ако се унапреди образовање све деце у локалној заједници. Инклузија, дакле, представља процес уважавања различитих потреба све деце, младих и одраслих кроз њихову већу партиципацију у учењу, култури и локалној заједници, као и процес смањења и елиминисања њихове искључености било да су у образовном систему или ван њега. Инклузија подразумева промене и модификације у образовном садржају, приступима, структурама, и стратегијама подучавања, уз заједничку визију која покрива сву децу одређених годишта и убеђење да је одговорност редовне школе/вртића да образује *сву* децу (UNESCO, 2003b, према UNESCO, 2009). Једна од кључних ствари у инклузивном образовању јесте самосталност и пуно учешће детета у доношењу одлука које се тичу њега и његове будућности. Креирање адаптација и модификација отвара простор за оснаживање детета и подучавање стратегијама самозаступања које су од изузетног значаја како за напредовање у вртићу, тако и за живот ван вртића. Деца са потребом за додатном образовном подршком обично немају прилику да говоре у своје име и да оно што кажу буде уважено. На овај начин им се

пружа та могућност, а васпитач при том постаје модел понашања за другу децу у групи (Rajović, Jovanović i Radević, 2012).

Инклузија подразумева да је вртић организован по мери детета. Према концепту активног учења, што је у складу и са основним принципима инклузије, то значи да вртић/школа мора бити усмерен/а на дете, које се третира као целовита личност са склоностима, афинитетима, мотивацијом, потребама, способностима и могућностима (Ivić, i sar., 2001). Дете се прихвата онаквим какво јесте и даје му се могућност да оствари себе до највишег нивоа сопствене аспирације (Markov i Adamov, 2008). Програм рада и у једном и у другом концепту мора бити флексибилан, како би могао да се прилагођава конкретним условима. Према томе, активности у групи треба да буду планиране, организоване и усмерене на дете, а то подразумева примену различитих метода, дидактичких материјала, средстава у раду које су прилагођене специфичним потребама и могућностима деце. Садржаји активности мора да буду повезани са интересовањима деце, њиховим претходним знањима и искуствима која имају ван вртића. Инсистира се на активном, партиципативном, кооперативном учењу, у коме је дете активан и конструктиван чинилац властитог развоја. Оно усваја нова знања (ко-конструише) кроз асиметричну или симетричну интеракцију између одраслог и детета или деце међусобно (Ivić, i sar., 2001). У основи ове одлике учења је појам зоне наредног развоја (ЗНР) Лава Виготског који означава механизам путем кога социјалне интеракције утичу на дететов ментални развој (Cole, 1995; Vigotski, 1996; Hedegaard, 1990, према Pešikan, 2010). Када је циљ постављен у ЗНР, васпитач/наставник мора да пружи одговарајућу подршку деци која им је потребна да би дошли до тог циља (Anderson, 2013). Детету се не преносе готова знања, већ их оно стиче кроз лично искуство, али и суочавањем са проблемским ситуацијама које му задаје васпитач/наставник, тако да је главна улога васпитача/наставника да осмисли и креира активности које ће дете увући у активну партиципацију. На тај начин он подстиче дете да самостално открива, тј. поново открива оно што је већ откривено у појединим наукама (по Пијажеу – разумети значи открити или поново открити) (Ivić, i sar., 2001; Pešikan, 2010).

За успех инклузије и инклузивног образовања је веома значајна асиметрична дидактичка интеракција међу децом, и посебно, између детета са и оних без потребе за додатном образовном подршком: да ли постоји, колико је честа и колико траје, какве карактеристике има,

какви су могући ефекти те интеракције за напредовање и постигнућа и деце из прве категорије и деце из друге. Ако тог облика дидактичке интеракције нема или је деформисана, онда се инклузивно образовање своди само на боравак у истом физичком простору деце двеју категорија, а само физичко укључивање и присуство детета без учешћа у заједничким активностима са вршњацима није довољно. Дете које има потребу за додатном образовном подршком се временом све више изолује, што доводи до негативних последица у свим аспектима његовог развоја (Хрњица, 2004).

