

**Татјана Л. Нововић<sup>1</sup>**

Филозофски факултет у Никшићу  
Универзитета Црне Горе

**Веселин И. Мићановић**

Филозофски факултет у Никшићу  
Универзитета Црне Горе

UDK-373.2(497.16)

376.1-056.26/.36(497.6)

DOI: 10.5937/nasvas1802357N

Оригинални научни рад

НВ год. LXVII 2/2018

## МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА О КВАЛИТЕТУ ИНКЛУЗИВНЕ ПРАКСЕ У ЦРНОГОРСКИМ ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

**Апстракт** Основни циљ истраживања представљеног у овом раду био је сагледавање мишљења васпитача и стручних сарадника о димензијама актуелног црногорског предшколског педагошког амбијента за децу са посебним потребама, имајући у виду стручну особљеност васпитача, начин израде и примене индивидуалних планова за децу, квалитет и начин сарадње са родитељима и тимом за подршку. У сврху обухватније сагледавања и проучавања наведеног предмета, примењена је квалитативна метода истраживања и техника групне интервјуа са васпитачима и стручним сарадницима из три црногорске предшколске установе. Анализирајући димензије презентне инклузивне праксе у црногорском предшколском контексту из визуре интервјуисаних васпитача и стручних сарадника, издвојили смо кључна питања, изазове, али и препоруке за унапређивање инклузивног модела. На основу добијених налаза истраживања, установили смо квалитативно значајне промене у пракси, пошто афирмативног односа васпитача и стручних сарадника према инклузивном моделу рада, њихове професионалне спремности за рад са децом са посебним потребама, која укључује одговарајућа знања, методске вештине, спремности при обликовању индивидуалних развојно-образовних планова. Кључни изазови су идентификовани у домену невошења педагошких норматива у погледу броја деце, затим у недоследној тимској деловања у мрежи подршке, као и неконзистентном планирању обуке за рад по инклузивним начелима.

**Кључне речи:** инклузија, вртић, компетенције васпитача, стручни сарадници, индивидуални развојно-образовни план.

### Увод

Актуелни друштвено-образовни контекст саткан је од јединствених фактора утицаја, који природно утичу на позиције и релације између детета и различитих системских карика око њега, почевши од породице, па до удаљених макросистемских инстанци. Свеснији развојних капацитета детета и раног детињства, стручњаци и образовно-политички посленици обликују различите моделе и стратегије подршке детету и породици.

<sup>1</sup> Е-маил: tabo@t-com.me; tatjanan@ac.me

Кроз дугу историјску смену макродруштвених модела, као и ужих културолошких спецификаума који су, поред осталог, утицали на положај деце у породици и ширем контексту, обликовани су и различити модели детињства, који су се рефлектовали на званичну и имплицитну перцепцију дечјих могућности и права. У оквиру традиционалног, доминантно *дефицитарног* модела детињства, дете се доживљава као „незаштићено, незрело, пасивно зависно“, па је нужно подређено „моћним одраслим“ васпитачима, како у породици тако и у предшколској институцији (Trebješanin, 2000). Дете са посебним потребама (*Strategija inkluzivnog obrazovanja 2014–2018*, 2013), унутар дефицитарног модела, додатно „има потребу“ за континуирано презервативним односом одраслих у „споља“ детаљно наменски структурираним и диригованим условима. Истраживања показују да у таквим околностима, слаби дечја „моћ“ и партиципативни утицај, те да је видљива значајна корелација између ниске унутрашње мотивације код деце са посебним потребама и високог нивоа екстерне контроле и условљености спољним мотиваторима (Grolnick & Ryan, 1987), при чему се смањује ниво њиховог (дечјег) самопоуздања и саморегулације (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992).

С друге стране, у савременој социокултурној парадигми детињства, која у потпуности корелира с инклузивним моделом, афирмише се представа о детету као „актеру властитог развоја“ и „бића односа“ (Bašić, 2011: 25). Концепт активног, способног, потенцијалима обдареног детета условиће измењену парадигму образовног и друштвеног инвестирања у рано детињство уопште. Томе ће неизоставно допринети резултати неуронаучних истраживања која указују на најбрже и најинтензивније формирање синапси у раноразвојном периоду, од којих зависи кортикална активност детета (Vudhed, 2012). Стога је очито да је потреба за сензибилисаним и тимски одговорним приступом представника различитих интересних инстанци, начину и путевима стимулације и подршке дечјем развојном напретку, уз пуно уважавање различитих индивидуалних могућности, неупитна и неодољна. Нужно, уважавање различитости у васпитно-образовној средини остварује се сензибилизисањем деце и одраслих за потребе других, прихватање другачијих и остваривање пуне узајамности са њима. Кад је реч о деци са посебним потребама, једнако је важно имати у виду њихове потенцијале и развојне капацитете, те на основама њихове пажљиво индуковане унутрашње мотивације системски надограђивати јединствена постигнућа и напретке, у зони наредног развоја (Vigotski, 1983).

У раду ће бити приказана и анализирана мишљења васпитача и стручних сарадника о позитивним и негативним аспектима инклузивног модела у пракси црногорских предшколских установа.

### **Инклузивни модел – претпоставке**

У Документу о деци у Европи (начело 6) „Услуге усмерене деци ране доби: развијање европског приступа“ (Moss, 2012) потцртано је да све услуге намењене деци треба препознати, поштовати и уважавати различитост у свим њеним димензијама и облицима као основни елемент и вредност европске културе (Bouillet & Miškeljin, 2017).

Могућности дечјег учења се природно побољшавају у условима плодније и богатије интеракције и комуникације (Audin, 2016). Развоју дечјих унутрашњих мотива и

способности свакако доприноси интеракција у јединственој, континуалној социјалној заједници са вршњацима и одраслима у породици и институцији (Karaaslan, 2016). Унутрашња радозналост подстакнута одговарајућим изазовима у респонзивној средини доприноси ефикаснијем концептуалном учењу и развоју дечје саморегулације (Stošović, Dromnjaković, Nikolić i Nišević, 2016).

