УДК 376.1-056.26/.36-053.4
159.922.76-056.26/.36-053.4

Оригинални научни рад

Примљен 13/3/2026

Прихваћен 22/5/2026

Doi: 10.5937/metpra29-65649

Ана Р. Вукобрат[1]
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда

Татјана М. Лојовић[2]
Предшколска установа „Зрењанин“ Зрењанин

Србислав В. Павлов[3]
Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда

УЧЕШЋЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ У РЕАЛНОМ ПРОГРАМУ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА[4]

Сажетак: Укључивање деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у предшколске установе представља кључни процес за подршку њиховом развоју, социјализацији и равноправном учешћу у активностима вртића. Вртић, као прва фаза формалног образовања, треба да обезбеди окружење у коме се подстиче инклузија и прихватање различитости. У таквом подстицајном окружењу сва деца остварују бројне добробити, јер се у оквиру вртића развија вршњачка заједница у којој деца уче да прихватају различитости, препознају да су сви њени равноправни чланови и кроз заједничка искуства постепено граде осећај припадности. Циљ овог рада је да се прикаже начин на који се дете са потпуним слепилом уклапа у реални програм дечјег

1 vukobrata@vaspitacka.edu.rs ; https://orcid.org/0009-0000-9159-9917
2 tlojovic@gmail.com
3 pavlovs@vaspitacka.edu.rs ; https://orcid.org/0009-0007-6500-1265
4 Рад је измењени и прилагођени део завршног (дипломског) рада на исту тему студенткиње Татјане Лојовић. Студенткиња смера Струковни васпитач деце предшколског узраста завршни (дипломски) рад одбранила је 26. 10. 2025. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, под менторством др Ане Вукобрат и коменторством др Србиславе Павлов, у оквиру изборног предмета Основе инклузивног васпитања и образовања.

вртића кроз планиране ситуације учења, проширену и слободну игру и животно-практичне ситуације (рутине и ритуали). Примењена је дескриптивна метода, техника партиципативног и интерактивног посматрања, а коришћени инструмент биле су анегдотске белешке. Посматрана је девојчица са потпуним слепилом у старијој вртићкој групи, а резултати показују да активно учествује у активностима када су материјали и задаци прилагођени њеним потребама, уз подршку васпитача и вршњака. Посматрање је омогућило увид у стратегије учења, емоционалне реакције и социјалну интеракцију детета, што потврђује значај индивидуализованог приступа и инклузивне праксе. Добијени резултати указују на то да систематско прилагођавање окружења и активности доприноси активном укључивању деце са сензорним сметњама и унапређује квалитет инклузивног васпитања и образовања.

Кључне речи: дечји вртић, реални програм, инклузивна пракса, учешће деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, деца са оштећењем вида

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Савремена схватања детињства, учења и развоја посматрају дете као јединствено, целовито и компетентно биће, активно и богато потенцијалом, што представља основу за разумевање инклузивне праксе. Инклузивна пракса омогућава деци са сметњама у развоју и инвалидитетом да буду прихваћена и видљива у заједници, као и да доприносе сопственом развоју и напретку других. Такво окружење подстиче учење и развој сваког детета, обухватајући усклађеност физичког простора, организације времена, као и социјалних и психолошких услова (Miškeljin, Vranješević, Jovanović, Lazarević i Tomašević, 2021). Савремена педагогија промовише слику детета према којој „...дете поседује богат потенцијал, оно је јако, моћно, компетентно и, пре свега, повезано са одраслима и другом децом" (Malaguzzi, 1993, str. 41).

Васпитно-образовни рад у дечјим вртићима реализује се према Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета", чији је циљ подршка добробити детета и разумевање целокупног процеса неге, васпитања, образовања и интегрисаног учења. Према Правилнику о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) у реалном програму дечјег вртића добробит детета се огледа кроз три димензије: персоналну, делатну и социјалну. Све димензије су међусобно повезане и условљене. Како би се остварио овај циљ, вртићке активности треба да буду усмерене на развијање програма који ће омогућити свој деци, а посебно деци са сметњама у развоју и инвалидитетом, да се осећају пре свега задовољно, испуњено и срећно, и који ће уважити и подржати интересе детета и омогућити му да истражује и развија своје потенцијале. Активности у вртићу треба да буду усмерене на развој кључних образовних компетенција код деце за целоживотно учење, развијање емоционалне компетентности код деце, стварање вршњачке заједнице и заједнице вртића, омогућавајући деци различитог узраста кретање, истраживање и активности у свим просторима вртића.

РЕАЛНИ ПРОГРАМ ДЕЧЈЕГ ВРТИЋА И УЧЕШЋЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ И ИНВАЛИДИТЕТОМ

Реални програм се обликује и развија у конкретном контексту васпитно-образовне праксе, који обухвата организациону структуру вртића, просторне услове, културу установе, као и односе између деце, васпитача, породица и локалне заједнице (Krnjaja, Breneselović, Jovanović i Sjeničić, 2022). У развијању реалног програма васпитачи се руководе принципима усмерености на односе, животности, интегрисаности, аутентичности и ангажованости, при чему се посебна пажња посвећује стварању подржавајућег и безбедног окружења за свако дете (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018).

У раду са децом предшколског узраста, а нарочито са децом са сметњама у развоју и инвалидитетом, примењује се интегрисани приступ учењу заснован на праћењу дечјих интересовања, потреба и могућности. У складу с тим, васпитачи планирају мере индивидуализације и прилагођавају активности и окружење како би се обезбедило активно учешће сваког детета. Када је потребно, израђује се педагошки профил као основа за планирање подршке, а уколико мере индивидуализације нису довољне, приступа се изради Индивидуалног образовног плана – ИОП-а (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2018).

Значајан сегмент реалног програма представља документовање, које омогућава праћење процеса учења, развоја и учешћа детета. Документација се остварује кроз индивидуални и пројектни портфолио и обухвата белешке васпитача, продукте деце, фотографије и друге записе настале током активности (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). У том контексту, анегдотске белешке приказане у овом раду представљају важан извор података о учешћу детета са сметњама у развоју и инвалидитетом у реалном програму вртића.

ДЕЦА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА

Шупе (Šupe, 2009) наводи да се деца са оштећењем вида, које може бити присутно од рођења или настати током живота, суочавају са изазовима у оријентацији у простору и самосталном обављању свакодневних активности. Степен оштећења и узраст детета утичу на обим ових тешкоћа, што захтева системску подршку приликом њиховог укључивања у предшколску установу. Марковић (2014) истиче да се са педагошког становишта, слепим сматра дете чији је губитак вида толики да у процесу читања и писања мора да користи Брајево писмо. Такође, слепим се сматра и дете чије је визуелно оштећење такве природе да не може да се ослони на вид као примарни извор сазнања, већ превасходно користи слух и додир за пријем информација и учење.

