

САРАДЊА ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА У ПЕРИОДУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ

Мирослава Којић¹
Загорка Марков²
Смиљана Грандић Којић³

Резиме

Сарадња родитеља деце са развојним тешкоћама са предшколском установом у условима инклузије представља мултидимензионални процес у којем је фокус на двосмерној комуникацији чији темељи треба да буду засновани на међусобном поверењу. Циљ овог рада јесте да се утврде разлике у мишљењима васпитача и родитеља о сарадњи предшколске установе и породица у димензијама: (а) међусобног информисања у периоду припреме за полазак у школу, (б) активности родитеља у вртићу, и (в) активности родитеља у породици. Узорак су чинила 93 испитаника. Од тог броја, 51 су васпитачи запослени у предшколским установама у Србији, а 42 родитељи деце са сметњама у развоју. Квалитет сарадње испитан је применом Упитника о сарадњи родитеља и предшколске установе (Family Involvement Questionnaire, Fantuzzo et al., 2000) прилагођеног потребама овог истраживања. Анализирајући резултате истраживања и доступну литературу, закључујемо да је сарадња родитеља деце са развојним тешкоћама и васпитача комплексан процес који изискује стрпљење свих актера, а за добробит и благостање сваког детета. Резултати истраживања показују да постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача и родитеља. Закључује се да се планским акцијама може унапредити сарадња између предшколске установе и родитеља деце са сметњама. Сарадња родитеља и предшколске установе условила би да транзиција деце са сметњама у развоју из вртића у школу не буде стресни догађај у животу детета.

Кључне речи: сарадња, васпитачи, родитељи, деца са развојним сметњама, транзиција.

¹ Мирослава Којић магистар вајарства са звањем професор високе школе (у пензији) у области Ликовне умјетности и Методике ликовне умјетности стеченим на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Редовни је члан Европске академије наука у Београду. Електронска адреса: kojicmb@gmail.com

² Загорка Марков је доктор наука у области специјалне едукације и рехабилитације у звању професор струковних студија на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. Електронска адреса: zagorka.markov@gmail.com

³ Смиљана Грандић Којић је дипломирани графичар ликовних умјетности и професор у ОШ „Јован Поповић“ и ОШ „Ђура Јакшић“ у Кикинди. Електронска адреса: smiljana59@yahoo.co

Увод

У овом раду са теоријског и емпиријског гледишта разматрамо сарадњу предшколске установе и родитеља деце са сметњама у развоју током припреме за полазак у школу. Транзиција деце са развојним сметњама за прелазак из вртића у школу у инклузивном окружењу носи низ специфичности и препрека које захтевају темељни план и програм активности. Ово је могуће остварити применом плана транзиције који може бити саставни део индивидуалног образовног плана (ИОП-а). У исто време, овај процес јесте професионални и људски изазов за васпитаче, дискурс у коме родитељи/старатељи/породица могу да осете сигурност, јер се због добробити њиховог детета користе сви расположиви ресурси како би се стекли услови да дете учи, да стиче искуства, да се социјализује, да развија комуникативне способности и др. Делокрузи рада дефектолога, логопеда и васпитача преплићу се, и од великог значаја за транзицију деце са сметњама у развоју из вртића у школу јесте њихова међусобна сарадња и размена искустава. Уколико ови стручњаци у процесу транзиције буду уложили своја искуства и знања, онда ће полазак детета у школу бити пријатно искусто, не само за децу већ и за њихове родитеље.

Под транзицијом се може сматрати планска подршка која се детету предшколског узраста пружа у континуитету од најмање једне до највише три школске године ради преласка из вртића у школу (Велишек-Брашко, Перић Пркосовачки, 2017; Свијетић, 2016). Успешна транзиција је за стручњаке професионална сатисфакција (Dockett, Perry, 2004). Ови стручњаци могу да изнесу аргументоване предлоге о томе да ли је за дете боље да упише редовну или школу за основно образовање ученика са сметњама у развоју. Сарадња стручњака различитих профила и преплитање њихових делокруга рада пружа могућност да се постигнућа деце посматрају из више углова – дивергентно. Васпитачи и стручни сарадници из предшколске установе постигнућа разматрају са педагошког, а дефектолози и логопеди са специјалног едукационог и рехабилитационог гледишта. Приликом сарадње, ови стручњаци остварују међусобну директну и индиректну сарадњу у тимовима организованим на интердисциплинарном, мултидисциплинарном и трансдисциплинарном нивоу. Стручњаци из свог угла предлажу мере подршке деци

са сметњама у развоју које ће се плански и систематично примењивати у вртићу, приликом додатне подршке, у кућним условима, у здравственим установама, заједничким ресурсима свих актера транзиције. Рад у тиму треба сагледати и кроз могућност да се препоруке стручњака дефектолога и логопеда (реализатора додатне подршке) могу конкретизовати и имплементирати у васпитно-образовни рад који реализује васпитач уз подршку стручних сарадника у редовном вртићу. Дефектолози и логопеди могу васпитачима кроз саветодавни рад препоручити како да се понашају у одређеним ситуацијама са децом са сметњама у развоју, које вежбе да примењују у раду с њима, индивидуално и групно. У овом процесу, подршку могу да им пружају стручни сарадници запослени у предшколској установи. Васпитач дефектолозима и логопедима (стручњацима за додатну подршку) може дати повратну информацију о ефектима конкретизованих препорука и о томе шта је реално могуће имплементирати у планирање и програмирање васпитно-образовног рада са децом са тешкоћама у развоју. Наведено пружа прилику да се васпитно-образовни приступи у раду са овом децом мењају у ходу, а у корист/добробит детета, јер се полази од тога шта дете може и које су његове јаке стране. Компензацијом се јаке стране детета могу искористити за подстицање његовог интересовања за интеракцију са вршњацима, учење, стицање вештина и знања, како би оно постало што функционалније и психофизички максимално било припремљено за нови изазов који собом носи полазак у школу.