Да би се ове интеракције и размене успешно одвијале, није довољно да наставник/васпитач само подстакне интересовање и мотивише децу, већ и да буде активни учесник и партнер у процесу учења (Pešikan, 2013). Начин интеракције и комуникације са дететом коме је потребна додатна образовна подршка кроз модел који пружа васпитач значајно ће утицати на начин на који његови вршњаци комуницирају с њим. „Вероватно најбољи начин за подстицање пријатељстава међу децом са и без потребе за додатном образовном подршком који васпитач може да примени је да понуди себе као добар модел“ (Staub, 1998, str.196, prema Sretenov, 2008).

УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У РАДУ СА ДЕЦОМ КОЈА ИМАЈУ ПОТРЕБУ ЗА ДОДАТНОМ ПОДРШКОМ У ОБРАЗОВАЊУ

Изазови са којима се васпитачи свакодневно суочавају приликом рада са децом која имају потребу за додатном образовном подршком су бројни. То за собом повлачи нове улоге и задатке васпитача, а такође и њихову континуирану едукацију.

Регионални инклузивни семинари (UNESCO, 2007, 2008, prema Sretenov, 2009) постигли су велики степен сагласности по питању улоге васпитача/учитеља у инклузивним процесима, као и типова обуке коју би требало да добију. Постоји недвосмислена међународна сагласност да они јесу главни носиоци инклузивних промена у образовању, да носе велику одговорност за успешну реализацију образовне реформе, али да је неопходна и нужна реконструкција њихове досадашње улоге, јер сматрају да немају довољан степен подршке (Ivić, i sar., 2001; Sretenov, 2009). Организована подршка и адекватна обука требало би да им омогући да примене најбољу могућу педагошку праксу у раду са децом која имају различите образовне потребе (Galović, 2011).

Најефикаснија обука, тј. професионални развој васпитача/наставника се одвија у вртићу/школи и тесно је повезан са дневним активностима одраслог и детета. Он/а почива на концепту конструкције знања. Васпитач/наставник се третира као практичар који промишља о свом послу, о својој пракси, који сам стално учи, истражује, примењује у пракси, мењајући је и прилагођавајући конкретним условима. Они су третирани као професионалци који имају специфична знања и умења, али и аутономију у употреби истих и у доношењу одлука. Тимски рад васпитача и осталих колега, као и сарадња са стручним сарадницима, родитељима, локалном заједницом се подразумева (Ivić, i sar., 2001), посебно приликом израде индивидуалних образовних планова (ИОП) за децу којој је потребна додатна подршка у васпитању и образовању.

Према томе, улоге и задаци који стоје пред васпитаче су бројни и у сарадњи са другим стручњацима они треба да одговоре на следеће:

- Препознавање проблема и индивидуалних разлика међу децом јер ће се тек на тај начин моћи деловати и изнаћи методе за рад са децом;
- Обезбедити могућност за учење и створити индивидуалне прилике за то;
- Укључивање детета у вршњачку групу, развијање социјалних компетенција;
- Обезбеђивати ситуације за комуникацију и интеракцију детета са другима;
- Израда индивидуалних програма којима ће се омогућити да дете користи своје снаге, да активира очуване потенцијале и могућности како би компензовало своје слабости (Golubović i Maksimović, 2008).

Однос између васпитача и детета са потребом за додатном подршком у великој мери утиче на мотивацију детета и његово напредовање, као и на прихваћеност детета од стране вршњака. Васпитач са инклузијом добија додатну улогу, поред интеракције с децом која имају потребу за додатном подршком, такође и организацију редовне групе вртића на начин који ће бити стимулативан, како за то дете тако и за групу у целини (Rajović, i sar., 2012).

На предшколском узрасту, и деца са и деца без било каквих сметњи у развоју морају бити охрабривана да ступе у интеракцију (Sretenov, 2008). Претпоставља се да су позитивна социјална искуства међу вршњацима са и без сметњи у развоју у предшколском

периоду незаменљива основа за стицање осећања сигурности и развијање потенцијала који су остали очувани (Hrnjica, 2004). У том смислу је улога васпитача изузетна, јер он, поред васпитања и образовања деце са сметњама у развоју, мора да стимулише, подстиче и мотивише и другу децу да на најбољи могући начин прихвате своје другаре који су другачији (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006).