Даље, према Шупе (Šupe, 2009) процес инклузије подразумева адекватну припрему васпитача, стручних сарадника и родитеља, као и прилагођавање физичког простора вртића и информисање вршњака и њихових породица о специфичностима деце са овим обликом сметње у развоју. Надаље, аутор истиче да прилагођавање простора подразумева постављање тактилних знакова који детету омогућавају сигурније кретање и оријентацију, као и употребу безбедног

намештаја заобљених ивица и одржавање стабилног распореда предмета у просторији. Значајну улогу има доступност одговарајућих играчака и дидактичких материјала, посебно звучних лопти, тактилних сликовница и материјала на Брајевом писму, који подстичу рану писменост и комуникацијске компетенције. Улога васпитача, према поменутом аутору, кључна је у подстицању активног учешћа детета у вртићком животу. Неопходно је користити јасан и конкретан говор, редовно проверавати разумевање садржаја, као и подстицати дете да развија вештине комуникације и самосталности. С обзиром на то да слепа деца не могу да уче посматрањем и имитацијом, неопходно је омогућити им да кроз додир, покрет и употребу преосталих чула савладавају моторичке вештине и учествују у активностима групе. Инклузија деце са оштећењем вида је најефикаснија када им је омогућено да се осећају прихваћено и равноправно у вршњачкој заједници, уз адекватну стручну подршку и континуирано прилагођавање васпитно-образовног процеса њиховим потребама.

ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА

Претходна истраживања указују да васпитачи углавном имају позитивне ставове према инклузији деце са сметњама у развоју, али истовремено исказују несигурност у погледу сопствених компетенција, спремности и услова за рад у инклузивном окружењу (Anđelković, Vučinić, Eškirović i Jablan, 2013). Сродна истраживања потврђују да успешност инклузивне праксе у великој мери зависи од професионалне подршке васпитачима, доступности дидактичких средстава и сарадње са породицом и стручним сарадницима. Истраживање Аврамидиса и Норвича (Avramidis & Norwich, 2002) показује да васпитачи испољавају позитивније ставове према инклузији уколико имају претходно искуство у раду са децом са сметњама у развоју и адекватну стручну подршку. Слично томе, Шарма, Форлин и Лореман (Sharma, Forlin & Loreman, 2008) истичу да ниво самопоуздања и перципиране компетентности васпитача значајно утиче на квалитет примене инклузивних пракси.

Истраживања Одома, Зерчера, Лиа, Маркварта, Сандала и Брауна (Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall & Brown, 2006) указују да деца са сметњама у развоју постижу боље социјалне и комуникацијске исходе у срединама које подстичу интеракцију са вршњацима типичног развоја и омогућавају активно учешће у заједничким активностима. Такође, Гуралник (Guralnick, 2011) наглашава да ране вршњачке интеракције имају значајну улогу у социјалном и емоционалном развоју деце са сметњама у развоју, посебно у развоју осећаја припадности групи и самопоуздања.

Надаље, сродна истраживања указују да деца са сметњама у развоју и инвалидитетом чешће имају тешкоће у успостављању и одржавању вршњачких односа, као и нижу позицију у социјалној структури групе у односу на вршњаке типичног развоја (Buysse, Goldman & Skinner, 2015; Janson, 2007; Vukobrat, 2023; Webster & Carter, 2015). Посебно се истиче да деца са оштећењем вида теже остварују укљученост у заједничку игру и спонтане социјалне интеракције (Bishop, Hobson & Lee, 2005; Celeste, 2006; Roe, 2008), због чега је неопходно систематско планирање подршке и подстицање вршњачке интеракције у оквиру предшколске групе.

Истовремено, налази истраживања заснованих на анализи анегдотских белешки указују да деца са сметњама у развоју активно учествују у различитим сегментима васпитно-образовног рада када су активности прилагођене њиховим могућностима, интересовањима и потребама, уз јасну структуру рада и подршку васпитача и вршњака (Pavlov, Lojović i Vukobrat, 2025). Позитивна повратна информација, визуелна и конкретна средства, као и постепено увођење нових активности, показали су се као значајни фактори подстицања ангажованости и самопоуздања деце.

Имајући у виду да је број истраживања која се баве индивидуализованим приступом деци са оштећењем вида на предшколском узрасту и даље ограничен, ово истраживање усмерено је на анализу специфичности учешћа и социјалних интеракција детета у активностима делања у вртићу – слободној и проширеној игри, планираним ситуацијама учења, свакодневним рутинама и ритуалима – као и на идентификацију услова који подстичу или отежавају његово укључивање у вршњачку групу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и проблем истраживања

Вујачић (2009) указује на то да су истраживачки увиди у квалитет вршњачких односа, као и у могућности систематског подстицања социјалних интеракција између деце са сметњама у развоју и њихових вршњака у редовном васпитно-образовном контексту, и даље недовољно развијени и емпиријски заступљени. У складу с тим, предмет нашег истраживања јесте да сагледамо како се дете с потпуним слепилом уклапа у вршњачку групу у реалном програму предшколског васпитања и образовања, посматрано кроз свакодневне активности и интеракције у старијој вртићкој групи. Истраживање такође обухвата начине укључивања деце с тешким сензорним сметњама у редовне предшколске установе, пошто реализација инклузије у пракси остаје недовољно истражена.

У том контексту, проблем истраживања формулише се кроз следеће истраживачко питање: У којим активностима и на који начин дете са потпуним слепилом учествује у васпитно-образовном раду у дечјем вртићу?

Циљ и задаци истраживања

Основни циљ истраживања јесте да се, применом дескриптивне методе и технике партиципативног, интерактивног посматрања, прикаже како дете са потпуним слепилом учествује у реалном програму дечјег вртића, односно у свакодневним групним и индивидуалним активностима у вртићу.

Тежећи да сагледамо начине и обим укључености детета са потпуним слепилом у активности васпитно-образовног рада у старијој вртићкој групи задаци истраживања су:

1. описати начине учешћа детета са потпуним слепилом у проширеној игри, планираним ситуацијама учења и свакодневним рутинама у вртићу кроз посматрање уз писање анегдотских белешки;

2. сагледати облике и карактеристике интеракције детета са вршњацима и одраслима у инклузивној групи;
3. утврдити улогу прилагођених материјала, простора и дидактичких средстава у подстицању активности и самосталности детета;
4. идентификовати тешкоће и изазове с којима се дете сусреће током учешћа у васпитно-образовном процесу;
5. уочити потенцијале детета за даље укључивање и напредовање у социјалном, когнитивном и емоционалном развоју.

Општа хипотеза истраживања и истраживачка питања

Полазећи од циља истраживања општа хипотеза је: претпоставља се да је дете са потпуним слепилом активно укључено у васпитно-образовни рад у старијој вртићкој групи и да, уз адекватну подршку васпитача и прилагођене услове средине, учествује у различитим групним и индивидуалним активностима, остварује социјалне интеракције са вршњацима и одраслима, те да његово учешће зависи од природе активности и начина њихове организације у инклузивном окружењу.