У контексту виготскијанског социокултурног приступа детету, у полазишту је концепт дечје „моћи“, уковљен у јединствени, природно копрожимајући комплекс разноврсних системских утицаја и „моларних активности“, од микро до макро еколошких ареала у друштвеном континууму (Bronfenbrenner, 1997: 57). Процес учења и развоја се одвија кроз интеракцију са социјалним и материјалним окружењем и налази се у друштвено дефинисаним алатима. Стога инклузивни модел апострофира унутрашњу мотивацију за учење, активност све деце, без обзира на њихове различите могућности, развој интересовања, корегулацију и изграђивање идентитета (Pressick Kilborn & Walker, 2002). Три заједничка принципа инклузивног модела могу се идентификовати у литератури о раном детињству: (1) методски приступ деци мора бити индивидуализован у свим сегментима; (2) подршка деци треба да буде системски организована, континуирана и реализована кроз партнерство са породицом; (3) потребно је обезбедити системску подршку инклузивном моделу кроз доследну образовну политику и континуирани професионални развој васпитача/наставника (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

### **Инклузивни модел у црногорском предшколском контексту**

Предшколско васпитање и образовање у Црној Гори представља полазишну карику у јединственом образовном континууму и регулисано је, у круцијалним организационим сегментима, *Законом о предшколском васпитању и образовању* (2010). У Црној Гори предшколске установе похађа 18.957 деце јасличне и вртићке популације (42,1% стопа обухвата), од којих је 927 деце са посебним потребама, по презентној евиденцији (Monstat Crne Gore, 2017).

Крајем прошлог миленијума и почетком новог века питање ефикасне интеграције деце са посебним потребама у редовни систем предшколског васпитања и образовања постаје предмет стручног дискурса и разматрања у различитим образовним и друштвеним круговима црногорског ондашњег друштвеног проседеа. Пројекти о могућем укључивању деце са посебним потребама у редовни образовни систем у окриљу парадигме „социјалне и културне перспективе“ као алтернативе развојним програмима отвориће нови друштвени и животни простор у заједници дизајнирањем окружења које одговара различитим потребама деце (Vudhed, 2012: 40). Уместо концепта предвидивог дечјег понашања и функционалистичког педагошког приступа детету, који имплицира обавезно прилагођавање друштву и заједници по мери развојно-прескриптивних узуса, у хуманистично-феноменолошком приступу дете се посматра као јединствена, самосвојна индивидуа с особеним потенцијалима и правом на властити темпо развоја и учења (Vujačić, 2006).

Деци са посебним потребама у црногорском предшколском институционалном контексту обезбеђено је похађање вртића, будући да је данас неупитна чињеница да је од посебне важности за оптимални развој сваког детета рана стимулација,

систематско праћење и наменски планирана индивидуална подршка у вршњачкој заједници. Сарадња између надлежних институција у мрежи подршке (Центар за децу с посебним потребама, Мобилни тим, Дневни центар, Ресурсни центар, Комисија за усмеравање, Васпитно-образовна установа, Стручна служба у установи) хоризонтално и вертикално је и даље системски непотпуна, неажурна, тако да деца на раном узрасту не добијају једнаке шансе у погледу ране интервенције и психосоцијалне подршке њиховим породицама (*Strategija inkluzivnog obrazovanja 2014-2018*, 2013). Наиме, деца која не поседују решења о усмеравању у образовни програм од надлежне Комисије за усмеравање деце с посебним потребама (*Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama*, 2004) не остварују право на похађање предшколских установа.

Улога васпитача у предшколском педагошком процесу је да креира амбијент који ће бити респонзиван за сву децу, уз уважавање њихових различитих могућности, способности, преференција, породичног и културног наслеђа (Moss, 2012).

Квалитативно зналачки креиране промене у предшколској педагошкој, инклузивној пракси настају као исход стручне припремљености васпитача, контекстуалне интерпретације водеће образовне парадигме, али и имплицитне педагогије професионалаца, тј. њихове визије добробити за дете (Štirn Janota, 2016, 129). Уколико васпитачи верују да деци са посебним потребама припада равноправно место у јединственој предшколској заједници са вршњацима, онда су свакако изгледи на успех инклузивног концепта бољи, а перспективе за све учеснике јасније и сигурније. У актуелном контексту, очекује се да васпитачка рефлексивна визија васпитно-образовног процеса буде усклађена са поимањем детета као јединственог и богатог потенцијалима у окриљу различитих перспектива и могућности и „изван оквира“ (Slunjski, 2015).

## Методологија истраживања

Основни циљ истраживања био је да се сагледа мишљење васпитача и стручних сарадника о димензијама актуелног црногорског предшколског инклузивног модела, имајући у виду стручну оспособљеност васпитача, начин израде и примене индивидуалних планова за децу, квалитет и начин сарадње са родитељима и тимом за подршку.

*Узорак истраживања.* У оквиру одабраних фокус група, разговарали смо са испитаницима – васпитачицама (50) и стручним сарадницима (6) у предшколским установама у Подгорици, Никшићу и Бијелом Пољу, на тему актуелног стања у црногорској предшколској пракси с акцентом на инклузивни модел. У узорку су све васпитачице, а међу стручним сарадницима су два интервјуисана испитаника мушког пола – логопед и психолог у никшићкој предшколској установи.