Један од кључних задатака васпитача свакако је и адаптација простора како би деца била мотивисана да се укључе и да истражују простор а да при том доживе успех у тим покушајима. То подразумева организацију физичког простора, обезбеђивање адекватног игровног материјала и најзахтевнију улогу васпитача као медијатора. Васпитач, да би био добар медијатор, треба да зна да процени када је његова помоћ потребна а када треба да се повуче, он подстиче и продужава интеракцију али не доминира процесом. Он даје информације, објашњења, коментарише туђе активности, изражава сопствена осећања, неслагање, сугерише идеје за наставак игре, подстиче интересовање за активности друге деце, подстиче и награђује иницијативу деце са потребом за додатном подршком у случају када доводи до интеракције са вршњацима. Све ове активности помажу деци да разумеју осећања, иницијативе и активности оних са којима деле простор, и да прихвате правила понашања конкретне ситуације (Sretenov, 2008).

Из приложеног можемо видети да су улоге које васпитач има у инклузивном процесу вишеструке и сложене. Неке од ових улога доминирају у свакодневној педагошкој пракси васпитача, неке се само делимично примењују, а неких уопште и нема. У асиметричној интеракцији, када су партнери васпитач и дете, у први план избијају улоге васпитача као партнера у педагошкој интеракцији, мотиватора, регулатора социјалних односа, процењивача и афективног партнера (Ivić, i sar., 2001). Сазнање о томе које су улоге доминантне а које су занемарене, може нам дати јасну слику реалног стања, и увид у промене које треба предузети.

НАЧИН РАДА ВАСПИТАЧА У ИНКЛУЗИВНОМ ПРОЦЕСУ - ПОСТУПЦИ АКТИВИРАЊА ДЕЦЕ У ВРТИЋУ

Програм *"Сви заједно!"* промовише инклузивно-интегрални систем, који подразумева укључивање деце са посебним образовним потребама у редовне васпитне групе, уз додатну подршку, помоћ и

рад, кроз идеју о вртићу као отвореном систему. Организација овако замишљеног вртића и програми намењени деци морају да буду флексибилни (примерени дечјим интересовањима, способностима и узрасту деце), уз слободну интра и интергенерацијску комуникацију, организацију времена по животном ритму деце, засновани на принципима активног, доживљајног, партиципативног учења. Деца најбоље и најлакше уче једна од других, путем унутаргенерацијске комуникације и интеракције (Stanković-Đorđević, 2003; 2007).

Рад са децом је врло изазован и узбудљив, али и веома одговоран посао. Васпитач мора да поседује разна знања, таленте и способности, а највише од свега, мора да поштује свако дете са свим његовим способностима и могућностима. Код све деце треба развијати позитивну слику о себи, чиме се може значајно утицати и на мотивацију и сарадњу, али и на боље односе са другима. Свако дете треба прихватити као једно јединствено и вредно биће и јасно му ставити то до знања (Lazor i sar., 2008). Васпитачи као уосталом и родитељи треба да буду доследни у својим захтевима, водећи рачуна при том о могућностима и способностима детета, како би ефекти били бољи, квалитетнији и трајнији.

Једна од најважнијих компоненти менталног статуса коју треба подстицати и одржавати код деце са потребом за додатном образовном подршком је мотивација за учење (Hrnjica, 2004). Васпитач мора утврдити и искористити постојећа знања, интересовања и искуства деце, како би их мотивисао да развију нова. У томе велики значај има психосоцијална подршка која је кључно обележје вртића и школе инклузивног типа и обухвата прилагођавање програма детету које има потребу за додатном образовном подршком, као и стварање атмосфере подршке и добродошлице сваком детету (Hrnjica, 2009). Заснована је на подстицању очуваних потенцијала детета коју је могуће организовати само у колективу вршњака, у вртићу/школи и током слободних активности (Hrnjica, 2004).

Родитеље треба укључити у све фазе рада кад год је то могуће. Родитељи су драгоцен извор података о особинама детета, његовим склоностима, интересовањима, емоционалним карактеристикама и укупној социјализацији детета, који су од значаја за извођење и ефекте планираног програма. Такође и децу треба консултовати о томе шта желе, а шта не желе да раде. Ако нису у стању да одговоре вербално, или немају јасну представу о томе шта желе, неопходно је организовати пажљиво посматрање дечје активности, садржаја и

начина на који се деца играју, и на тај начин прикупити додатне податке о њиховим интересовањима, трајању и организацији њихове пажње, емоционалним карактеристикама и њиховој социјализованости (Hrnjica, 2004), па према томе прилагодити програм потребама, интересовањима и могућностима детета.