С обзиром на квалитативни карактер истраживања и примену студије случаја, формулисана су и следећа истраживачка питања:

1. Да ли дете са потпуним слепилом може активно учествовати у васпитно-образовним активностима у вртићу уз примену индивидуализованог приступа?
2. Да ли прилагођени дидактички материјали и обогаћено сензорно окружење значајно доприносе укључености и самосталности детета у различитим активностима?
3. Да ли подршка васпитача и вршњака има кључну улогу у остваривању социјалних интеракција детета са потпуним слепилом у инклузивној групи, и да ли то уједно представља и најважнији изазов током учешћа детета са потпуним слепилом у васпитно-образовној групи?
4. Да ли учешће детета у активностима делања у вртићу доприноси развоју његових когнитивних, социјалних и емоционалних компетенција?

Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је примењена дескриптивна метода. Као техника истраживања коришћено је посматрање, док је основни инструмент била анегдотска белешка. Посматрање је реализовано као партиципативно и интерактивно, с циљем детаљног увида у понашање, активности и интеракције детета у природном окружењу у дечјем вртићу. Овакав приступ је посебно значајан у истраживањима са децом са сметњама у развоју, јер омогућава сагледавање дететовог функционисања у свакодневним социјалним и васпитно-образовним ситуацијама, као и боље разумевање индивидуалних потреба и начина комуникације (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Creswell & Creswell, 2018). Анегдотске белешке се у педагошким истраживањима препознају као погодан инструмент за бележење специфичних облика понашања, интеракција и развојних

промена код деце предшколског узраста, посебно у природном контексту (Mac Naughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2001).

Узорак у истраживању

Узорак истраживања чини девојчица под псеудонимом А. Р., која похађа старију вртићку групу у предшколској установи у урбаној средини на територији Војводине, у Средњобанатском округу. Код девојчице (2019. годиште) присутно је потпуно слепило на оба ока. Реч је о превремено рођеном детету са ниском телесном тежином, код којег се развила пролиферативна ретинопатија, односно ретинопатија прематуритета, као последица недовољног развитка очног дна.

Етика истраживања

Наведени иницијали су измењени ради заштите идентитета детета и очувања поверљивости података. Посматрање је започето након добијања писане сагласности од директора предшколске установе као и од оба родитеља за учешће њиховог детета у истраживању.

Ток истраживања

Посматрање је реализовано у периоду од марта до јуна 2025. године. Истраживање је спровела особа која је по струци струковни васпитач деце предшколског узраста и особа са вишегодишњим искуством у непосредном васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. Истраживач је уједно био и учесник васпитно-образовног процеса, што је омогућило континуирано праћење дететовог понашања, интеракција и активности у природном окружењу вртића. Током истраживачког периода прикупљени су подаци кроз укупно пет анегдотских белешки које су обухватиле различите ситуације из свакодневног живота и активности детета у дечјем вртићу. Реч је о активностима делања у вртићу – планиране ситуације учења, проширена и слободна игра, животно-практичне ситуације (рутине и ритуали).

ПОСМАТРАЊЕ У ИНКЛУЗИВНОЈ ВАСПИТНОЈ ПРАКСИ – ЗАПИСИ И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анегдотска белешка 1

Анегдотска белешка која је написана током *планиране ситуације учења*
Иницијали детета: А. Р.
Циљ: Сагледавање учешћа детета са потпуним слепилом током планиране ситуације учења
Датум: 5. 6. 2025. године
Време: од 10.45 до 11.30 часова
Окружење: радна соба
Узраст: старија вртићка група

ЗАПИС:

У оквиру пројекта „Инсекти“ деци је представљен Bee-Bot (у даљем тексту: Би-Бот) робот као дидактичко средство за развој алгоритамског размишљања, кодирања и логичког закључивања кроз игру. Активност „Причам ти причу“ подразумевала је програмирање робота картице са инсектом и разговор о изабраном садржају.

Девојчица А. је у почетној фази активности седела заједно са другом децом и пажљиво слушала објашњења. Током разговора није вербално учествовала, али је пратила ток активности. У току игре, док су друга деца програмирала робота, А. је седела за столом и ослушкивала. Када су друга деца бројала поља кретања робота, и она је бројала; када су тапшала и смејала се, и она је реаговала на исти начин. Након одређеног времена, почела је да се помера на столици, да окреће главу, помера руке и негодује, што је указивало на пад пажње.

У једном тренутку је гласно рекла: „То је моја пчелица.“ Након тога јој је понуђена могућност да учествује у активности програмирања робота, што је прихватила са одушевљењем. Уз кратко објашњење правца кретања робота, пчелица је постављена на таблу испред ње. А. је рукама опипавала робота, истражујући дугмиће, разликујући их по облику (круг и троугао). Друга деца су јој вербално објашњавала боје дугмића и њихову функцију.

Прва активност била је да робот дође до картице са сликом бубамаре, која се налазила у пољу испред робота. Уз помоћ вршњака, А. је притиснула одговарајуће дугме и покренула робота. По успешном извршењу задатка, робот је светлео и производио звучне сигнале, а деца су реаговала аплаузом и вербалним похвалама. А. је тада питала због чега се пчелица „радује“, након чега јој је објашњено да робот сигнализира успешно извршену активност.

Следећа активност била је сложенија, робот је требало да се окрене улево и помери два поља унапред. А. је поново опипала дугмиће, именовала њихове облике и, уз минималну вербалну подршку, успешно извршила ову активност. Након успеха, реаговала је осмехом и изразима задовољства. Том приликом је навела да се код куће игра сличном игром.

Због организације дневних активности у вртићу, игра је прекинута, уз договор да се наредног дана настави. А. и друга деца су показала велико интересовање за Би-Бот робота. Неколико дана касније, приликом сусрета са посматрачем, А. је на поклон добила Би-Бот робота, што је изазвало изразе радости, блискости и емоционалне повезаности са играчком.

КОМЕНТАР/АНАЛИЗА:

Током активности, девојчица А. је показивала способност усмеравања пажње на вербална објашњења и дешавања у окружењу. У почетној фази није иницирала комуникацију, али је невербално пратила групу и синхронизовала своје реакције са реакцијама вршњака, што указује на социјалну укљученост и разумевање групне динамике.

Пад пажње и појава негодовања јавили су се у тренутку када А. није била директно укључена у активност, што указује на потребу за активним и партиципативним приступом у раду са дететом. Њена вербална реакција показала је да је јасно изразила жељу за укључивањем, након чега је показала високу мотивисаност и успешност у извршавању поменуте активности.

А. је показала развијену способност тактилног истраживања, разликовања облика и разумевања функције дугмића, као и интересовање за узрочно-последичне везе, што се огледа у њеним питањима о понашању робота. Уз минималну подршку одраслих и вршњака, успешно је извршавала задатке различите сложености.