Табела 1. Учесници у фокус групама у црногорским предшколским установама

Предшколска установа	Бр. фокус група	Бр. васпитача	Бр. стр. сарадника
ЈПУ „Љубица Поповић“ -Подгорица	2	21	2
ЈПУ „Драган Ковачевић“ -Никшић	2	19	3
ЈПУ „Дашо Басекић“ Бијело Поље	1	10	1
укупно	5	50	6

*Методе истраживања.* У сврху обухватнијег сагледавања и проучавања наведеног предмета, примењена је квалитативна метода истраживања, организованог с циљем потпунијег разумевања и описа инклузивног модела у предшколској пракси. Одабрана и примењена техника фокус интервјуисања доприноси реалнијем, обухватнијем и ширем сагледавању проучаваног феномена, будући да умањује могућност давања социјално пожељних одговора (Vučković, 2015). Социјална реалност се конструише кроз интерпретативну визуру свих судионика у истраживачком контексту (Pešić, 1998), јер „тек рефлексција и обрада од доживљаја ствара искуство!“ (Terhart, 2001: 187). Групни интервју је нужно интерсубјективан и омогућује судионицима да расправљају о својим интерпретацијама наведене проблематике, па не представља само „начин прикупљања података о животу, већ је део живота и његова хумана компонента“ (Cohen, Manion & Morrison). Групне дискусије омогућиле су заједничко промишљање фокусиране проблематике кроз живи дискурзивни преплет различитих оптика и комплементарних перспектива учесника у интервјуу. Сагледавање димензија црногорског инклузивног модела у предшколском контексту усмерено је на следећа кључна питања проблематизована у овом истраживању:

- Компетенције васпитача за рад по инклузивном моделу (иницијално образовање, стручно усавршавање);
- Креирање ИРОП-а за децу са посебним потребама (Ко учествује у изради? Колико су укључени родитељи у тај процес?)
- Унутрашња подршка инклузивном процесу (помоћ стручних сарадника, асистената у настави и менаџмента у предшколској установи)
- Спољна подршка (потпора представника ресурсних центара, Комисије за усмеравање, породице)
- Изазови и предлози васпитача и стручних сарадника за унапређење актуелног инклузивног модела у педагошкој пракси предшколских установа.

У фокусираним предшколским установама, по званичној евиденцији, има 43 детета са посебним потребама (табела 2), иако интервјуисани васпитачи и стручни сарадници истичу да је у вртичке групе укључено знатно више деце којој је потребна додатна подршка, али немају решења од Комисије за усмеравање.

Табела 2. Основни подаци о деци која су укључена у инклузивни процес

Предшколска установа	Број деце са посебним потребама
ЈПУ „Љубица Поповић“, у Подгорици	19
ЈПУ „Драган Ковачевић“, у Никшићу	17
ЈПУ „Дашо Бесекић“, у Бијелом Пољу	7

Одговори интервјуисаних саговорника које смо добили током интервјуа у фокус групама у одабраним предшколским установама, 2017. године, снимани су, а потом транскрибовани и обрађени у складу са методолошким концептом, односно редоследом претходно приказаних постављених питања, као референтних проблемских окосница. При обради добијених података користили смо квалитативну тематску анализу садржаја и разврстали добијене одговоре по сличним значењима у кондензоване крупније категорије, које су инкорпориране у почетно планиране теме, односно проблемска подручја. Поузданост је обезбеђена применом истих питања у свим фокус групама.

## Резултати истраживања

### *Компетенције васпитача за рад по инклузивном моделу*

У европским документима маркиране су кључне саставнице наставничких квалификација: одговарајућа стручна спрема, педагошко-психолошка знања, вештине и компетенције потребне за рад са децом (укључујући бројне индивидуалне различитости), те разумевање културно-друштвеног значења васпитања и образовања (Nemet & Velki, 2016).

На питање о нивоу стручне компетентности васпитача за примену инклузивног модела у пракси, васпитачице у фокус групама су одговориле, сходно властитим перцепцијама актуелне педагошке праксе, а садржаје њихових наратива смо кондензовали у три категорије доминантних увида:

1. *Васпитачи су углавном компетентни за ефикасну примену инклузивног модела у предшколској пракси* (19). Интервјуисане васпитачице у фокус групама које су афирмативно одговориле на ово питање процењују да су адекватно оспособљене за рад са децом са посебним потребама, те да поседују одговарајућа знања о различитим типовима сметњи, као и вештине за примену најефикаснијих методских поступака у посредовању тих знања. Истичу да целисходно планирају рад у групи, вртићу, сарађују са колегама, родитељима, индивидуализујући на адекватан начин методске поступке у свом педагошком раду. Добро се сналазе и при изради индивидуалних планова у процесу прилагођавања развојних и образовних циљева за децу. Интервјуисане васпитачице сматрају да су добиле одговарајућа знања и смернице у току иницијалног образовања, као и у даљем професионалном развоју (семинари, радионице, дискусије на тематским активима), а посебно су истакле значај следећих акредитованих семинара којима су присуствовале: „Рана интервенција за дјецу са сметњама у развоју вида и сметњама у тјелесном развоју“, „Рад са дјецом са тешкоћама из спектра аутизма“, „Улога мобилних тимова у инклузивном образовању...“ (*Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2017/2018. i 2018/19. godinu*, 2017).

*Прошли смо корисне обуке, имамо добру сарадњу са стручним тимом, заједно ћемо дјецу дефинишемо индивидуалне циљеве за њих, корићемо их и све ћемо редовно* (васпитачица у подгоричкој фокус групи).

2. *Васпитачи су делимично спреми за рад по инклузивном моделу, услед специфичних контекстуалних изазова и иновационости у пракси* (22). У фокус групама у Подгорици васпитачице које су у рецентној прошлости пролазиле кроз процес стручног оспособљавања изражавају донекле критичан однос према квалитету и релевантности понуђених садржаја из фокусиране области током иницијалног образовања. Истичу да су на факултету учили више теоријски неке појмове, док су у домену практичне примене остали ускраћени за важне методске смернице за рад по инклузивном моделу, а у процесу професионалног развоја такође недостаје више практичних алатки које би допринеле ефикаснијој применљивости семинарских тема из поменуте области.

Такође, недоследна и унутрашње противуречна примена званично усвојених и педагошки утемељених начела васпитно-образовног рада у пракси индукује додатне потешкоће у афирмацији инклузивних циљева. Рад васпитача је условљен флуидним системским решењима, због којих се деца укључују у вртиће без обухватне ране анамнезе и студиозне системске процене која би послужила као адекватно полазиште за даље праћење и усмеравање рада у предшколској установи. У основи њиховог становишта је дубиозан однос према решењима Комисије за усмеравање, по којима се деца са комплексним тешкоћама укључују у вртић, што није била почетна интенција, а ефекти су вишеструко ризични и са мултиплицираним последицама. Због тако недоследног и неконгруентног приступа одговорних у образовном систему, васпитачице се, по сопственим наводима, осећају несигурним у раду и поред властите стручне компетентности и личне мотивисаности за рад по инклузивном начелу, усмереном на поштовање права деце за васпитањем и образовањем које тежи оспособљавању за самостални живот.