Закључујемо да је ово могуће остварити детаљно разрађеним плановима транзиције (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018). Планови се заснивају на: а) применама мере индивидуализације или примени ИОП-а; б) тимском раду у предшколској установи; в) додатној подршци деци, родитељима/старатељима, васпитачима, стручним сарадницима, педагошким асистентима, а коју, у складу са законом, реализују дефектолози и логопеди у школама за ученике са сметњама у развоју; г) сарадњи предшколске установе са родитељима; д) додатној обуци васпитача са смерницама за рад са децом са сметњама у развоју и стицањем компетенција за њихову припрему за полазак у школу. Значајну улогу у идентификованим факторима за припрему деце са развојним сметњама за полазак у школу имају и вршњаци типичног развоја и њихове породице и други фактори (Марков, 2020).

У овом раду издвојили смо сарадњу предшколске установе и родитеља као кључни фактор припреме деце са сметњама у развоју у инклузивном окружењу. Инклузивни контекст и интегрисано учење у средиште збивања постављају дете и његове потенцијале, па се у односу на њих прилагођавају предшколске установе, школе и родитељи. Они међусобно комуницирају и сарађују стварајући концепт у коме се полази од јаких страна детета, чиме се омогућава континуитет децјег искуства, па транзиција из вртића у школу за дете започиње са много мање стреса, јер оно постаје активни и равноправни учесник транзиционе парадигме (Radosavljev Kirćanski, 2018). Поред предшколске установе, родитељи сарађују и са стручњацима из установа додатне подршке (дефектолозима и логопедима), здравствених установа и др., па су у том смислу спона између стручњака различитих профила, јер постоје бројне препреке због којих ови стручњаци не могу да остваре комуникацију. Под транзицијом се може подразумевати планска подршка која се детету предшколског узраста пружа у континуитету од најмање једне до највише три школске године ради преласка из вртића у школу (Велишек-Брашко, Перић Пркосовачки, 2017; Свијетић, 2016).

Сарадња предшколске установе и родитеља

Сарадња између предшколске установе и породице огледа се кроз квалитет међусобног информисања васпитача и родитеља, укључености родитеља у активности у вртићу и њихове ефикасније укључености у васпитање деце у породичном окружењу. Овај двосмерни процес праћен је низом специфичних околности, али у фокусу те сарадње требало би увек да буду добробит и благостање деце (Којић и сар., 2020; Којић и сар. 2019; Јелић, Марков, 2018; Павловић Breneselović, Крнјаја, 2017). Од васпитача се очекује низ компетенција којима ће бити оспособљен да са родитељима оствари сарадњу која ће бити заснована на међусобном поверењу и толеранцији (слика 1).



Слика 1

Сарадња родитеља деце са сметњама у развоју и васпитача

У инклузивном контексту у предшколској установи, заједно са вршњацима играју се и друже деца са сметњама у развоју. То обавезује васпитача да се упозна са битним карактеристикама и интересовањима те деце како би се сва деца осећала прихваћено и подстицајно проводи-ла време у вртићу (Николић и сар., 2019). Због тога васпитачи изналазе различите стилове подучавања како би подстакли и децу са тешкоћама у развоју да уче и да развијају своје психосоцијалне капацитете (Daniels, Stafford, 2001). Да би били што успешнији у овом процесу, неопходно је да им родитељи у димензији међусобног информисања саопште што више информација о детету (нпр. његова интересовања, навике и сл.). Васпитачи, остварујући партнерске односе са родитељима, добијају корисне информације у вези са интересовањима деце које могу да имплементирају у васпитно-образовни процес (Крнјаја, Мишkeljin, 2006). Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) јасно усмерава на сарадњу предшколске установе и родитеља, јер су родитељи равноправан фактор васпитно-образовног рада (поред деце и практичара).

Традиционална концепција сарадње родитеља и васпитно-образовних установа полази од тога да родитељи предшколским установама и школама препуштају одговорност за образовање деце (Škutor, 2014). Савремени приступ у сарадњи породице и васпитно-образовних установа заснива се на двосмерном равноправном односу, у чијој су основи отвореност, поверење, поступност, разумевање и др. (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017; Adams, Christenson, 2000; Daniels, Stafford, 2001), а са циљем добробити и напредовања деце. Сарадња родитеља и васпитача у вртићу јесте стварање заједничких могућности за заједничко учешће у којима ће предшколска деца стећи искуства потребна за функционисање у будућем животу. Улога одраслих је да стварају прилике за заједничко учешће, у којима ће деца стећи искуства која су веома значајна за њихов развој и учење, као и да активно подржавају добробит, учење и развој детета (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017).

Савремена педагогија указује на потребу за комплементарношћу васпитних утицаја породице и предшколске установе као врло важаног фактора подстицања холистичког развоја детета (Нововић, Поповић, 2017).

Савремени концепт сарадње подразумева учешће родитеља у свим областима сарадње, а за родитеље деце са сметњама у развоју посебно је значајно њихово непосредно укључивање у васпитно-образовни рад. Заједничко учешће у раду помаже свим учесницима, тј. деци, васпитачима и родитељима, да заједно планирају, мењају сопствене начине учешћа, као и међусобне односе, и тиме доприносе развијању програма (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2017).

Нису сви родитељи подједнако свесни да постоји потреба да се укључе у доношење одлука у вези са васпитно-образовним процесом јер само пре неколико деценија таква могућност није постојала (Petrović Sočo, 1995). Постоји потреба за равноправним учешћем родитеља у јавном васпитању и образовању уз суштинско, а не формално учествовање у управљању и одлучивању. Учествовање родитеља у органима управљања (Epstein, Sanders, 2002; Maleš, 1998, према Kosić, 2009) и учествовање родитеља у васпитно-образовном процесу такође су значајни фактори који утичу на сарадњу (Higgins, Morley, 2014; Велишек-Брашко, 2015; Ratcliff, Hunt, 2009), али према неким студијама нерадо се директно укључују у вртићке активности (Jelić i sar., 2018; Stojković i sar., 2017).