Уочено је да А. лакше остварује комуникацију и изражава емоције, у присуству једне одрасле особе, што указује на значај индивидуализованог приступа у васпитно-образовном раду. Препоручује се додатно подстицање вербалног изражавања потреба, развијање наративних способности и разумевање узрочно-последичних односа кроз искуствене и проблемске ситуације учења.

Анегдотска белешка 2

Анегдотска белешка која је написана током *проширене игре*
Иницијали детета: А. Р.
Циљ: Сагледавање учешћа детета са потпуним слепилом током проширене игре у вртићу
Датум: 9. 5. 2025. године
Време: од 10.00 до 11.00 часова
Окружење: радна соба
Узраст: старија вртићка група

ЗАПИС:

Девојчица А. је седела за столом у конструкторској просторној целини и ослушкивала активности у којима су учествовали њени вршњаци. Након што их је питала чиме се играју, један дечак јој је објаснио да праве путеве од коцака како би се по њима кретали аутомобили. А. је изразила жељу да се и сама укључи у игру са коцкама.

Васпитачица је донела дрвену кутију са дванаест дрвених коцака, на којима су се налазиле рељефне слике геометријских облика израђене од различитих материјала. Кроз тактилно истраживање, А. је најпре опипала кутију и њен садржај, након чега је на питање васпитачице правилно именовала да се ради о дрвеним коцкама.

А. је самостално изабрала коцку из кутије, опипавала је и померала горе-доле, обраћајући пажњу на звук који је производила. На основу тактилне перцепције правилно је препознала рељефни облик круга. Током активности показивала је спремност на сарадњу, размену предмета и праћење вербалних инструкција одрасле особе.

У даљем току игре, А. је уз минималну подршку успешно именовала квадрат и троугао, при чему је кроз заједничко пребројавање страна геометријског облика дошла до тачног одговора. У ситуацији погрешног именовања облика, прихватила је сугестију и наставила са истраживањем без негодовања.

Посебно интересовање показивала је за звукове које су коцке производиле. Упоређивала је звуке различитих коцака, препознавала исте звуке и уочавала разлике у тежини и садржају коцака. Током игре самостално је враћала коцке у кутију, уз повремену вербалну подршку у просторној оријентацији.

У завршном делу активности, А. је учествовала у сортирању коцака са истим геометријским обликом и њиховом пребројавању, при чему је успешно бројала до четири користећи тактилни контакт са предметима. Током целе игре била је мотивисана, вербално активна и емотивно укључена, уз изражено задовољство и радозналост.

КОМЕНТАР/АНАЛИЗА:

Током проширене игре са коцкама, девојчица А. је показала висок степен интересовања, мотивације и уживања у активности. Предмете је успешно препознавала и именовала на основу тактилних карактеристика, као што су облик, величина, текстура и материјал, што указује на развијене способности тактилне перцепције.

А. је показала способност препознавања основних геометријских облика (круг, квадрат, троугао), као и разумевање да постоје и други облици. У ситуацијама када је погрешно именовала облик, прихватала је корекцију и уз искуствено учење долазила до тачног одговора, што указује на очувану способност учења кроз грешку.

У области математичких способности, А. је показала да може да броји користећи додир и да разуме квантитет кроз манипулацију предметима. Такође разликује величине (велико–мало) и разуме основне просторне односе (лево–десно, испод, поред, између, на средини), док су уочене потешкоће у доследном разумевању одредница горе–доле, због чега јој је у тим ситуацијама потребна додатна подршка одрасле особе.

Изражено интересовање за звук и аудитивне стимулусе указује на развијено чуло слуха. А. је у стању да разликује, упоређује и препознаје исте звукове у различитим предметима, да се оријентише према извору звука и да га прати у простору. Њена склоност ка музици и свирању клавира додатно потврђује значај аудитивних стимулуса у њеном развоју.

На основу уоченог, препоручује се обогаћивање просторно-игровних целина различитим материјалима и предметима који омогућавају манипулацију, тактилно истраживање и производњу звука, као и чешћа примена игара које подстичу просторну оријентацију (посебно односе горе–доле), с циљем даљег подстицања њеног когнитивног, сензорног и социјалног развоја.

Анегдотска белешка 3

Анегдотска белешка која је написана током *слободне игре*
Иницијали детета: А. Р.
Циљ: Сагледавање учешћа детета са сметњама у развоју током слободне игре у вртићу
Датум: 5. 4. 2025.
Време: од 9.30 до 10.15 часова
Окружење: радна соба
Узраст: старија вртићка група

ЗАПИС:

Током слободне игре девојчица А. показала је интересовање за игру са аутомобилима, које је привукао звук играчке којом се играо дечак из групе. Уз подршку личног пратиоца прешла је до простора са играчкама и самостално бирала превозна средства, ослањајући се на њихове звучне карактеристике. Играчке је опипавала, гурала по поду и ослушкивала звук точкова, задржавајући највећу пажњу на аутомобилу који је производио јачи звук. Током игре певушила је дечје песмице и понављала покрете различитом брзином.

Касније се укључила у симболичку игру вожње и паркирања аутомобила са другом децом и, уз подршку васпитачице, успешно самостално возила аутомобил кроз гаражу. Јасно је изражавала своје преференције приликом избора играчака и прихватила заједничку игру са вршњацима. У ситуацији повећане буке показала је нелагодност, покривајући уши и тражећи од деце да буду тиша, након чега је наставила игру без потешкоћа.

КОМЕНТАР/АНАЛИЗА:

Посматрање показује да звучни стимулуси представљају значајан мотиватор за укључивање А. у активности и одржавање пажње. Посебно су је привлачили звукови играчака и музички садржаји, док је истовремено испољила осетљивост на јаку и интензивну буку у просторији.

А. је показала способност избора, јасног изражавања потреба и интересовања, као и спремност за укључивање у заједничку игру са вршњацима. Пријале су јој активности које укључују ритам, понављање покрета и звучне ефекте.

Иако јој је током активности била потребна подршка у кретању и сналажењу у простору, уочени су и елементи самосталног деловања. Због тога је важно подстицати развој њене самосталности кроз прилагођавање простора и организовање активности заснованих на кретању, истраживању и звучним стимулусима, што може допринети већој сигурности и активнијем учешћу детета у вртићком окружењу.

Анегдотска белешка 4

Анегдотска белешка која је написана током животно-практичних ситуација (*рутина*) – рад на радним листовима

Иницијали детета: А. Р.

Циљ: Сагледавање учешћа детета са потпуним слепилом током рутина у вртићу

Датум: 4. 6. 2025. године

Време: од 10.00 до 10.45 часова

Окружење: радна соба

Узраст: старија вртићка група

ЗАПИС:

Након доручка реализована је активност у оквиру дневних рутина – рад на радним листовима. Деца су села за више столова у литерарној просторној целини. Девојчица А. има стално

место за једним од столова у овој целини, на којем проводи већи део времена током дана. Свако дете је самостално узело свој радни лист, док су на столовима били припремљени графитне оловке, гумице и резачи.