3. *Неспремни за примену инклузивног модела (9)*. Део интервјуисаних саговорница у фокус разговорима у све три средине на тему властите спремности за квалитетну примену инклузивног модела у пракси предшколских установа изражава негативан став, аргументујући га вишеструким фактима. Перципирају иницијално образовање недостатним и непотпуним за адекватно укључивање у педагошки процес и рад по инклузивном моделу, а очекују и ефикасније професионално усавршавање, као и целисходнију стручну и укупну логистичку подршку у раду. Интервјуисане испитанице истичу да им је потребно више стручних инструкција за рад са децом са посебним потребама „по дубини“, које би кроз сет тематски повезаних обука и континуиране помоћи и супервизије допринеле квалитетнијој, вишедимензионалној афирмацији инклузивног модела у пракси, а оне би се осећале сигурнијим у послу. На овај начин формално стручно усавршавање и практичне потребе васпитача остају „на различитим странама“ и у „паралелним системима“, који недовољно интерферирају, сматрају наше испитанице. Стога идеју инклузије наше испитанице квалификују као неодрживу, процењујући да је осујећујућа за све укључене стране: децу са посебним потребама, као и њихове вршњаке који се типично развијају, васпитаче, родитеље, заједницу, па се њихов имплицитни став одражава на недовољну мотивисаност и радну не/агилност.

### *Креирање индивидуалних развојно-образовних планова (ИРОП) за децу са посебним потребама*

У сврху ефикаснијег и целисходнијег индивидуализовања предшколског курикулума, за децу са посебним потребама се профилишу посебни индивидуални планови, развојног и образовног типа и нужно су формативног карактера. У фокус групама са васпитачима смо разговарали о начину израде индивидуалног плана и проблемима/изазовима на које наилазе при обликовању овог документа у пракси.

*Начин израде ИРОП-а.* Интервјуисани васпитачи истичу да ИРОП раде једном годишње, додајући да програмско-образовне аспекте немају у предвиђеном формулару, већ су им приоритет развојни циљevi. У обликовању овог документа учествују, поред васпитача, стручни сарадници, родитељи, асистенти.

*Прво процијенимо очуване вјештенцијале, а затим одређујемо развојне циљеве – коиницивни, моторички, говорни... Користијемо их након 3 мјесеца, према нашој процјени о вјештенцијалима дјеце. На крају се прави извјештај о учином најрејку дјетице (васпитачица из подгоричке фокус групе).*

Наше респонденткиње из Никшића сматрају да је ИРОП образац прецизно структуриран, те да им обликовање појединачних планова не представља проблем као раније.

Индивидуални планови се обликују у свим фокусираним срединама, а начини њихове израде и ниво партиципације чланова тимова за праћење се разликују у зависности од услова и доступности стручних сарадника из установе и ресурсних центара.

Cilj za oblast razvoja u kojoj je detetu potrebna podrška određen na osnovu trenutnog funkcionisanja i potreba deteta	Područja aktivnosti kroz koja će se cilj realizovati	Precizno navesti konkretne aktivnosti / metode / oblike rada kojima se postiže postavljeni cilj	Način i postupci kojima će se sprovesti praćenje, provjera i vrednovanje postignuća
Ostvariti uspostavljanje socijalne interakcije sa vršnjacima	Područje socijalnih aktivnosti i saznanja u okviru socio – emocionalnog razvoja	Kroz frontalni oblik rada i rada u parovima ili manjim grupama podsticati socijalnu interakciju.	Moći će da uspostavi adekvatan socijalni kontak sa nekim od djece u grupi.
Usvajanje, razvijanje i učvršćivanje navika lične higijene.	Fizičke i zdravstvene aktivnosti	Uz pomoć medicinske sestre unaprijediti samostalnost pri svakodnevnim životnim navikama ( hranjenje, oblačenje, upotreba toaleta..)	Samostalno će obavljati higijenske navike i osnovne vještine samopomoći (hranjenje, oblačenje..)
Izražavanje muzičkog doživljaja organizovanim pokretom – koreografijom.	Muzičke aktivnosti	Izvođenje jednostavnih koreografija uz pomoć odraslog, slušanje muzike sa cd-a, metoda demonstracije i imitacije. Podrška i instrukcije vršnjaka i vaspitača..	Učestvovaće u igri uz muziku i uz jednostavne pokrete i koreografije pratiće gestom i prepoznati poznatu melodiju.
Uspostaviti elementarni oblik verbalne komunikacije	Jezičke aktivnosti	Ulaziti u vidno polje i inicirati komunikaciju. Insistirati na kontaktu očima. Igrati igre sa ogledalom, igre prikazivanja djelova lica. Uz pomoć vršnjaka insistirati na verbalnom kontaktu.	Moći će da uspostavi kontakt očima kada ga zoveme i da jednom riječju i uz pomoć gesta verbalizuje ono što mu treba.

Схема 1. Пример ИРОП-а



*Проблеми у примени ИРОП-а.* Наше испитанице у свим фокус групама издвајају сличне проблеме при обликовању индивидуалних планова:

1. Нередовни боравак деце у вртићу је један од најчешће спомињаних проблема, будући да васпитачима представља изазов у процесу континуираног праћења и процењивања дечјег напретка.

*Прешли смо у друго полугодишће, али нисмо мијењали циљеве за дијете, зашто што је гостиа одсуствовало, ња нам што ошјежава праћење.* (васпитачица из никшићког вртића)

Проблем у раду настаје, како су нам саопштиле испитанице у подгоричким фокус групама, када се деца упишу са закашњењем и без решења о усмеравању од стране надлежне Комисије, због чега, у већ прекобројним групама, тешко могу да се успешно адаптирају.