Један од највећих заговорника идеје о „вртићу као отвореном систему“ код нас, односно на просторима бивше Југославије, јесте Мирјана Пешић. У том систему родитељи добијају партнерску улогу (Pešić, 1989). Дакле, идеја партиципације родитеља у васпитно-образовном раду започела је пре више деценија.

Од почетка деведесетих година у Србији, предшколске установе прерастају у савремене институције (Pavlović Breneselović, 2010; Polovina, 2007) у којима се у континуитету унапређује сарадња између родитеља и васпитача, која је заснована на двосмерној комуникацији и поверењу равноправних учесника (Jelić, Markov, 2018; Lewis, Forman, 2013; Widding, 2012). Иницијативу за сарадњу родитеља и вртића најчешће успоставља васпитач, који је најчешће у контакту са родитељима (Skočić Mihić i sar., 2015; Daniels, Stafford, 2001). Комуникационе вештине васпитача засноване су на активном слушању, постављању питања, рефлектовању, објашњавању и редефинисању, преношењу информација путем размене идеја, осећања, опажања, интеркултуралне комуникативне способности и др. (Visković, Višnjić Jevtić, 2017; Samardžić, Travar, 2016; Daniels, Stafford, 2001). Сарадња између вртића и родитеља у Србији је утемељена и регулисана законским и подзаконским актима (Правилник о стандардима квалитета рада установе, 2018). Само неколико деценија раније, постојала је јасна демаркација између породичног и институционалног васпитања. Ово потврђују истраживања где родитељи исказују ставове да не желе да се укључују у рад предшколских установа или да су законски оквири били такви да је васпитање деце у институцијама било искључива обавеза васпитача (Petrović Sočo, 1995).

У међувремену је дошло до великих промена у предшколском васпитању и образовању. Једна од најзначајних новина јесте увођење инклузивног васпитања и образовања. Данас се рано васпитање и образовање не може остварити без учешћа свих родитеља, а врло је важна партиципација породица које имају децу са сметњама у развоју (Khalifa et al., 2017; Daniels, Stafford, 2001). Према најновијим законским прописима у Србији, предшколска установа сарађује са породицом, а програм сарадње развија се на основу испитивања потреба, могућности и интересовања породице. У установи се примењују различити облици укључивања породице и пружа се подршка остваривању васпитне улоге породице у складу са њеним потребама (саветовалишта, отворена вра-

та, тематски састанци и др. (Правилник о стандардима квалитета рада установе, 2018). Претходне студије истакле су као важне факторе укључивање родитеља у активности васпитно-образовних установа (Arnold et al. 2008; Christenson, 2004). Због тога постоји потреба да предшколске установе усмеравају родитеље на учешће и планирању и програмирању васпитно-образовног рада, што им омогућују законски прописи (Правилник о стандардима квалитета рада установе, 2018). Васпитачи и родитељи заједно воде документацију о развоју и напредовању деце у вртићу, односно у породичном окружењу. Васпитач помаже родитељима да проблеме детета сагледају на нови начин и да заједно истраже адекватне методе решавања проблема.

Породица узима учешће у припреми детета за полазак у школу у породичном контексту, уз саветодавни рад са стручњацима различитих профила. У вртићком окружењу подршку пружају и вршњаци кроз различите активности организоване у пару или у малим групама чији је циљ подстицање учења код деце са сметњама у развоју (Markov, Jelić, 2018).

Непосредна комуникација васпитач – родитељ остварује се већ на уводним састанцима и упознавањем родитеља са васпитно-образовним програмом вртића, приликом кућних посета, сусретима приликом довођења и одвођења деце у вртић / кући, телефонским позивима, индивидуалним састанцима, тематским састанцима, дијалошким састанцима посвећеним праћењу активности деце и евалуацији програма, радионицима и др., а све наведено утиче на развијање сарадње и добрих партнерских односа између предшколске установе и породица (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017).

Улога васпитача у подстицању сарадње предшколске установе и породице

Квалитети васпитача који су потребни за постављање темеља ефикасних односа са родитељима јесу: поштовање, став у коме нема просуђивања, и саосећање. Пошто су родитељи најважнији учитељи своје деце, они заслужују посебну пажњу и уважавање професионалаца. Професионалци могу да изразе своје бриге везане за теме о којима је тешко говорити, а које се односе на дете. На пример, родитељи који имају проблема са дечјим понашањем можда ће у почетку оклевати да

говоре о својим осећањима беса, фрустрираности. Професионалац који је спреман да прихвати осећања родитеља постаје добродошао, и он је извор подршке. Став у коме нема просуђивања захтева позитивно и отворено размишљање о породицама, без обзира на то какви су њихови лични квалитети. Када васпитачи задрже став у којем нема просуђивања, они подстичу породице на преиспитивање њихових одлука, а не сугеришу им да прихвате мишљење васпитача. Родитељ може да се повуче уколико васпитач покаже неодобравање у односу на начин на који се родитељ понаша према детету. Саосећање према породици показује се осетљивошћу на њену ситуацију и показивањем разумевања те ситуације. Васпитачи могу да одреде да ли успешно показују саосећање тако што ће посматрати како породица на њих реагује. Оне породице које без присутне нелагодности са васпитачима разговарају о личним стварима, осећају саосећање васпитача. Чланови породица који су мање отворени у изражавању својих брига обично не осећају да је васпитач уложио напор да са њима саосећа (Daniels, Stafford, 2001: 32). Неки аутори истичу да васпитачи, поред осталих компетенција, треба да поседују и компетенцију за сарадњу са родитељима (Samardžić, Travar, 2016), јер васпитач прати развој и напредовање детета, информисање родитеље, а у циљу предузимања потребних интервенција, кроз укључивање родитеља у активности вртића, побољшава њихове педагошке и родитељске компетенције. Да би остварили саветодавни рад, васпитачи треба да поседују комуникативне вештине.