Васпитачица је донела прилагођени радни лист девојчице А. и поставила га на сто. Задатак у радном листу био је у вези с бројевима. Једна васпитачица је давала општа упутства групи, док су друга васпитачица и посматрач биле присутне за столом за којим је седела А. Радни лист је претходног дана прилагођен како би А. могла да решава исте задатке у исто време када и остала деца.

На страници „Вредни мрави", задатак у радном листу је био повезивање низова цигала према броју тачкица. Тачкице које су означавале бројеве биле су рељефно обележене силиконским фломастером, како би А. могла да их опипа и преброји. Пре почетка рада, васпитачица је питала А. којом руком жели да држи оловку, на шта је одговорила да жели десном руком. Оловку је држала уз помоћ гуменог држача „Помоћко", који јој омогућава стабилнији хват.

Током објашњења задатка, А. је певушила песмицу коју су учили у вртићу. Уз вербално усмеравање васпитачице, поставила је руку на циглу са две тачкице, пребројала их и правилно именовала. Затим је пронашла одговарајуће место на зиду са истим бројем тачкица и уочила да су оне исте величине. Наставила је да помера руку удесно и да препознаје следеће цигле, при чему је у једном тренутку самостално уочила грешку у бројању и исправила је поновним опипавањем.

Након препознавања свих цигала, задатак у поменутом радном листу је био повезивање цигала са одговарајућим местима на зиду. Током рада, А. је изразила жељу да промени начин држања оловке како би био сличан ономе који користе њене другарице. Упркос покушајима прилагођавања, држач јој је сметао, због чега је у једном тренутку испао из руке, што је изазвало краткотрајну емоционалну реакцију. Након краће паузе, уз помоћ васпитачице наставила је рад и успешно повезала одговарајуће бројеве линијом.

По завршетку задатка, А. је изразила незадовољство коришћењем држача за оловку, вербализујући фрустрацију. Након кратког разговора и емоционалне подршке, држач је уклоњен.

КОМЕНТАР/АНАЛИЗА:

Девојчица А. је активно укључена у свакодневне рутине вртићке групе и васпитачи и вршњаци су је прихватили. Има јасно обележена лична места у простору (столица у радној соби, место у гардероби), при чему су почетна слова њеног имена исписана Брајевим писмом, чиме се подстиче рана писменост и оријентација у простору.

А. учествује у раду на радним листовима истовремено са вршњацима, уз претходну адаптацију материјала у складу с њеним потребама. Током рада показује способност препознавања бројева путем тактилне перцепције, правилног бројања и уочавања грешака кроз поновно опипавање. Такође показује добру оријентацију на папиру и контролу покрета, јер приликом повлачења линија не прелази ивице листа.

У раду је уочена тешкоћа у држању оловке, због чега користи држач „Помоћко". Иако држач доприноси функционалнијем писању, А. га доживљава као непријатан, што доводи до

емоционалних реакција и фрустрације. Истовремено, уочено је да при његовом коришћењу постиже боље резултате у графомоторичким задацима.

Емоционалне реакције указују на потребу за даљим развојем толеранције на фрустрацију и стратегија одлагања задовољења потреба. Током рада често певуши, што представља начин саморегулације и додатни мотивациони фактор. Показује изражено интересовање за музику, брзо памти мелодије и разговетно пева, што представља важан ресурс у њеном даљем васпитно-образовном раду.

Анегдотска белешка 5

Анегдотска белешка која је написана током животно-практичних ситуација (*ритуала*)
Иницијали детета: А. Р.
Циљ: Сагледавање учешћа детета са сметњама у развоју током групног ритуала у вртићу
Датум: 6. 3. 2025.
Окружење: радна соба
Узраст: старија вртићка група

ЗАПИС:

Током активности поводом Дана жена, једна девојчица је поделила причу о својој сестри која је у школи, уз подршку учитељице и родитеља, правила честитку за маму. Тај разговор је подстакао децу да постављају питања о смислу празника, о томе ко може да учествује у изради поклона и зашто се они припремају. Васпитачица је стрпљиво објаснила значај празника и охрабрила децу да самостално израде честитке.

У простору за ликовно изражавање деца су добила материјале: папире у боји, бојице, темпере, лепак и украсе. Девојчица М., која има личног пратиоца, показала је велико узбуђење и жељу да направи честитку за маму. Уз подршку васпитачице и другарица, изабрала је жути папир, оставила отиске својих шака у наранџастој темпери и украсила честитку срцем и бубамаром, пажљиво описујући текстуре („Ово је храпаво, а ово глатко.“). Њена радост била је видљива када је добила похвале и када је честитку чврсто држала у руци.

Посебан тренутак догодио се када је пожелела да направи честитку и за васпитачицу. Уз помоћ другарица, израђена је честитка са цртежом девојчице А. и натписом: „Волим те оволико“. Овај гест је изазвао снажну емоционалну реакцију и осећај блискости. Подсећање на прошлогодишњу активност, када су деца заједно направила честитку и послала је поштом, додатно је нагласило континуитет и значај укључивања деце са сметњама у развоју у реалне програме вртића.

КОМЕНТАР/АНАЛИЗА:

А. је активно и са интересовањем учествовала у заједничкој активности, уз подршку васпитачице и вршњака. Уочено је да позитивно реагује на похвале, успешно сарађује са вршњацима и радо прихвата помоћ. Вршњаци су показали емпатију и спремност на сарадњу, што је допринело њеној укључености и осећају припадности групи.

Активност је показала значај прилагођених задатака, подстицајног окружења и вршњачке подршке за активно учешће детета са сметњама у развоју у заједничким активностима. Истовремено, уочена је потреба за даљим подстицањем развоја социо-емоционалних компетенција и препознавања емоција.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Анализа података прикупљених партиципативним и интерактивним посматрањем, евидентираних путем анегдотских белешки, омогућила је увид у начин и обим укључености детета са потпуним слепилом у васпитно-образовни процес у оквиру старије вртићке групе. Дискусија резултата структурисана је у складу са постављеним истраживачким питањима.