Јасна рутина у одвијању активности олакшава адаптацију све деце, а када је у питању дете са потребом за додатном образовном подршком, она значајно смањује анксиозност јер даје могућност предвиђања и структурира дечје време у вртићу. На пример, за децу која имају озбиљне проблеме у разумевању вербалне комуникације предлаже се употреба распореда где су активности представљене објектима или цртежима, који олакшавају разумевање. Ови распореди активности имају за дете исту функцију као вербални налози за дете које разуме говор и у значајној мери подстичу комуникацију јер подразумевају активно учешће детета у тим активностима. На пример, од детета се очекује да покаже, додирне или узме симбол који представља следећу активност, затим да оде у правцу те активности, покаже жељу да учествује у активности и узме неопходан материјал (Sretenov, 2008).

Подстицањем све деце на учешће у раду, подстицањем њихове међусобне интеракције и комуникације као и групног рада ствара се мотивишућа и позитивна клима у којој сва деца заједно реализују предвиђене активности, размењују искуства и дају свој допринос (Vujačić i Studen, 2009). Организовање посебних активности у малим групама или паровима, у којима дете са потребом за додатном образовном подршком може да се искаже и буде успешно, мотивише га за даље активности у васпитно-образовном раду (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2006).

Васпитач/наставник мора користити различите приступе у раду, понављање, шира објашњења, лакше захтеве, конкретан и практичан материјал, једноставан и познат језик, да даје кратке и јасне инструкције, користећи различите модалитете истих (визуелни, аудитивни, тактилни), објашњава нове речи, увек хвали одређена понашања, чак и најмањи труд, омогућава помоћ од стране вршњака, ствара пријатну, стимулативну средину, итд. На тај начин се инклузивни процес може приближити златном АУН правилу према коме *сва деца све време* треба да буду укључена у смислене релевантне активности. Методе рада које васпитач примењује и које томе могу допринети су методе активног учења: практичне, радне, мануелне активности, експресивне активности (нпр. цртање),

социјалне активности, слободне активности ван вртића итд. (Ivić, i sar., 2001).

Марков и Адамов (2008) наводе пример једног професора методике ликовног васпитања, који у оквиру ликовних вежбаоница¹ у сарадњи са васпитачима специјалним методама стимулише развој деце која имају потребу за додатном образовном подршком. Обзиром да се усмерене активности методике ликовног васпитања најчешће изводе у корелацији са активношћу развоја говора, као позитиван ефекат те корелације запажено је да деца са потребом за додатном подршком у образовању постају екстравертнија, да су прихваћена од стране вршњака, да адекватније испољавају своје креативне потенцијале и да рад са њима има терапеутске ефекте у смислу побољшања њиховог био-психо-социјалног статуса. Код деце типичног развоја, која похађају вртиће-вежбаонице за ликовно васпитање, израженије је било просоцијално понашање и емпатијски однос према деци која имају потребу за додатном образовном подршком. Они су прихватили своје вршњаке са потребом за додатном подршком и комуницирали са њима на исти начин као и њихови васпитачи (Марков и Адамов, 2008).

Међутим, деца са потребом за додатном образовном подршком уче на различите начине, тако да није увек лако наћи најбоље методе. Понекад је потребно испробати више метода, да би се нашла она успешна, а некад ће само мотивисаност, упорност и увереност васпитача да чини праву ствар довести до успеха. Нека деца најбоље уче сама, кроз активности које изводе сопственим темпом, друга се пак најбоље осећају када заједно са вршњацима учествују у активностима. Некој деци су за учење битни додир и покрет, друга се више ослањају на визуелизацију, а нека се служе говором и језиком као примарним средством учења. Нека деца су вешта у откривању веза и односа међу предметима и догађајима, а нека су посебно склона посматрању. Без обзира на то који начин преовладава у њиховом приступу учењу, деца ће бити успешна уколико им се створе услови који одговарају њиховом специфичном начину учења и њиховим могућностима. Најлакши начин да се деци осигура успешност је комбиновање различитих стратегија, метода, облика и средстава, као и стварање прилика за алтернативна искуства у учењу,

¹ПУ у Кикинди има девет вртића која су и вежбаонице за педагошку и методичку праксу Високе школе струковних студија за образовање васпитача, али се у вежбаоници за методике ликовног васпитања посебно обраћа пажња на инклузивни васпитно-образовни процес.