За развијање партнерског односа између васпитача и родитеља важне су комуникативне вештине васпитача. Оне се заснивају на неким од следећих фактора: а) активно слушање чланова породица, поштовање њихових гледишта, уз пружање подршке; на тај начин васпитач може да разуме како чланови породице гледају на себе, своје дете и околности у којима живе; б) васпитачи треба да постављају питања да би добили информације, како би се продубио разговор, добило објашњење, при чему треба да обрате пажњу на стил који у разговору има свака породица и на њен ритам одговора, чиме изражава своје поштовање у односу на ту породицу (Daniels, Stafford 2001). Васпитач треба да остави такав утисак на родитеље да они, независно од образовних и социо-економских и других карактеристика, треба да стекну поверење у њега као у стручњака. Овај двосмерни процес праћен је низом специфичних околности, али у фокусу те сарадње увек би тре-

бало да буду добробит и благостање деце (Jelić, Markov, 2018). Облици сарадње са породицом разноврсни су и могу се класификовати на различите начине: писана комуникација, информатор о програму, брошуре и флајери, поруке, белешке и др. (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017).

Сарадња предшколске установе и родитеља деце са сметњама у развоју подстакнута је законским и подзаконским актима којима је овој деци обезбеђена подршка кроз индивидуални образовни рад (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање, 2018). Ова деца могу бити обухваћена и додатном подршком од стране дефектолога и логопеда (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, 2018).

Најновије препоруке у вези са сарадњом усмерене су на омогућавање учешћа свих чланова породице који су важни за дете у живот и рад вртића. Осим родитеља, то могу да буду и други чланови породице који познају дете и за које је оно везано (Miškeljin i sar., 2021). Потребно је да васпитачи обавесте родитеље о овој могућности и да их подрже у конкретизацији укључивања чланова породице у активности вртића. Васпитачи, стручни сарадници и други стручњаци треба да сензибилишу родитеље деце са сметњама у развоју на сарадњу са предшколском установом.

Методолошки концепт истраживања

Основни метод је неекспериментално истраживање у којем је коришћена метода теоријске анализе и дескриптивни метод, а од техника су примењене анализа садржаја и анкетања. Укупан узорак чинила су 93 испитаника, од којих 51 васпитач и 42 родитеља деце предшколског узраста са сметњама у развоју. Узорак испитаника је намеран и пригодан, што одговара експлоративној природи овог истраживања.

Примењени хи-квадрат тест $\chi^2 = 0,871$ на нивоу значајности $p = 0,350$ указује на то да је узорак уједначен према броју испитаника у односу на групе.

Примењени инструмент је *Упитник укључености родитеља (Family involvement questionnaire, Fantuzzo et al., 2000)*, прилагођен овом истраживању. Инструмент се, поред општег дела предвиђеног за основне податке о испитаницима, састоји од три супскеале: а) међусобно информисање – МИ (*непосредна комуникација телефоном, информисање пу-*

тем огласних табли и паноа...); б) активности родитеља у вртићу – АР (учествовање у активностима које се организују за дружење свих родитеља, учествовање у планирању и организовању излета и дружења ван вртића...); и в) активности родитеља у породичном окружењу – АПО (рад на развијању вештина и навика детета код куће, допринос развијању радних и хигијенских навика детета...). Анкетирање васпитача и родитеља било је анонимно и затвореног типа. Испитаници су бележили степен слагања или неслагања са наведеном тврдњом – „увек“, „понекад“ и „ретко“, уз могућност кратког коментара на сваку тврдњу.

Како би се емпиријским путем сагледала мишљења васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју о квалитету сарадње (у димензијама међусобног информисања, укључивања родитеља у вртићке активности и активности родитеља у породичном окружењу), између породица и предшколске установе спроведено је истраживање. Проблем истраживања формулисан је на следећи начин: *Мишљења васпитача и родитеља о међусобној сарадњи у димензијама: информисања, непосредног укључивања родитеља у активности вртића; и о активностима родитеља у породичном окружењу.* Циљ истраживања био је да се утврде мишљења васпитача и родитеља о квалитету сарадње породица деце са сметњама у развоју и предшколских установа.

Резултати истраживања са дискусијом

У табели 1 приказане су аритметичке средине и стандардне девијације резултата на Упитнику укључености родитеља (УР) и на његовим супскалама (МИ, АР, АПО), утврђене на узорку у целини.

Табела 1

Просечне вредности на укупној скали и на супскалама у односу на узорак у целини

| Супскале | AS | SD |
|----------|------|------|
| УР | 2,79 | 0,56 |
| МИ | 2,87 | 0,59 |
| АР | 2,98 | 0,58 |
| АПО | 2,44 | 0,57 |

Агенда: УР – укљученост родитеља – скала у целини; МИ – међусобно информисање; АР – укљученост родитеља у вртићке активности; АПО – укљученост родитеља у активности у породичном окружењу.

У табели 2 представљени су резултати истраживања о сарадњи између родитеља и васпитача у области међусобног информисања.