Учешће детета у различитим врстама активности

Подаци из анегдотских белешки указују да дете А. активно учествује у различитим врстама активности у вртићу, укључујући проширену и слободну игру, планиране ситуације учења и свакодневне рутине и групне ритуале. У проширеној игри са коцкама, дете је показало способност да путем додира и слуха упознаје и разликује облике, величине и звукове, као и да се задржава у активности и сарађује са вршњацима. У планираним ситуацијама учења, попут радионице са Би-Бот роботом, уочена је способност праћења вербалних упутстава и постепено укључивање у активност, од почетне улоге пасивног учесника који осећа и слуша до активног учесника. Током свакодневних рутина, нарочито у раду на прилагођеним радним листовима, дете је учествовало у активностима истовремено са вршњацима, уз подршку одраслих. Ови налази потврђују да дете са потпуним слепилом може бити активан учесник у васпитно-образовном процесу када су активности прилагођене његовим могућностима и потребама уз примену индивидуализованог приступа, будући да дете показује активно учешће у слободој и проширеној игри, планираним ситуацијама учења, рутинама и ритуалима. Сличне резултате наводе и истраживања која указују да деца са оштећењем вида постижу већи степен укључености и социјалне интеракције у подстицајном и инклузивном окружењу, уз адекватну подршку одраслих и вршњака (Celeste, 2006; Preisler, 1997).

УЛОГА ПРИЛАГОЂЕНИХ МАТЕРИЈАЛА И ОКРУЖЕЊА

Посебан допринос у укључености детета имала је примена прилагођених материјала и дидактичких средстава. Прилагођени радни листови са тактилним обележјима, употреба држача за оловку, као и обогаћено сензорно окружење (звучни и тактилни стимулуси) омогућили су детету да учествује у активностима заједно са вршњацима. Посматрањем је утврђено да дете показује већу самосталност и сигурност у раду када су материјали прилагођени и када има јасно структурисана упутства. Стога, и ови налази указују на значај индивидуализације и прилагођавања средине

у инклузивној пракси, те је истраживањем потврђено да прилагођени материјали и сензорно обогаћено окружење доприносе укључености и самосталности јер је уочен већи степен ангажованости и успешности детета при коришћењу тактилних и звучних прилагођавања. Добијени резултати у складу су са истраживањима која указују да прилагођени дидактички материјали и мултисензорни приступ имају значајну улогу у подстицању активности, самосталности и учешћа деце са оштећењем вида у инклузивном окружењу (Sacks & Silberman, 2000; Ferrell, 2011).

СОЦИЈАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ СА ВРШЊАЦИМА И ОДРАСЛИМА

Резултати посматрања указују да дете остварује социјалне интеракције са вршњацима и одраслима, иако се примећује да је у појединим ситуацијама потребно додатно подстицање социјалне иницијативе. Подршка вршњака, нарочито у заједничким активностима и игри, имала је мотивациону улогу и доприносила осећају припадности групи. У интеракцији са васпитачима, дете је показало спремност да прихвати помоћ, да поставља питања и да реагује на вербална усмеравања. Ови налази указују на значај социјалне климе и посредовања одраслих у развоју инклузивних односа у групи, те налази истраживања указују да подршка васпитача и вршњака има кључну улогу у социјалној укључености, с обзиром на то да је дете показивало већу иницијативу и сигурност у ситуацијама у којима је имало континуирану социјалну подршку, што уједно представља и најважнији изазов током учешћа детета са потпуним слепилом у васпитно-образовној групи. Добијени резултати у складу су са истраживањима која показују да вршњачка подршка, прихватајућа социјална клима и осетљивост васпитача значајно утичу на социјалну укљученост деце са оштећењем вида у инклузивном окружењу (Celeste, 2006; Preisler, 1997).

Надаље, упркос позитивним аспектима укључености, посматрањем су уочене и одређене тешкоће и изазови у процесу укључивања. Дете показује емоционалне реакције у ситуацијама фрустрације, нарочито када се сусреће са захтевима који јој нису пријатни (нпр. коришћење држача за оловку). Сличне тешкоће описују и аутори који истичу да деца са оштећењем вида могу испољавати отпор према новим или захтевнијим облицима рада, посебно у ситуацијама које захтевају додатни напор, адаптацију или развој фине моторике (Sacks & Wolffe, 2006). Зато је значајно обезбедити постепено увођење захтева, емоционалну подршку и континуирано охрабривање детета како би се подстакло осећање сигурности и успешности у активностима.

УЧЕШЋЕ ДЕТЕТА У АКТИВНОСТИМА ДЕЛАЊА У ВРТИЋУ И РАЗВОЈ ЊЕГОВИХ КОГНИТИВНИХ, СОЦИЈАЛНИХ И ЕМОЦИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

У свим посматраним ситуацијама уочени су значајни развојни потенцијали детета, нарочито у области сензорне перцепције, музикалности и мотивације за учешће у активностима које су у складу с његовим интересовањима. Дете показује радозналост, истрајност и спремност на

сарадњу, што представља добру основу за даље планирање индивидуализованих васпитно-образовних активности. Овакви налази у складу су са савременим приступима инклузивном образовању који наглашавају значај препознавања индивидуалних потенцијала детета и ослањања на његове јаке стране у процесу учења и развоја. Истраживања у области ране интервенције и инклузивног васпитања указују да деца са оштећењем вида успешно развијају компетенције уколико се активности прилагођавају њиховим сензорним специфичностима и омогућавају активно учешће у заједничким искуствима (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2015). Такође, примећена је потреба за сталном физичком и вербалном подршком одраслих у појединим активностима, што указује на још увек ограничен ниво самосталности. Ови налази указују на потребу за даљим развојем стратегија саморегулације, толеранције на фрустрацију и постепеног осамостаљивања детета. Овај налаз може се тумачити у светлу концепта зоне наредног развоја Виготског (Лев Семёнович Выготский), према коме дете уз подршку компетентнијег одраслог или вршњака може успешно да изводи активности које самостално још увек не може (Vygotsky, 1978). У посматраним ситуацијама уочено је да подршка васпитача и личног пратиоца има значајну улогу у укључивању детета у игру, одржавању пажње и развоју интеракције с вршњацима. Резултати истраживања указују на то да су уочени позитивни помаци у когнитивном, социјалном и емоционалном функционисању, али је за дугорочније закључке неопходно континуирано праћење. Налази истраживања показују и значај аудитивних и тактилних стимулуса у процесу учења и игре детета са потпуним слепилом. Ово је у складу са истраживањима која указују да деца са оштећењем вида информације о окружењу у највећој мери прикупљају путем слуха, додира и кретања, због чега је неопходно обезбедити подстицајно и сензорно прилагођено окружење (Warren, 1994). Истовремено, уочена осетљивост на јаке и интензивне звукове указује на потребу за пажљивим структурирањем средине и контролом нивоа буке у групи.