2. Пребукираност предшколских установа у подгоричкој средини је озбиљна препрека за организовање квалитетног и обухватног процеса развојне и васпитно-образовне подршке деци појединачно, као и на нивоу целовите групе.

*У просјеку имамо 40 дјеце, ња још и ово троје са развојним дисфазјама треба укључити...* (испитаница из подгоричке предшколске установе).

3. Испитанице у свим фокус групама наводе као проблем нејасноће у начину избора циљева при обликовању индивидуалних планова. У дилеми су да ли да планирају развојне циљеве по посебним доменима или треба издвојити и програмско-образовне садржаје за краткорочно и дугорочно праћење и процену.

4. Један од апострофираних проблема у фокус разговорима је и немогућност усаглашавања циљева у индивидуалним плановима са родитељским очекивањима.

*Дјечак који има сметње, шикове, не говори, не сједи, не праши, има сталне промјене расположења, нема индивидуални план јер мајка бјежи од мене и не жели да се суочи са проблемом, који је евидентан.* (васпитачица у никшићком вртићу).

Неконзистентно понашање детета у породици и предшколској установи на основу исказа родитеља, такође, васпитачима представља изазов и збуњује их у процесу планирања индивидуалних циљева за децу и васпитних поступака у раду са њима.

### *Унутрашња подршка инклузивном моделу.*

С намером да сагледамо опсежније квалитет сарадње васпитача са другим „унутрашњим“ сарадницима у предшколској установи у процесу имплементирања инклузивног модела у пракси, у разговору са васпитачицама и стручним сарадницима, у фокус групама, издвојили смо питања учешћа и доприноса стручних сарадника и асистената.

Стручни сарадници у установи, по мишљењу интервјуисаних васпитачица, обезбеђују свеобухватну потпору инклузивном моделу. У подгоричким фокус групама васпитачи истичу да имају подршку унутрашњих стручних сарадника, дефектолога, педагога, психолога, који редовно обилазе васпитне групе, опсервирају активности, континуирано учествују у изради индивидуалних планова. Иначе, координатор за рад са децом са посебним потребама у установи је дефектолог, који истиче да има веома сложен делокруг обавеза и спектар одговорности јер мора да пропрати сву децу са решењима од Комисије, помогне васпитачима и родитељима, а с друге стране, континуирано сарађује са ресурсним центрима и локалном комисијом за усмеравање. Такође, педагог и психолог помажу и прате израду ИРОП-а, раде са родитељима, организују тематска предавања и радионице за васпитаче и родитеље.

Наше респонденткиње из Никшића су изразито афирмативне у погледу ангажмана стручних сарадника у њиховој установи: психолога, педагога и дефектолога, а по потреби се укључује тифлолог због слабовидог дечака. Као посебну погодност наглашавају ангажман психолога из њихове установе у Комисији за усмеравање, што им омогућава ефикаснији рад, правовремену информисаност о свему, делотворнији договор у тиму. Психолог истиче да, осим уобичајених активности у установи са децом, васпитачима, родитељима, рад у Комисији користи да успостави слојевитију сарадњу у мрежи подршке, па чешће иницира заједничке састанке и остварује много плодотворнији дискурс између свих заинтересованих страна, што је посебно значајно за децу.

У бјелополској предшколској установи интервјуисане васпитачице истичу да им недостаје помоћ психолога и логопеда, али истичу ефикасну и континуирану подршку менаџмента установе, посебно директорке, која је по образовању педагог.

Иначе, у све три средине интервјуисане васпитачице изражавају веома афирмативне импресије о квалитету и нивоу укључености и подршке од стране актуелног менаџмента установа.

*Подршка асистента у ВОП-у.* Наше интервјуисане саговорнице из три предшколске установе имају углавном веома афирмативно мишљење о раду асистената у васпитно-образовном процесу, иако се решења по овом питању разликују од једне до друге институционалне средине.

Табела 3. Број асистената укључених у предшколске установе

Предшколска установа	Бр. асистената	Врсте сметњи
ЈПУ „Љубица Поповић“	<b>9</b>	деца са комбинованим, телесним, сензорним, као и лакшим менталним сметњама (Даунов синдром), те тешким хроничним обољењима (генетско обољење), аутизмом, успореним психомоторним развојем, первазивним поремећајима у развоју
ЈПУ „Драган Ковачевић“	<b>8</b>	
ЈПУ „Дашо Басекић“	<b>3</b>	

У ЈПУ „Љубица Поповић“ у Подгорици, за рад са децом су ангажовани асистенти као техничка подршка деци са посебним потребама (уз подршку Завода за запошљавање Црне Горе и сагласност Министарства просвјете). Према информацијама добијеним

од дефектолога из ове предшколске установе, у редовни васпитни процес укључена су и деца са евидентним тешкоћама, без поменутог решења, што имплицира немогућност ангажовања асистената и ажурирања одговарајућих индивидуалних програма. У таквим случајевима, у установи се тражи најподесније интерно решење, како би се свима обезбедило што функционалније развојно напредовање, па су у васпитне групе укључени васпитачи и/или медицинске сестре у виду испомоћи.

У никшићкој предшколској установи посао асистента обављају углавном незапослени васпитачи, доприносећи знатно афирмисању инклузивног модела по исказима интервјуисаних респондента.

Интервјуисане испитанице сматрају да су асистенти у предшколским установама веома корисни, кооперативни, посвећени деци, па предлажу да институт асистента добије своје јасније и уређеније место у државним прописима (подобност и сензибиланост за рад), да се повећа број запослених, као и да им се обезбедити обавезна одговарајућа обука за рад у вртићу/школи.