Табела 2
Сарадња у области међусобног информисања

| Ставке | испитаници | N | увек | процент | понекад | процент | никад | процент | χ^2 | p | Укупно N (%) |
|---|------------|----|------|---------|---------|---------|-------|---------|----------|--------------|-----------------|
| Непосредна комуникација у вртићу | p* | 42 | 11 | 26,9% | 24 | 57,14% | 7 | 16,67% | 0,765 | 0,682 | 93 (100%) |
| | v** | 51 | 16 | 31,37% | 29 | 56,86% | 6 | 11,77% | | | |
| Непосредна комуникација телефоном | p | 42 | 27 | 64,29% | 5 | 11,90% | 10 | 23,81% | 3,534 | 0,170 | 93 (100%) |
| | v | 51 | 37 | 72,55% | 9 | 17,65% | 5 | 9,80% | | | |
| Размена порука (моб. тел. и сл.) | p | 42 | 25 | 59,53% | 11 | 26,19% | 6 | 14,28% | 1,2 | 0,548 | 93 (100%) |
| | v | 51 | 32 | 62,75% | 9 | 17,65 | 10 | 19,60% | | | |
| Информисање путем огласних табли и паноа | p | 42 | 7 | 16,67% | 14 | 33,33% | 21 | 50,00% | 8,481 | 0,014 | 93 (100%) |
| | v | 51 | 16 | 31,37% | 24 | 47,06% | 11 | 21,57% | | | |
| Групни родитељски састанци | p | 42 | 27 | 64,28% | 9 | 21,43% | 6 | 14,29% | 1,151 | 0,562 | 93 (100%) |
| | v | 51 | 38 | 74,51% | 8 | 15,69% | 5 | 9,80% | | | |
| Индивидуални разговори уз саветодавни рад | p | 42 | 7 | 16,67% | 11 | 26,19% | 24 | 57,14% | 16,758 | 0,000 | 93 (100%) |
| | v | 51 | 28 | 54,90% | 12 | 23,53% | 11 | 21,57% | | | |

p* – родитељи, v** – васпитачи

Анализом података представљених у табели 2 закључујемо да је међусобно информисање родитеља и васпитача на задовољавајућем нивоу. Родитељи ређе користе информисање путем огласне табле и паноа. У коментарима су навели да су им директни контакти са васпитачима много кориснији, јер могу да постављају питања када им обавештења на паноима нису у потпуности јасна. Родитељи деце са сметњама у развоју ретко заказују индивидуалне разговоре, јер им је, како су то навели у коментарима, врло тешко да износе своје проблеме васпитачима.

Резултати нашег истраживања указују на то да је сарадња васпитача и родитеља у области међусобног информисања на задовољавајућем нивоу, што је у складу са налазима сличних истраживања (Vasiljević Prodanović i sar., 2021). Подржавајући приступ васпитача у родитељско-васпитачком партнерству (Hujsala et al., 2009) може да се оствари управо у међусобном информисању. Процес процењивања започиње разговором са родитељима, и због тога је потребно да васпитач исказе поштовање, став у коме нема просуђивања и сл., како би се родитељи осећали пријатно и већ у првим контактима пружили што више информација релевантних за укључивање детета у вршњачку групу, подстицање развоја детета и сл. (Daniels, Stafford, 2001). Резултати нашег истраживања упућују на то да је родитељима омогућен широк спектар могућности да се информишу и да их је потребно подстицати да користе могућност индивидуалних разговора са васпитачима. Професионални однос васпитача у односу на родитеље приликом индивидуалног разговора има значајан утицај на квалитет сарадње. Васпитач треба да буде упућен у особености породице из које дете потиче, јер уважавање карактеристика родитеља омогућава да буду активни учесници у раду предшколске установе (Vasiljević Prodanović i sar., 2021; Zuković, 2017). Управо би индивидуални разговори омогућили родитељима да васпитачима отворено изнесу своје проблеме, имајући притом у виду професионалност васпитача, њихову просоцијалност и стручне компетенције (Којић и сар., 2018).

Табела 3

Активности родитеља у вртићу

| Ставке | испитаници | N | увек | процент | понекад | процент | никад | процент | χ^2 | p | Укупно N (%) |
|---|------------|----|------|---------|---------|---------|-------|---------|----------|--------------|-----------------|
| | | | | | | | | | | | |
| Волонтирање у активностима које се организују у ВО групи његовог детета | р | 42 | 7 | 16,67% | 11 | 26,19% | 24 | 57,05% | 1,592 | 0,451 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 9 | 17,64% | 8 | 15,69% | 34 | 66,67% | | | |
| Учествовање у активностима које се организују за дружење свих родитеља | р | 42 | 9 | 21,43% | 7 | 16,67% | 26 | 61,90% | 2,749 | 0,252 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 10 | 19,61% | 16 | 31,37% | 25 | 49,02% | | | |
| Партиципирање у планирању ВОР-а | р | 42 | 6 | 14,28% | 17 | 40,48% | 19 | 45,24% | 10,53 | 0,005 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 22 | 43,14% | 18 | 35,29% | 11 | 21,57% | | | |
| Праћење и вођење документације о развоју и напредовању детета | р | 42 | 9 | 21,42% | 14 | 33,35% | 19 | 45,23% | 15,040 | 0,000 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 26 | 50,98% | 19 | 37,25% | 6 | 11,77% | | | |
| Учествовање у планирању и организовању излета и дружења ван вртића | р | 42 | 7 | 16,67% | 17 | 40,48% | 18 | 42,85% | 1,765 | 0,413 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 10 | 19,61% | 14 | 27,45% | 27 | 52,94% | | | |
| Присуствовање активностима у радној соби и дворишту вртића | р | 42 | 22 | 52,38% | 8 | 19,05% | 12 | 28,57% | 10,834 | 0,004 | 93 (100%) |
| | в | 51 | 11 | 21,57% | 10 | 19,61% | 30 | 58,82% | | | |

Увидом у податке из табеле 3 и анализом података, констатује се да постоје статистички значајне разлике у одговорима васпитача и родитеља код тврдње *партиципирање у планирању васпитно-образовног рада* јер је вредност $\chi^2 = 10,530$, на нивоу значајности $p = 0,005$.

Већина васпитача подстиче родитеље на ове активности, али родитељи не желе да учествују у њима. Правдају се недостатком времена, нестручношћу и сл.