На основу анализе свих података прикупљених партиципативним, интерактивним посматрањем и вођењем анегдотских белешки, може се закључити да је општа хипотеза потврђена. Уочено је да дете са потпуним слепилом активно учествује у васпитно-образовном раду у старијој вртићкој групи, укључујући се у различите групне и индивидуалне активности у складу са својим могућностима. Налази посматрања показују да дете остварује функционалне интеракције са вршњацима и васпитачима, посебно у активностима које су јасно структуриране, праћене вербалним упутствима и засноване на тактилним и аудитивним стимулусима. Истовремено, уочено је да ниво и квалитет његовог учешћа варира у зависности од природе активности и степена прилагођености средине, што је у складу с полазном претпоставком истраживања.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу овог посматрања можемо закључити да, уз примену индивидуализованих приступа, прилагођавање материјала и неговање позитивне и подржавајуће групне атмосфере, деца са сметњама у развоју и инвалидитетом, попут девојчице А., могу активно учествовати у активностима, доживљавати успех и напредовати у социјалним, когнитивним и емоционалним компетенцијама. Овакви налази у складу су са резултатима сродних истраживања која указују

да инклузивно окружење, уз адекватну подршку, позитивно утиче на развој комуникације, социјалне интеракције и самосталности деце са сметњама у развоју (Booth & Ainscow, 2011; Vujačić, 2017). Даљи васпитно-образовни рад треба да буде усмерен на јачање самосталности, подстицање изражавања потреба и мишљења, као и на континуирано обогаћивање искустава кроз различите врсте истраживања. Ова закључна анализа анегдотских белешки је у сагласности са анализом педагошког профила ове девојчице јер су у педагошком профилу идентификоване приоритетне области и потребе за подршком у образовању и васпитању које се односе на учење и самосталност и бригу о себи као и на унапређење социјалних и комуникацијских вештина.

Предшколске установе треба да представљају окружења у којима се свака породица осећа добродошлом, а свако дете прихваћеним и безбедним. Инклузивна пракса се стога посматра као процес усмерен на трагање за начинима подршке и вредновања различитости, али и као уверење да управо та различитост може постати значајан извор учења и развоја читаве заједнице (Ainscow, 2005). Инклузија је остварена у оном контексту у којем се препознаје потреба за трансформацијом културе, политике и праксе предшколских установа тако да се уважавају разноврсне потребе сваког детета и његове породице. Она подразумева и свест о неопходности систематског уклањања баријера које ометају равноправно учешће све деце у васпитно-образовном процесу (Farkas, 2014). Из тога проистиче да вртиће могу да похађају сва деца за коју се креирају услови у којима њихова добробит представља заједнички циљ и оно чему тежимо. Добробит детета представља разумевање целовите природе дечјег развоја, целовитости процеса неге, васпитања и образовања и интегрисаног учења детета предшколског узраста. Полазећи од ових оквира, можемо рећи да инклузија јесте пракса у којој и деца са сметњама у развоју и инвалидитетом имају једнако право као и остали учесници да се и њихов глас чује и уважи, да учествују у развијању сопствених начина и прилика за учење. Предшколске установе треба да сваком детету обезбеде здраво одрастање, остваривањем права на квалитетно васпитање и образовање кроз учешће у различитим програмима предшколског васпитања и образовања, који се развијају у партнерству релевантних установа и институција, уз уважавање потреба деце и породица. На тај начин се подржава учење у раном детињству и поставља основ за даљи успех у животу.

Инклузивно васпитање и образовање треба да се развија под утицајем културе и структуре вртића, уже и шире друштвене заједнице, а инклузивна пракса у вртићима да се развија тако што ће васпитачи мењати однос заједнице живљења према деци из друштвено осетљивих група, а посебно деци са сметњама у развоју и инвалидитетом. Инклузивну праксу у реалном програму дечјег вртића треба да развијају заједно деца са сметњама у развоју и инвалидитетом, њихови вршњаци, васпитачи, стручни сарадници и други одрасли у предшколској установи, њихове породице и чланови локалне заједнице. У вртићу треба да се уређује и прилагођава физички простор, уклањају физичке и комуникационе препреке, употребљавају различити материјали и помагала и на тај начин повећава самосталност у функционисању и могућност ступања у односе и делање детета са сметњама у развоју и инвалидитетом у развоју у игри, животно-практичним и планираним ситуацијама учења. Флексибилност почетног планирања треба да омогући прилагођавање интересовањима и потребама деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, а

рутине и ритуали да им дају осећај сигурности и припадности. Добра инклузивна пракса је она која се заснива на принципима Основа програма предшколског васпитања и образовања „Година узлета", пружајући подршку добробити детета са сметњама у развоју и инвалидитетом кроз оно што јесте у оно што ће бити у будућности (Tasić i Raspopović, 2021). Вукобрат (2025) анализира вредносне основе савременог званичног програмског документа значајне за развој инклузивности и истиче да инклузивна пракса у предшколском програму „Године узлета" не доприноси само напредовању деце са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и деце из осетљивих група, већ и обликује подстицајно и разноврсно образовно окружење које омогућава развој и лични раст све деце.

Иако је у последњим годинама остварен напредак у области законодавног оквира, деца са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и њихове породице, и даље се суочавају са бројним изазовима у погледу доступности и квалитета социјалних, здравствених и образовних услуга. У том смислу, спроведено посматрање има одређена ограничења, јер се заснива на квалитативној анализи мањег броја ситуација и једне студије случаја. Ипак, управо оваква анализа омогућава дубље разумевање индивидуалних потреба детета и конкретних образаца његове укључености у реални програм вртића. Добијени увиди могу представљати основ за даља истраживања инклузивне праксе у предшколским установама, као и полазиште за осмишљавање нових стратегија које ће допринети већој вршњачкој прихваћености, самосталности и активном учешћу деце са сметњама у развоју и инвалидитетом у свакодневним васпитно-образовним ситуацијама.

ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА

Истовремено, истраживање има своја ограничења. Прво, базирано је на једном случају, па резултати не могу бити генерализовани на сву децу са сличним сензорним сметњама. Друго, посматрање је спроведено у релативно кратком периоду, а само у једној предшколској установи, што ограничава увид у дугорочне промене и различите контексте. Треће, ослањање на дескриптивне методе и анегдотске белешке, иако богате детаљима, не омогућава квантитативну процену учесталости понашања. Осим тога, у истраживању није примењена триангулација података, односно подаци нису прикупљани из више извора и различитим методама (нпр. интервјуи са васпитачима и родитељима, стандардизовани инструменти или систематско посматрање у различитим ситуацијама), што може утицати на поузданост и свеобухватност добијених налаза.

Упркос овим ограничењима, посматрање се показало као кључни инструмент за разумевање инклузивне праксе у реалном окружењу вртића. Омогућило је препознавање конкретних стратегија које подржавају активно учешће детета, идентификовање његових потенцијала и потреба, те пружа вредан темељ за даља истраживања и унапређење инклузивне праксе на предшколском узрасту.