прилагођавање плана и програма и често мењање активности како би се прилагодили потребама све деце (Lazor, i sar., 2008).

Рад Радић-Шестићеве (2010), такође је указао на неке стратегије које су се показале ефикасним у раду са децом која имају потребу за додатном подршком у образовању. То су: интегрисани приступ васпитно-образовним садржајима, инструкције које омогућавају различите начине учења, периодична процена напретка детета и коришћење ових информација да би се прилагодили план и програм, прилагођавање садржаја, евалуативних критеријума, животне средине, материјала и инструкција потребама детета, план и програм који истиче бригу и поштовање различитости, сараднички односи који промовишу вредности учења и помоћи, док се не примети напредовање детета, повезивање инструкција са реалним ситуацијама, подучавање вршњака.

Обезбеђивање различитих приступа у активностима са децом која имају потребу за додатном подршком у образовању помаже им да ефектније уче чинећи то у складу са својим индивидуалним разликама. Ови поступци (стратегиије) омогућавају васпитачима да мало свог времена посвете разумевању тешкоћа које имају деца из њихове групе и да то сазнање искористе када планирају нове активности. Те активности и материјали које користе за рад требало би да мотивишу и активирају децу, да буду засноване на стварном животу, унапреде друштвено понашање, ангажују сва чула и задовоље специфичне потребе деце (OECD, 2007).

„Деца могу научити скоро све ако су у прилици да се играју, да пробају, додирну, чују, виде и осете информације.” Џејн Хјустон

РАДИОНИЦЕ КАО ОБЛИК АКТИВНОГ УЧЕЊА ДЕЦЕ КОЈА ИМАЈУ ПОТРЕБУ ЗА ДОДАТНОМ ОБРАЗОВНОМ ПОДРШКОМ

Према речима Станковић-Ђорђевићеве (2010) добар начин да се деца са потребом за додатном образовном подршком оснаже и укључе у друштвену заједницу равноправно са осталим члановима заједнице је неговање и развијање вештина ненасилне (саосећајне) комуникације путем радионичарског рада. Радионице су облик активно-партиципативног учења на коме уједно инсистира и АУН. Кључне одреднице свих радионица су активно учешће детета и размена искустава међу њима. „Циљ радионица је развијање позитивне климе у групи, групне кохезије, развој самопоштовања,

асертивности, толеранције и емпатије најпре међу припадницима групе, као и према осталим људима“ (Stanković-Đorđević, 2010:405).

У радионицама значајну улогу има сам водитељ радионице, тј. васпитач. Он пре почетка саме радионице, треба да креира *сценарио* за исту, прикупи потребан материјал за њено извођење, полазећи управо од циља који се жели остварити њоме и од потреба, интересовања, претходних знања и искустава деце, њихових узрасних и сазнајних могућности и ограничења, а онда када она започне, васпитач је у улози организатора, онога који мотивише, партнера у педагошкој комуникацији, који дискретно подстиче тамо где, када и колико треба, при чему главну улогу и доминантну активност изводе деца (Ivić, Pešikan i Antić, 2001).

Као облик групног рада, радионице обезбеђују активност све деце, с обзиром да захтеви који се постављају пред децу могу изгледати као позив на игру, а игра, као основна делатност деце предшколског узраста, која утиче на све аспекте развоја, због своје привлачности и мотивишућег дејства најефикаснији је начин да децу „увучемо“ у процес рада и тиме остваримо планиране васпитно-образовне циљеве.

Према једном истраживању, учење је најефикасније у средини која садржи позитивне интерперсоналне односе, богате педагошке интеракције, обиље инструктивних материјала за рад, удобност, ред, и у којој се ученик осећа цењеним, компетентним, поштованим и ваљаним (Lambert&McCombs, 1998).