Постоје статистички значајне разлике у одговорима родитеља и васпитача у ставци *присуствовање активностима у радној соби и дворишту вртића*, јер је вредност $\chi^2 = 15,040$, на нивоу значајности $p = 0,000$. Највећи проценат родитеља наводи да често присуствује овим активностима, док се према евиденцији васпитача овој активности родитељи ретко одазивају. Резултати једне студије показују да васпитачи и родитељи прихватају традиционална схватања о сарадњи (Polovina, Vesić, 2017), по којима је партиципација породица у непосредним активностима у вртићу сведена на минимум. Савремени концепт сарадње подразумева учешће родитеља у свим обласима сарадње, а за родитеље деце са сметњама у развоју посебно је значајно непосредно укључивање родитеља у васпитно-образовни рад. Заједничко учешће у раду помаже свим учесницима, тј. деци, васпитачима и родитељима, да заједно планирају, мењају сопствене начине учешћа, као и међусобне односе и тиме доприносе развијању програма (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2017). Увидом у резултате нашег истраживања може се закључити да се родитељи деце са сметњама у развоју, када је у питању област *укључивање родитеља у активности вртића*, теже одлучују да партиципирају у планирању васпитно-образовног рада, односно праћењу и документовању развоја и напредовања детета. Нерадо се одлучују да пасивно присуствују активностима у радној соби и дворишту вртића. Васпитачи процењују да је њихов допринос спремности за сарадњу нешто већи у односу на родитеље (Polovina, Vesić, 2017), што сматрамо очекиваним, јер су васпитачи професионалци са компетенцијама за ову област и потребно је да они подстичу породице на сарадњу. Резултати нашег истраживања упућују на то да васпитачи подстичу родитеље на све области сарадње.

Табела 4

Активности родитеља у породичном окружењу

| Ставке | ИСПИТАНИИ | | уљек | | проценат | | понекад | | проценат | | никад | | проценат | | χ^2 | р | Укупно N (%) |
|---|-----------|----|------|--------|----------|---------|----------|--------|----------|--------------|----------|--|----------|--|----------|---|-----------------|
| | р | в | N | уљек | проценат | понекад | проценат | никад | проценат | никад | проценат | | | | | | |
| Рад на развијању вештина и навика код куће | р | 42 | 20 | 47,62% | 17 | 40,48% | 5 | 11,90% | 3,388 | 0,183 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 16 | 31,37% | 23 | 45,10% | 12 | 23,53% | | | | | | | | | |
| Правилан распоред рада и одмора детета | р | 42 | 19 | 45,23% | 16 | 38,10% | 7 | 16,67% | 10,79 | 0,004 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 13 | 25,49% | 13 | 25,49% | 25 | 49,02% | | | | | | | | | |
| Подстицање детета на вежбе и учење | р | 42 | 17 | 40,48% | 16 | 38,09% | 9 | 21,43% | 9,135 | 0,010 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 12 | 23,53% | 17 | 33,34% | 22 | 43,13% | | | | | | | | | |
| Подршка детету у изради домаћих задатака | р | 42 | 14 | 33,33% | 21 | 50,00% | 7 | 16,67% | 7,997 | 0,018 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 7 | 13,73% | 24 | 47,06% | 20 | 39,21% | | | | | | | | | |
| Допринос развијању радних и хигијенских навика детета | р | 42 | 24 | 57,14% | 12 | 28,57% | 6 | 14,29% | 11,413 | 0,003 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 17 | 33,33% | 10 | 19,61% | 24 | 47,06% | | | | | | | | | |
| Припрема детета за транзицију из вртића у школу | р | 42 | 21 | 50,00% | 9 | 21,43% | 12 | 28,57% | 14,403 | 0,007 | | | | | | | 93 (100%) |
| | в | 51 | 7 | 13,73% | 19 | 37,25% | 25 | 49,02% | | | | | | | | | |

Анализом табеле 4 долазимо до података да се мишљења васпитача разликују по свим ставкама осим једне ставке – *рад на развијању вештина и навика детета код куће* ($\chi^2 = 3,388$; $p = 0,183$).

Код осталих тврдњи утврђене су статистички значајне разлике у одговорима родитеља и васпитача:

– правилан распоред рада и одмор детета – $\chi^2 = 7,997$, на нивоу значајности $p = 0,004$;

– подстицање детета на вежбе и учење – $\chi^2 = 9,135$, на нивоу значајности $p = 0,010$;

– подршка детету у изради домаћих задатака – $\chi^2 = 9,135$, на нивоу значајности $p = 0,018$;

– допринос развијању радних и хигијенских навика детета – $\chi^2 = 11,413$, на нивоу значајности $p = 0,003$;

– припрема детета за транзицију из вртића у школу – $\chi^2 = 14,403$, на нивоу значајности $p = 0,007$.

Васпитачи, праћењем развоја и напредовања деце, могу да процене у којој мери родитељи доприносе развоју дететових способности, вештина и навика; те да ли је дететов уобичајени ритам дана поремећен, посебно уколико дете касно оде на спавање. Резултати овог истраживања указују на то да сарадња родитеља и предшколске установе током транзиције из вртића у школу треба да буде на вишем нивоу како полазак у школу не би био непријатно искуство.

Закључак

Сарадња предшколске установе и родитеља деце са сметњама у развоју, у контексту припреме за полазак у школу у оквиру инклузивног васпитања и образовања, велики је изазов за све актере овог процеса. У том смислу, кључно питање не би требало да буде да ли је дете спремно за школу, већ да ли је школа спремна за дете. Школа је та која, индивидуализованим приступом, треба да се прилагоди сваком појединачном детету. Сарадња би требало да се базира на комуникацији и кооперацији између образовног система и родитеља, чиме се омогућава континуитет дететовог искуства, а дете од пасивног објекта постаје активни учесник у образовању (Carlton, Winsler, 1999, према: Radosavljev Kirćanski, 2018).