### *Свољна подршка инклузивном моделу у предшколској установи*

Спољни сарадници, тј. представници ресурсних центара, саветовалишта и комисија за усмеравање, недовољно су укључени у непосредни васпитно-образовни процес и рад тима у установи, процењују интервјуисане васпитачице. Деца добијају препоруке из Комисије за усмеравање за додатни индивидуални рад са стручњацима из ресурсних центара, али о врсти, обиму и начину спровођења третмана, као и евентуалним препорукама за рад у предшколској установи, васпитачи немају никаквих информација. Комисија за усмеравање упућује децу која имају решење у Ресурсни центар ради индивидуалне потпоре од стране одговарајућих стручњака, зависно од природе тешкоће/сметње, али рад с децом је потпуно подељен у два паралелна и неспојива система: индивидуални рад са дефектолозима у ресурсним центрима и тимско праћење детета по ИРОП-у у вртићу.

*Једна дјевојчица 4 године седмично иде у РЦ и шест дана дијете не долази у вртић. О томе ништа не знамо, једино што сваки пут наилазимо на нове проблеме с адаптацијом дјевојчице на групу." (васпитачица из Подгорице).*

*Очекујемо интензивније учешће стручњака из РЦ, који ће макар једнаеснаеснадневно боравити у групи, показати нам шта треба имати у виду" (учесница у фокус групи у никшићкој средини).*

Психолог из никшићке предшколске установе каже да је често проблем и у томе што педијатри у саветовалишту опрезно не/саопштавају стручне увиде, па се дубиозе транспонују на вртички амбијент индукујући професионалну резигнацију и збуњеност код васпитача.

*Педијатри су врло опрезни кад родитељима саопштавају проблеме, па то осваје нама и доводе нас у незавидну позицију (испитанице из Подгорице).*

По процени наших испитаника/ца, у пракси је и даље видљив спори, неодлучни, недовољно системски усаглашени ангажман стручњака у мрежи подршке (посебно саветовалишта) и недостајући напор да се деци са посебним потребама омогући правовремено укључивање у вртић.

Интервјуисане васпитачице наводе позитивне примере из праксе, попут укључивања студената волонтера у рад са децом заваљујући учешћу Установе у пројекту који води Удружење младих са хендикепом. Предлажу да се направи уговор са факултетом и наставе сличне активности.

### *Сарадња с породицом*

Обавезна ткивно-интегративна повезница између спољне и унутрашње подршке деци са посебним потребама и васпитачима је породица, као кључни агенс утицаја. Партнерски однос са родитељима подржава Конвенција о правима детета, у којој се каже да породици треба пружити заштиту и неопходну подршку у процесу преузимања одговорности у оквиру заједнице (Miškeljūn, 2016). Уколико је сарадња са родитељима ефикасна, на шта указују бројни примери из праксе, као и различите истраживачке студије, онда су и резултати заједничког подстицања деце са посебним потребама целисходнији и дугорочно значајнији. У упоредној студији финског и америчког система (Rantala, Uotinen & McWilliams, 2009) утврђено је да је успех деце чије су породице биле укључене у процес ране интервенције већи у односу на оне који су подстицани у условима затворене клиничке праксе, упркос многим разликама у системима раних интервенција између две земље. Ови налази корелирају са резултатима других студија, у којима се наглашава централна улога породице у предшколској пракси, у коју су укључена деца са посебним потребама (Underwood, Valeo & Wood, 2012). Истраживање спроведено на подручју Хрватске (Загреб и Вараждин) са родитељима, с интенцијом сагледавања предности и изазова у процесу укључивања деце са посебним потребама у вртићке вршњачке групе, указује на тачку могућег неспоразума у оптикама и очекивањима васпитача и родитеља, који читају одређене поруке дискриминације у институционалном амбијенту, посебно од стране других родитеља (Milić Babić, Tkalec & Powell Cheatham, 2017).

*Ми нпр. имамо одличну сарадњу са родитељима дјевојчице с аутизмом. Родитељи нас о свему нас обавјештавају. Мајка се понудила да нам помогне у организовању сјоршкoј дана у вртићу, да донесе различите реквизите, појашу прoвачилица, прeйреке за прескакање. Максимално су на раслопању, ја и дијете боље најрегује!*  
(васпитачица из подгоричке предшколске установе)

Будући да је проблем мотивационог мобилисања родитеља да препознају проблем код детета и успоставе искренију и интензивнију сарадњу са васпитачима један од кључних изазова у примени инклузивног модела, потребно је развијати функционалније механизме укључивања породице у васпитни контекст, процењују испитанице у фокус групама.

## Дискусија

Будући да је рад по инклузивном моделу у црногорском образовном систему усвојен и у примени већ готово две декаде, јасно је да се од професионалаца очекује стручна, педагошка, методичка компетентност у процесу реификације програмских циљева/исхода у предшколској пракси. Наше испитанице сматрају да с децом углавном ефикасно раде, али апострофирају да им је за успех и целисходно педагошко деловање у пракси посебно значајно континуирано стручно усавршавање и системска, обухватна, правремена потпора од стране стручних сарадника, менаџмента и родитеља.

Већина испитаница у фокус групама напомиње да им је у оквиру стручног оспособљавања и професионалног развоја недостајало више конкретнијих смерница, примера из праксе, одређенијих, наменски креираних упутстава, истичући да је обука доминантно базирана на теорији и уопштеним смерницама. Стога је често видљива неусклађеност између претходних знања, вештина и имплицитних педагошких уверења васпитача са новинама које је потребно применити у пракси (Dori, Tal & Peled, 2002). Испитанице су сагласне у процени да један семинар не може пружити велику стручну потпору васпитачима у процесу ефикасне афирмације инклузивног модела у пракси. Истраживање усмерено на искуства учитеља у примени иновативних наставних метода у оквиру програма стручног усавршавања указује на ограничавајуће ефекте једнократних програма стручног усавршавања у погледу дугорочнијих промена у раду наставника (Vujačić, Đević, Stanišić, 2017; Pešikan, Antić i Marinković, 2010; Stanković, 2011). Интервјуисане васпитачице примећују да су овакве обуке углавном површне, непотпуне, без повратне информације из праксе и од самих полазника/практичара. За успех и ефикасније резултате у раду са децом наше испитанице апострофирају важност имплицитног, ставовско-вредносног и критичко-рефлексивног односа према стварној применљивости и одрживости наведеног концепта, па истраживања показују да су успешнији наставници чија су имплицитна уверења о оправданости инклузивног модела позитивна (Swazey, Anderson & Louis, 1993). Квалитативне студије усмерене на сагледавање васпитне климе у предшколским установама такође указују на условљеност дечјег понашајног спектра васпитном атмосфером у којој дете живи, као и неисказаним, имплицитним порукама, произашлим из свесних и несвесних уверења одраслих (Slunjski, Šagud, i Brajša Žganec, 2006; Miljak, 2009).