ЗАКЉУЧАК

Инклузивни васпитно-образовни процес у вртићу је јако битна карика у ланцу оспособљавања детета са потребом за додатном образовном подршком да на најбољи начин прихвати своју различитост и доживљава себе као квалитетну особу (Markov i Adamov, 2008). Улога васпитача, као главних носилаца инклузивних промена у образовању, при томе је веома значајна и односи се, пре свега, на укључивање детета са потребом за додатном образовном подршком у васпитно-образовни процес, пружање подршке детету како би своје потенцијале развило до максимума, прилагођавање садржаја активности потребама, способностима и интересовањима деце, стварање позитивне, прихватајуће климе и пријатељских интеракција између деце која имају и деце која немају потребу за додатном подршком, као и са васпитним особљем и континуирана

сарадња са родитељима, стручним тимовима и локалном заједницом. Од васпитача се очекује да креира активности у којима ће свако дете бити мотивисано да активно учествује и при том се осећа успешним (Vujačić, 2006), да створи околину ослобођену од предрасуда, услове у којима ће деца, ступајући у међусобне интеракције, да уче једни од других и размењују искуства и мишљења. Да развије специфичне методе које излазе у сусрет потребама све деце и подстичу развој њихових међусобних односа. И оно најбитније, да посматра дете као целовиту личност, полазећи од онога у чему се дете осећа сигурно, од његових различитих способности, хобија и интересовања (Vujačić i Studen, 2009).

Ако се још једном на крају осврнемо на главне специфичности активног учења (усмереност на дете, узимање у обзир узрасних и индивидуалних карактеристика и прилагођавање активности потребама, могућностима и интересовањима деце, вртић/школа пријатељски амбијент за дете и интерактивно учење) и на улоге које васпитач/наставник у том процесу треба да има (организатор, партнер у педагошкој интеракцији, мотиватор, регулатор социјалних односа у групи, итд.)¹, можемо да закључимо да су горе наведене улоге у ствари и кључне улоге васпитача у раду са децом која имају потребу за додатном образовном подршком. Да би оне биле стално заступљене у пракси, неопходно је пружити адекватну помоћ и подршку васпитачима, како се не би осетили усамљеним у том сложеном процесу.

Сарадња и тимски рад са родитељима, стручном службом, управом вртића, па и широм друштвеном заједницом мора да постоји како би се остварили циљеви инклузивног процеса. Али оно што је ипак најважније јесте да и сами васпитачи и остали запослени у предшколској установи имају позитивне ставове и заиста прихватају процес инклузије и спроводе га у пракси са истинском вољом и жељом. Ако постоји прихватање, посвећеност и решеност васпитача да истрају у том процесу, они ће га спроводити користећи сопствене ресурсе којима располажу, чак и када помоћ и подршка надлежних државних органа, локалне заједнице и друштва у целини, изостане. То би вероватно ишло споро, али само на тај начин би се инклузивни процес постепено развијао у свим установама.

¹ За детаљније информације погледати систематизацију могућих улога у одељку *Инвентар улога наставника у наставном процесу*, 68-72 стр. у: Ивић, Пешикан, Антић (2001). Активно учење 2, и додатно: *Улоге васпитача*, 53-55 стр., у: Шаин, М., Марковић, М., Чарапић, С. и сар. (1998). Корак по корак у основе програма, којима смо се водили у раду.

Adžić, N., Ferizović, E., Ilić, M., Ivošević, V., Josimov, G., Maksimović, B., . . . Šabić, N. (2011). *Svi u školu, budućnost za sve*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Anderson, L.W. (2013). Nastava koja izaziva promene: perspektive i opšti pregled. U L.W. Anderson (Ur.), *Nastava orijentisana na učenje : Za nastavnike usmerene na postignuća*. (str. 15-35). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

Galović, D. (2011). *Stavovi vaspitača i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju dece sa ometenošću*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. (magistarski rad).

Golubović, Š., & Maksimović, J. (2008). Uloge i zadaci učitelja u procesu inkluzivnog obrazovanja. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 54(1/2), 49-56.

Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta - Priručnik za rad sa učenicima redovne škole koji imaju teškoće u razvoju*. Beograd: Filozofski fakultet - Institut za psihologiju; Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Hrnjica, S. (2009). Inkluzija kao pedagoški izazov. U S. Hrnjica (Ur.), *Škola po meri deteta 2 - Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. (str. 10-19). Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje. 2 : Priručnik za primenu metoda aktivnog učenja - nastave*. Beograd: Institut za psihologiju.