ЛИТЕРАТУРА

Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. Преузето 20. 4. 2025. са: https://sn.rs/lv585. [In USA]

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. Преузето 17. 5. 2026. са: https://doi.org/10.1080/08856250210129056 [In USA]

Anđelković, M., Vučinić, V., Eškirović, B. i Jablan, B. (2013). Attitudes of preschool teachers toward the inclusive education of preschool children with visual impairments. *Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, 9–31. [In Serbian]

Bishop, M., Hobson, R. P. & Lee, A. (2005). Symbolic play in congenitally blind children. *Development and Psychopathology*, 17 (2), 447–465. [In USA]

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.)*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. [In USA]

Buysse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2015). Setting Effects on Friendship Formation Among Young Children With and Without Disabilities. *Exceptional Children*, 68 (4), 503–517. [In USA]

Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (2), 75–90. [In USA]

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. London: Routledge. Преузето 18. 5. 2026. са: https://sn.rs/zr2lk [In USA]

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.)*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage. Преузето 18. 5. 2026. са: https://sn.rs/3sk4h [In USA]

Farkas, E. (2014). *Conceptualizing inclusive education and its contextualization within the unicef mission – professional handbook*. UNICEF: Dečji fond Ujedinjenih nacija. [In Serbian]

Ferrell, K. A. (2011). *Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow (2nd ed.)*. New York: AFB Press. [In USA]

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6–28. Преузето 15. 5. 2026. са: https://sn.rs/14q9h [In USA]

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education (13th ed.)*. Boston: Pearson. [In USA]

Janson, U. (2007). Preschool Cultures and the Inclusion of Children With Disabilities. *The Japanese Association of Special Education*, 44 (6), 405–422. [In USA]

Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D., Jovanović, M. i Sjeničić, G. (2022). *A strategy of collaboratively developing programs in accordance with the specific characteristics of different child age groups.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. [In Serbian]

Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. & Siraj-Blatchford, I. (2001). *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice.* Buckingham and Philadelphia: Open University Press. [In USA]

Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic philosophy. In: C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*, 41. Norwood, NJ: Ablex. [In USA]

Marković, V. (2014). *Development of a model of initial solfeggio instruction in work with blind and visually impaired children.* Objavljena doktorska disertacija. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Univerziteta u Beogradu. [In Serbian]

Miškeljin, L., Vranješević, J., Jovanović, O., Lazarević, M. i Tomašević, T. (2021). *Guide for the inclusion of children with developmental disabilities in the preschool education system.* Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju. [In Serbian]

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 807–823. Преузето 17. 5. 2026. са: https://sn.rs/1ejst [In USA]

Pavlov, S., Lojović, T. i Vukobrat, A. (2025). Učešće dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u aktivnostima delanja u vrtiću. U: Maljković (ur.). *The role and importance of inclusive and democratic practice in the foundations of the preschool education program "Years of ascent" (monograph)*, 224–257. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. [In Serbian]

Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2018). Преузето 6. 8. 2025. са: https://sn.rs/qh07e [In Serbian]

Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). Преузето 6. 8. 2025. са: https://sn.rs/g4z2r [In Serbian]

Preisler, G. M. (1997). Social and emotional development of blind children: A longitudinal study. *Child: Care, Health and Development*, 23 (6), 497–514. [In USA]

Roe, J. (2008). Social inclusion: Meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26 (2), 147–158. [In USA]

Sacks, S. Z. & Silberman, R. K. (2000). *Educating students who have visual impairments with other disabilities.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. [In USA]

Sacks, S. Z. & Wolffe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments*. New York: AFB Press. [In USA]

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7), 773–785. Преузето 15. 5. 2026. са: https://sn.rs/7xkf0 [In USA]

Šupe, T. (2009). A child with a disability in kindergarten. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (55), 21–24. Преузето 15. 3. 2025. са: https://hrcak.srce.hr/167743 [In Croatian]

Tasić, I. i Raspopović, S. (2021). Inclusive education of preschool children with developmental disabilities according to the "Years of ascent" program. *Krugovi detinjstva*, 2, 28–38. Преузето 25. 4. 2025. са https://tinyurl.com/2a9gvpnl [In Serbian]

Vujačić, M. (2009). *Possibilities and limitations of the inclusion of children with developmental difficulties in regular primary schools*. Objavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju. [In Serbian]

Vujačić, M. (2017). Inclusive education in Serbia – challenges and perspectives. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49 (2), 234–248. [In Serbian]

Vukobrat, A. (2023). *Social interaction of children with developmental disabilities in a relationship-oriented preschool education program.* Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju. [In Serbian]

Vukobrat, A. (2025). Inkluzivna i demografska praksa u Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta". U: Maljković (ur.), *The role and importance of inclusive and democratic practice in the foundations of the preschool education program "Years of ascent" (monograph)*, 27–51. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. [In Serbian]

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press. [In USA]

Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge: Cambridge University Press. [In USA]

Webster, A. A. & Carter, M. (2015). Characteristics of the Closest Relationships Between Children With Developmental Disabilities and Peers in Inclusive Settings. *Australasian Journal of Special Education*, 34 (1), 61–78. [In USA]

Ana R. Vukobrat[5]
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Tatjana M. Lojović[6]
Predškolska ustanova „Zrenjanin“ Zrenjanin

Srbislava V. Pavlov[7]
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

PARTICIPATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE REGULAR PRESCHOOL PROGRAM[8]

Abstract: The inclusion of children with developmental disabilities and disabilities in preschool institutions represents a key process in supporting their development, socialization, and equal participation in kindergarten activities. As the first stage of formal education, preschool should provide an environment that fosters inclusion and the acceptance of diversity. In such a stimulating environment, all children benefit, as a peer community is developed in which children learn to accept differences, recognize that all members are equal, and gradually build a sense of belonging through shared experiences. The aim of this paper is to present the way in which a child with complete blindness integrates into the regular kindergarten program through planned learning situations, extended and free play, and life-practical situations (routines and rituals). A descriptive method was applied, using participatory and interactive observation techniques, while anecdotal records served as the primary research instrument. The subject of observation was a girl with total blindness in an older preschool group. The results indicate that the child actively participates in activities when materials and tasks are adapted to her needs, with the support of educators and peers. The observation provided insight into the child's learning strategies, emotional responses, and social interactions, confirming the importance of an individualized approach and inclusive practice. The findings suggest that systematic adaptation of the environment and activities contributes to the active inclusion of children with sensory impairments and enhances the quality of inclusive preschool education.

Keywords: preschool institution, real-life program, inclusive practice, participation of children with developmental disabilities and disabilities, children with visual impairment

5 vukobrata@vaspitacka.edu.rs ; https://orcid.org/0009-0000-9159-9917

6 tlojovic@gmail.com

7 pavlovs@vaspitacka.edu.rs ; https://orcid.org/0009-0007-6500-1265

8 Rad je izmenjeni i prilagođeni deo završnog (diplomskog) rada na istu temu studentkinje Tatjane Lojović. Studenktinja smera Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta završni (diplomski) rad odbranila je 26. 10. 2025. godine na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, pod mentorstvom dr Ane Vukobrat i komentorstvom dr Srbislave Pavlov, u okviru izbornog predmeta „Osnove inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja“.