У фокус групама интервјуисане васпитачице и стручни сарадници истичу да су системска решења често декларативно прописана, али у пракси флуидна, имплицитно контекстуално интерпретирана и недоследно имплементирана. У том смислу потребно је озбиљније и обухватније тимско планирање и холистичко праћење постигнућа деце са посебним потребама, као и целисходније успостављање континуитета хоризонтално и вертикално у образовној и широј друштвеној мрежи подршке инклузији. У свим установама су за децу са посебним потребама ангажовани асистенти, за децу се раде индивидуални планови (уз решење од Комисије), тимови за подршку прате и подешавају циљеве и активности. Но, испитанице се суочавају са изазовима у пракси попут прекобројних група, недостајућих стручњака, нераздемења родитеља, неадекватне тимске синергије у раду (нема блиске сарадње са стручњацима из ресурсних центара).

Такође, партнерски однос са родитељима је и даље декларативно афирмисан, али за стварно, суштаствено остваривање функционалне узајамности између васпитача

и родитеља потребна је промена „особних парадигми и учинковитих рјешења“ (Visković, 2016: 119). Свесни важне, научно-стручно афирмисане идеје о неупитно високим ефектима правовременог улагања у рано детињство, посебно уколико је у питању одређени проблем или видљива инсуфицијенција у развоју детета, васпитачи наглашавају потребу озбиљније планиране ране детекције и интервенције.

### Закључак

Полазећи од актуелног референтног оквира за реификацију инклузивног модела у предшколској пракси црногорских вртића, настојали смо да у оквиру фокус група са испитаницама/васпитачицама и стручним сарадницима из одабраних средина сазнамо више о модалитетима примене инклузивног модела у овим установама. Испитанице се слажу да је инклузивни модел прихваћен, делимично интернализован, условљен различитим оправданим и неоправданим уже и ширеконтекстуалним околностима и интерпретацијама. Интервјуисани респонденти из три одабране средине су сагласни да је нужно обезбедити и доследно поштовати педагошке нормативе у погледу броја деце, потребног кадра, *унуџра* и *сиоља*, те обезбедити одговарајуће, континуиране обуке за васпитаче и асистенте. Потребно је много више размене искуства и усаглашавања перспектива, који воде до дискурсивне свесности и прилика за критичко преиспитивање и модификовање акција и њихових теоријских основа (Pešić, 1998). Као посебан изазов, на који треба плански и систематски одговорити, испитанице истичу и обавезни рад са родитељима, као и потребу њиховог континуираног планског кооптирања у васпитни процес, у сврху правовременог и што ефикаснијег заједничког инвестирања у целовиту и дугорочнију добробит детета. Наше истраживање показује да је неопходно унапредити моделе стручног оспособљавања и усавршавања васпитачког кадра, функционалније одговорити на практичне проблеме, предузимањем конкретних, дугорочних и обавезујућих мера подршке, уместо краткорочних, палијативних интервенција. У комплексном мултиперспективном, интерсубјективном дискурсу учесника у педагошком предшколском контексту, могу се мењати, преиспитивати и усаглашавати имплицитне и професионалне теорије васпитача, а у коначници системски афирмисати функционалнији инклузивни модел у педагошкој и општедруштвеној пракси.

Ограничавајући фактор у овом истраживању је мали узорак васпитача и стручних сарадника у само три предшколске установе, па би у перспективи било пожељно проширити популацију испитаника и применити комбиноване технике и инструменте.

Имајући у виду у раду маркиране изазове у домену свеобухватног спровођења инклузивног модела у црногорском предшколском контексту, могуће је издвојити неке кључне препоруке: обезбедити и системски заштити континуитет хоризонтално и вертикално између свих партиципирајућих инстанци упућених на инклузију деце са посебним потребама, те уједно институционално градити критички дискурс кроз свакодневне активности. Такође, нужно је системски еманциповати и усагласити моделе иницијалног образовања и стручног усавршавања кадра, кроз процес перманентне евалуације и истраживања праксе, уважавајући социјалну разноликост.

## Литература:

- Aydin, A. (2016). Development of the parent form of the preschool children's Communication Skills Scale and Comparison of the Communication Skills of Children with Normal Development and with Autism Spectrum Disorder. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri educational sciences: Theory & practice*, 16(6), 2005–2028.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19–37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston D. (2006) *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bouillet, D. and Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age. *Croatian Journal of Education*, 19 (4), 1265-1295.
- Bronfenbrenner, J. (1997) *Ekologija ljudskog razvoja - prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Deci, E. L., Hodges, R. Pierson, L. & Tomassone. J. (1992). Autonomy and competence as Motivational Factors in Students with Learning Disabilities and Emotional Handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 457-471.
- Dori, Y. J., Tal, R. T. & Peled, Y. (2002). Characteristics of science teachers who incorporate web-based teaching. *Research in Science Education*, 32(4), 511–547.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 890-898.
- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2017/2018. i 2018/19. godinu*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Karaaslan, O. (2016). Comparison of social engagement of Children Having Disabilities with Their Mothers and Fathers. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri educational sciences: theory & practice*, 16 (5), 1649–1670.
- Milić Babić, M., Tkalec, S. & Powell Cheatham, L. (2017). The right to education for Children with Disabilities from the Earliest Age. *Croatian Journal of Education* 20 (1), 233-263.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Miškeljin, L. (2016): Inclusiveness of preschool education within the documents of education policies of the Republic Of Serbia. In Gutvajin, N. & Vujačić, M. (Eds), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 31-44). Beograd: Institute for Educational Research, Volgograd State Socio-Pedagogical University Volgograd, Faculty of Teacher Education, University of Belgrade, Belgrade.
- Monstat, Zavod za statistiku Crne Gore*. Preuzeto 08. aprila 2018. sa adrese:  
<http://monstat.org/cg/page.php?id=121&pageid=76>.
- Moss, P. (2012). Principle 6. Diversity and choice: Conditions for democracy. A Children in Europe Policy paper. Retrieved February 22, 2018 from the World Wide Web  
[https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/children\\_in\\_europe.en.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/children_in_europe.en.pdf)
- Nemet, M. B. & Velki, T. (2016): The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.
- Pešić, M. (1998). *Pedagogija u akciji*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