Lambert, N.M., & McCombs, B.L. (1998). How students learn: Reforming schools through learner-centered education. U N.M. Lambert & B.L. McCombs (Ur.), . Washington: American Psychological Association (APA). doi:10.1037/10258-000

Lazor, M., Marković, S., & Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.

Markov, Z., & Adamov, N. (2008). Uloga vaspitača u inkluzivnom procesu. *Norma: Obrazovanje učitelja juče, danas, sutra*, 13(1/2), 167-184.

Министарство Просвете. (2008). Инклузивно образовање: Пут развоја - Инклузивност предшколског васпитања и образовања. У *Национални извештај Републике Србије*. Београд. Преузето са

<http://www.milance.edu.rs/file.php/1/kutak/files/inkluzivnoobrazovanje.pdf> 2018 May 14.

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvitak (OECD). (2007). *Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u jugoistočnoj Evropi. Srbija*. Paris for the Serbian version: OECD. Preuzeto sa <http://www.oecd.org/education/school/38614308.pdf> 2018 Jan 29.

Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 157-184. doi:10.5937/PsIstra1002157P

Pešikan, A. (2013). Nastava. U L.W. Anderson (Ur.), *Nastava orijentisana na učenje: Za nastavnike usmerene na postignuća*. (str. 101-127). Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.

Radić-Šestić, M. (2010). Efikasna inkluzivna škola. *Beogradska defektološka škola*, 3, 575-588.

Rajović, V., Jovanović, O., & Radević, B. (2012). *Individualni razvojno-obrazovni program : Priručnik za vaspitače, nastavnike i druge profesionalce*. Podgorica: ZUNS.

Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića - deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse. U S. Hrnjica (Ur.), *Škola po meri deteta 2 - Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. (str. 20-35). Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

Stanković-Đorđević, M. (2003). Različitost je bogatstvo ljudskog roda -svi zajedno!- : projekat integracije dece sa posebnim potrebama. *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, 41(3/4), 85-90.

Stanković-Đorđević, M. (2007). Stavovi vaspitača o vaspitno-obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama. *Pedagogija: časopis Saveza pedagoških društava Jugoslavije*, 62(1), 70-79.

Stanković-Đorđević, M. (2010). Nenasilna komunikacija u službi inkluzivnog procesa. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 56(5/6), 399-411.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>. 2018 Jan 23.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja - Centar za profesionalni razvoj zaposlenih. (2006). *Vodič za uvođenje u posao vaspitača u predškolskim ustanovama*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja - Centar za profesionalni razvoj zaposlenih.

Preuzeto sa

http://www.nasedete.org/download/vodic_za_uvodjenje_u_posao_vaspitaca.pdf 2018 Jan 22.

Vujačić, M. (2006). Problem i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190-204. doi:10.2298/zipi0601190v

Vujačić, M., & Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U S. Hrnjica (Ur.), *Škola po meri deteta 2 – Priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. (str. 77-88). Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.

THE ROLES OF EDUCATORS IN THE INCLUSIVE PROCESS FROM THE ACTIVE-LEARNING POINT OF VIEW

Ivana P Petrovic¹

Abstract. The process of educational reform of an inclusive type a large part of the world has been included in, aims to improve the quality of education as a whole. Planned changes not only concern developmentally impaired children, but they also concern the education of all children, encompassing all marginalized groups and striving to make changes that lead to better education and more inclusive society. Similarly, the Active Learning project is a serious attempt to innovate and modernize our education, which aims at changing the learning/teaching methods and the position of the child/student in the kindergarten/school, in order to improve the quality of education and create an inclusive environment for all children. Since the educator is the first person whom the child meets and spends the most time with in kindergarten and since the process of inclusion in kindergartens largely depends on the teachers, it is necessary to provide them with the most optimal conditions for work and quality

¹ ivana@vaspks.edu.rs Preschool Teacher Training College Krusevac

training in order to recognize developmental disorders in children pre-school age and adjust the way of work to their individual differences. For this reason, in this paper we will try to show the roles that the educator has or should have in an inclusive process in accordance with the basic specifics and principles of active learning. This is important because the way in which educators understand their roles and responsibilities influences their way of working with children, the level of engagement of children in common learning activities, as well as what and to what extent the children will learn.

Key words: educators' roles, children with the need for additional educational support, active learning, inclusion, inclusive education

Примљен: 04.07.2018.

Прихваћен: 25.12.2018.