Планским активностима могуће је ублажити стрес деце са сметњама у развоју при транзицији из вртића у школу. Значајни фактори овог процеса јесу и родитељи, њихова сарадња са предшколском установом, активно или пасивно укључивање у активности у вртићу, рад у породичном окружењу, међусобно информисање засновано на поверењу, а у циљу реалне процене могућности детета. Родитељи ће током процеса сарадње са свим практичарима предшколске установе увидети да ли је боље да своју децу упишу у редовну или у школу за основно образовање ученика са сметњама у развоју. Сарадња и грађевне партнерства са предшколском установом омогућује родитељима да створе осећај сигурности када своје дете оставе у радној соби вртића, да је у безбедној средини и да о његовом учењу, здрављу, игри и др. воде рачуна професионалци код којих је изражен алтруизам и просоцијалне активности. Ово истраживање, и поред ограничења која се односе на релативно мали узорак родитеља који су прихватили да учествују у истраживању, различите врсте и тежину развојних сметњи и др., представља смерницу за будућа истраживања у којима треба доћи до података којима ће се расветлити препреке које се најчешће јављају у сарадњи између породице деце са тешкоћама у развоју и предшколске установе. Очекује се да ће нови Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018) у Србији поспешити сарадњу родитеља и предшколске установе, с циљем што оптималнијег развоја деце.

Литература

- Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship: An examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477 – 497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1), 74 – 90.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: an opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83 – 104.
- Cvijetiћ, M. (2016). Specifiћnosti procesa tranzicije u školu dece sa teškoћama u razvoju. *Zbornik radova Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 9* (1), 53–65.
- Daniels, E. R., Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting (Vol. 5, pp. 407 – 437)*. Mahwah, NJ.
- Dockett, S., Perry, B. (2004). Starting School: Perspectives of Australian Children, Parents and Educators. *Early Childhood Research & Practice, 2*(2), 171–189. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042976>
- Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367 – 376. <https://doi:10.1037//0022-0663.92.2.367>
- Higgins, D., Morley, S. (2014). *Engaging Indigenous Parents in Their Children's Education*. Resource sheet no. 32. Produced by Closing the Gap Clearinghouse. Australian Institute of Health and Welfare & Australian Institute of Family Studies. http://www.healthinfonet.ecu.edu.au/uploads/resources/28108_28108
- Hujala, E., Turja, L., Gaspar, M. F., Veisson, M., Waniganayake, M. (2009). Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries, *European early*

- childhood education research journal*, 17(1), 57 – 76. <https://doi.org/10.1080/13502930802689046>
- Jelić, M., Markov, Z. (2018). Stavovi roditelja dece sa smetnjama u razvoju obuhvaćene pripremnim programom za polazak u školu prema saradnji sa vaspitačima. U: M. Cvijetić (Ur.), *I stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju*, Knjiga rezimea, 2–3. novembar (str. 42–43). Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar”.
- Jelić, M., Stojković, I., Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165 – 187. [https://doi: 10.5937/specedreh17-16592](https://doi:10.5937/specedreh17-16592)
- Khalifa, B. M. S., Khalil M. F., AlKhamra, H. A. (2017). Collaboration with families of Children with disabilities in Qatar: A parent’s perspective. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 5, 351. <https://doi:10.4172/2375-4494.1000351>
- Којић, М. Б., Марков, З. Т., Којић Грандић, С. С. (2018). Емпиријски приступ у васпитно-образовној подршци деци која испољавају хиперактивно понашање током припреме за полазак у школу и на млађем основношколском узрасту. *Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 14, 31 – 48. <https://doi:10.5937/sinteze7-18465>
- Којић, М. Б., Марков, З. Т., Којић Грандић, С. С. (2019). Припрема деце са тешкоћама у развоју за полазак у школу из угла васпитача. *Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 16, 13 – 36. [https://doi: 10.5937/sinteze8-24176](https://doi:10.5937/sinteze8-24176).
- Којић, М. Б., Којић Грандић, С. С., Марков, З. Т. (2020). Фактори прихваћености деце са поремећајем из аутистичког спектра у предшколској установи. *Синтезе – часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 17, 41–63. [https://doi: 10.5937/sinteze9-24201](https://doi:10.5937/sinteze9-24201)
- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, LV(22), 227 – 234. <https://hrcak.srce.hr/47705ž>
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Lačarak, AM Graphic.
- Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop. Projektni*

- pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Lewis, A. E., Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home–school relations. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(1), 60 – 89.
- Markov, Z., Jelić, M. (2018). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu. U: M. Cvijetić (Ur.), *I stručno-naučna konferencija Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju*, Knjiga rezimea, 2–3. novembar (str. 30 – 31). Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar”.
- Марков, З. (2020). *Припрема деце са сметњама у развоју за полазак у школу*. ВШССОВ.
- Miškeljin, L., Vranešević, J., Jovanović, O., Lazarević, M., Tomašević, T. (2021). *Vodič za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Николић, Г. И., Цвијетић, М. М., Дамјановић, Р. Д. (2019). *Деца са сметњама у развоју на предшколском узрасту*. Универзитету Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.
- Нововић, Т. Л., Поповић, Д. В. (2017). Породични контекст као дио предшколског институционалног амбијента у Црној Гори. *Иновације у настави*, 30(1), 82–95. <https://doi: 10.5937/inovacije1701082N>
- Osnove programa predškolskog vaspitanja „Godine uzleta“. U: Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 27. <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2018/10/pdf>
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123 – 139.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja Ž. (2017). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. <https://www.unicef.org/serbia/media/2796/file/Kaleidoskop.pdf>
- Pešić, M. (1989). Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Predškolsko dete*, 2, 5–11.