- Pešikan, A., Antić, S. i Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 278–296.
- Pressick Kilborn, K. and Walker, R. A. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 153-182). Greenwich: Connecticut: Information Age.
- Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3(1), 45-58
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmerenitve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 87–101). Ljubljana i Beograd: Pedagoški inštitut i Institut za pedagoška istraživanja.
- Stošović, D., Dromnjaković, A., M. Nikolić, Nišević, S. D. (2016). Motivacija učenika u inkluzivnoj nastavi i školski uspeh. *Nastava i vaspitanje*, 65 (2), 263-277.
- Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. (2013). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.*
- Swazey, J. M., Anderson, M. S., & Louis, K. S. (1993). Ethical problems in academic research. *American Scientist*, 81 (2), 542-553.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Rantala, A., Uotinen, S. & McWilliams, R. A. (2009) Providing early intervention within Natural Environments: a cross-cultural comparison. *Infants & Young Children*, 22 (2), 119-131.
- Štirn Janota, P. (2016). Kindergarten teachers notice what they first understand – The importance of process education for kindergarten teachers. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 67 (4), 128–147.
- Trebješanin, Ž. (2000). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta.
- Underwood, K., Valeo, A. & Wood, R. (2012). *Understanding inclusive early Childhood Education: capability approach*. Contemporary Issues in Early Childhood 13 (4). Retrieved May 20, 2018 from the World Wide Web [http:// www.worldwords.co.uk/CIEC](http://www.worldwords.co.uk/CIEC), pdf
- Vigotski, L.(1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Visković, I. (2016). Teachers' opinions on the possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117-146.
- Vučković, D. (2015). Montenegrin Teachers' Perception of the Acquisition of Literary Terms in Primary School, 18 (2), 419-446.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Vujačić, M. (2006): Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190-204.
- Vujačić, M., Đević, R., Stanišić, J. (2017). Iskustva učitelja u primeni inovativnih nastavnih metoda u okviru programa stručnog usavršavanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 49(2), 234–260.
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim potrebama* (2004). Službeni list Republike Crne Gore, br. 80/04.

Примљено: 06. 05. 2018.

Коригована верзија рада примљена: 22. 06. 2018.

Прихваћено за штампу: 01. 07. 2018.



## THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS AND EDUCATION SPECIALISTS TO THE QUALITY OF INCLUSIVE PRACTICE IN MONTENEGRIN PRESCHOOL INSTITUTIONS

**Abstract** *The principal goal of the study presented in the paper was to explore the attitudes of preschool teachers and early childhood education (ECE) specialists towards aspects of the current preschool pedagogical environment for children with special needs in Montenegro, with regard to teachers' professional competence, the design and implementation of individual plans for children, and the quality and forms of collaboration with parents and support teams. In order to gain more comprehensive insight and carry out a more thorough analysis of this issue, we used a qualitative research method and the group interview technique with preschool teachers and ECE specialists from three Montenegrin nursery schools. Analyzing the dimensions of present inclusive practice in the Montenegrin preschool context from the perspective of the preschool teachers and ECE specialists interviewed, we have identified the key achievements and challenges, and also made recommendations for improving the inclusion model. Using the findings obtained in the study, we found significant qualitative changes in practice, namely, an affirmative attitude on the part of preschool teachers and ECE specialists towards the inclusion model and their professional competence for working with special needs children including relevant knowledge, methodological skills and adeptness at designing individual development/education plans. The key challenges identified are disrespect of pedagogical norms, the number of children, lack of team action within the support network, and inconsistent planning of teacher training for inclusive education.*

**Keywords:** *inclusion, preschool institution, preschool teachers' competencies, education specialists, individual development/education plan.*

## МНЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ В ОБУЧЕНИИ О КАЧЕСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ В ЧЕРНОГОРИИ

**Резюме** *Основная цель представленного в данной работе исследования заключается в рассмотрении мнения воспитателей и сотрудников в обучении об измерениях текущей черногорской дошкольной образовательной среды для детей с особыми потребностями, с учетом профессиональной квалификации воспитателей, способа разработки и реализации индивидуальных планов для детей, качества и путей сотрудничества с родителями и с группой для поддержки. В целях всестороннего рассмотрения и изучения указанного предмета был применен качественный метод исследования и техника группового интервью с воспитателями и педагогами-сотрудниками в обучении из трех черногорских дошкольных учреждений. Анализируя измерения нынешней инклюзивной практики в контексте черногорского дошкольного образования на основе взглядов опрошенных педагогов и воспитателей, авторами статьи выделены ключевые достижения, проблемы и рекомендации по совершенствованию модели инклюзии. Полученные результаты исследования указывают на произошедшие существенные изменения качества практической работы, а именно положительное отношение воспитателей и сотрудников в обучении к инклюзивной модели работы, профессиональная готовность к работе с детьми с особыми потребностями, включая необходимые знания, методические навыки, компетентность для создания индивидуальных развивающе-образовательных планов. Ключевые проблемы связаны с несоблюдением педагогических норм в отношении числа детей, отсутствием командной работы в сети поддержки, несогласованным планом подготовки к работе на основе инклюзивных принципов.*

**Ключевые слова:** *инклюзия, детский сад, компетенции воспитателей, сотрудники в обучении, индивидуальный развивающе-образовательный план.*