- Petrović-Sočo, B. (1995). Ispitivanje stavova roditelja o suradnji s dječjim vrtićem. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 4 (18–19), 613 – 625. <https://hrcak.srce.hr/32369>
- Polovina, N. (2007). Sistemska analiza saradnje škole i porodice. U: N. Polovina, B. Bogunović (Ur.), *Saradnja škole i porodice*, 91 – 113. Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N., Vesić, D. (2017). Perspektiva vaspitača i roditelja o razvijanju inicijativnosti, saradnje i stvaralaštva na predškolskom uzrastu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 213 – 233. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1702213P>
- Polovina, N., Jošić, S., Ćirović, I. (2013). Novi pristup saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298 – 321.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС бр. 74/18*. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/74/4/reg>
- Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом. *Сл. гласник РС бр. 80/2018*. <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/ministarstva/pravilnik/2018/80/4/reg>
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања. *Службени гласник РС бр. 16/2018*.
- Pravilnik o standardima kvaliteta rada ustanove. *Službeni glasnik RS br. 14/2018*.
- Radosavljev Kirčanski, J. (2018). Zrelost za polazak u školu. *Psihijatrija danas*, 50(1), 25 – 33. <http://doi:10.5937/PsihDan1801025R>
- Ratcliff, N., Hunt, G. (2009). Building teacher–family partnerships: the role of teacher relation of involvement to pre literacy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74 – 90.
- Samardžić, M. R., Travar, M. Ž. (2016). Kompetencije vaspitača za saradnju sa roditeljima. *Nova škola*, 11(1), 156 – 168. <http://doi 10.7251/NS1601158S>
- Skočić Mihić, S., Blanuša Trošel, D., Katić, V. (2015). Odgojitelji predškolske djece i savjetodavni rad s roditeljima. *Napredak*, 156(4), 385 – 400. <https://hrcak.srce.hr/166207>

- Stojković, I., Markov, Z., Jelić, M. (2017). Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama. U: M. Stančić, A. Tadić, T. Nikolić Maksić (Ur.) *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: VasPITANjE danas* (str. 127 – 132), 29 – 30. Septembar. Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
- Stančić, M., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353 – 369. <http://doi:10.5937/specedreh12-2719>
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 154(3), 209 – 222. <https://hrcak.srce.hr/138844>
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education* (online), <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1916892>
- Велишек-Брашко, О. (2015). Инклузивно-образовна политика у Европи и региону. *Социолошки преглед*, 49(1), 95 – 108. <https://doi.org/10.5937/socpreg1501095V>
- Велишек-Брашко, О. Ј., Перић Пркосовачки, Б. А. (2017). Оснаживање педагошког кадра за транзицију деце у инклузивном образовању. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 30(2), 128 – 140. <https://doi:10.5937/inovacije1702128V>
- Visković, I., Višnjic Jevtić, A. (2017). Teachers' opinions on the possibilities of collaboration with parents. *Croatian Journal of Education*, 19 (1), 117 – 146. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i1.2049>
- Widding, G. (2012). What's gender got to do with it? Gender and diversity in Research on home and school relationships. *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 57 –68.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet. <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-436-8.pdf>

COOPERATION BETWEEN EDUCATORS AND PARENTS OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES IN THE TRANSITIONAL PRESCHOOL INSTITUTION-SCHOOL PERIOD

**Miroslava Kojic
Zagorka Markov
Smiljana Grandic Kojic**

Abstract

The cooperation of parents of children with mental disabilities with a preschool institution in the circumstances of social inclusion represents a multi-dimensional process which focuses on a two-way communication that should be founded on mutual trust. This paper aims at determining the differences in the respective opinions of educators and parents about the nature of the aforementioned cooperation with regard to the following dimensions: (a) exchange of reports on the child's activities in the traditional period designated; (b) activities of parents in the preschool institution; and (c) activities of parents within the family. The sample featured 93 respondents, of whom 51 were those employed with preschool institutions in the Republic of Serbia and 42 parents of children with mental disabilities. The quality of cooperation was tested by means of the Family Involvement Questionnaire (Fantuzzo et al., 2000), adjusted to fulfil the requirements of this survey. By analysing the results gained and the sources available, one can conclude that this cooperation is a complex process that ask for the patience of all actors involved, with a view to providing benefits and welfare for every single child. In that respect, the results point to the fact that there are statistically significant differences as regards the respective answers of educators and parents. Given the above, a conclusion can be drawn that the cooperation in question may be improved through a series of planned actions, by means of which the transition from a preschool institution to school would make no stressful situation for any child.

Keywords: *cooperation, educators, parents, children with mental disabilities, transition from preschool institution to school.*

СОТРУДНИЧЕСТВО ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОТ ДЕТСКОГО САДА К ШКОЛЕ

Мирослав Койич
Загорка Марков
Смиљана Грандич Койич

Резюме

Сотрудничество родителей детей с особенностями развития с дошкольными учреждениями в условиях инклюзии представляет собой многоаспектный процесс, в котором основное внимание уделяется двустороннему общению, основой которого должно быть взаимное доверие. Целью данной работы является определение различий во мнениях воспитателей и родителей о сотрудничестве дошкольных учреждений и семей в аспектах: а) взаимного информирования в период подготовки к поступлению в школу; б) активность родителей в детском саду; в) активность родителей в семье. Выборка составила 93 респондента. Из них 51 воспитатель дошкольных учреждений в Сербии и 42 родителя детей с отклонениями в развитии. Качество сотрудничества изучалось с помощью Анкеты о сотрудничестве родителей и дошкольных учреждений (Family Involvement Questionnaire, Fantuzzo et al., 2000), адаптированной к потребностям этого самого исследования. Анализируя результаты исследования и доступную литературу, делается вывод о том, что сотрудничество родителей детей с особенностями развития и воспитателей – сложный процесс, требующий терпения всех действующих, ради благополучия и удовольствия всех детей. Результаты исследования показывают, что существуют статистически значимые различия в ответах воспитателей и родителей. Делается вывод о том, что спланированные действия могут улучшить сотрудничество дошкольных учреждений и родителей детей с особенностями развития. Сотрудничество родителей и дошкольных учреждений позволит обеспечить такие условия, чтобы переход детей с особенностями развития из детского сада в школу не был стрессовым событием в жизни ребенка.

Ключевые слова: сотрудничество, воспитатели, дети с особенностями развития, переход.