

SARADNJA PREDŠKOLSKE USTANOVE I RODITELJA IZ UGLA VASPITAČA

Marija JELIĆ^{1*}
Irena STOJKOVIĆ*
Zagorka MARKOV**

^{*}Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

^{**}Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Saradnja škole i roditelja bila je predmet brojnih radova, ali je broj istraživanja u našoj sredini o saradnji predškolske ustanove i roditelja mali. Uzimajući u obzir značaj ranog vaspitnog delovanja, cilj rada je da ispitamo različita područja saradnje roditelja i vaspitača, da li postoje razlike u nivou saradnje u pojedinim područjima, kao i da li postoje razlike u saradnji sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju i bez smetnji. U istraživanju je učestvovalo 120 vaspitača, koji su procenjivali saradnju sa 197 roditelja dece uzrasta od 3 do 7 godina. Korišćen je Upitnik uključenosti roditelja, i to subskele: međusobno informisanje, uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću i kod kuće. Rezultati su pokazali da je saradnja najlošija u području uključenosti roditelja u aktivnosti u vrtiću. Statistički značajne razlike u saradnji sa roditeljima dece sa smetnjama i bez smetnji postoje na pojedinim pitanjima, ali na subskalama u celini nema značajnih razlika. U zaključku je ukazano na intervencije koje je potrebno preduzeti na planu saradnje roditelja i vaspitača kako bi efekti na razvoj dece bili bolji.

Ključne reči: saradnja roditelja i vaspitača, predškolska ustanova, deca tipičnog razvoja, deca sa smetnjama u razvoju

1 E-mail: jelic.m@eunet.rs

UVOD

Aktivnosti porodice i vaspitno-obrazovne ustanove, kao dva ključna činioca vaspitanja, različite su ali komplementarne. Sve ono što porodica podstiče i razvija kod deteta, u vaspitno-obrazovnim ustanovama treba da se produbljuje, a sve ono što se u vrtiću i školi razvija, porodica treba da podstiče. Jedinstveno delovanje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove povećava snagu i moć vaspitanja i važan je faktor podsticanja celovitog dečjeg razvoja. Brojna istraživanja potvrdila su da uključenost roditelja u školovanje doprinosi pozitivnim razvojnim ishodima kod dece, kao što su manje problema u ponašanju (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzai, 2010; Reynolds, 1992), prevazilaženje školskog neuspeha i bolja akademska postignuća (Epstein & Dauber, 1991; McNeal, 1999). Iako je mnogo veći broj istraživanja fokusiran na ishode saradnje porodice i škole na razvoj učenika, skorija istraživanja potvrđuju da je rani uzrast, odnosno kvalitet saradnje roditelja sa predškolskom ustanovom, osnova za kasnije akademske i socijalne ishode kod dece (Arnold, Zeljo & Doctoroff, 2008; Powell, Son, File & San Juan, 2010; Serpell & Mashburn, 2011). Osim toga, interakcije na relaciji vaspitač-roditelj-dete daju priliku i odraslom da uči, da se razvija i menja, spoznajući kroz njih dete, sebe i prirodu vaspitanja i smisao vlastitog delovanja (Pavlović Breneselović, 2012). Saradnja porodice i vaspitno-obrazovne ustanove postaje jedna od ključnih tema u kontekstu reforme našeg sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, br.88/2017) i ugrađena je u obrazovne politike mnogih zemalja (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Od principa isključivanja roditelja iz saradnje ili uključivanja u formi koju je škola/vrtić unapred propisivala, pređen je put do aktuelnog principa uključivanja roditelja kao značajne komponente vaspitno-obrazovnog sistema. Kao činilac koji utiče na akademske i socijalne ishode kod dece, saradnja porodice i predškolske ustanove, kao i njeni korelati, sve više postaju značajni za istraživanja.

Pristupi izučavanju saradnje vaspitno-obrazovne ustanove i porodice

U literaturi se koriste različiti termini za označavanje saradnje porodice i vaspitno-obrazovne ustanove, kao što su: uključenost roditelja, učestvovanje roditelja, partnerski odnos ili partnerstvo (Christenson, 2004; Epstein & Sanders, 2002). Prema Pavlović Breneselović (2010), mogu se razlikovati dva pristupa određenju i izučavanju saradnje u obrazovanju. Prema prvom pristupu saradnja proističe iz komplementarnih interesa i podudarnih ciljeva roditelja i vaspitno-obrazovne institucije, koji su osnov za deljenje zajedničkog smisla i iz čega sledi proces zajedničkih aktivnosti. Prema drugom pristupu, saradnja porodice i vrtića sagledava se kao proces čiji je ishod uzajamna podrška, pri čemu se naglasak stavlja na prirodu i kvalitet odnosa između vaspitača i roditelja. I u ovom pristupu za saradnju porodice i vaspitno-obrazovne ustanove potrebni su njihovi usaglašeni ciljevi i interesi, ali naglasak je na procesu zajedničkih aktivnosti, čiji je ishod saradnja kao uzajamna podrška (Pavlović Breneselović, 2010). Pri operacionalizaciji pojma saradnje prvi pristup usmerava se na područja saradnje, a drugi na kvalitet odnosa vaspitač–roditelj.

Oba pristupa imaju teorijsko uporište u eko-sistemsom pristupu (Bronfenbrenner, 1997). Savremeni sistemski pristup afirmiše koncept perspektive i stavlja akcenat na kvalitet odnosa i razumevanje onoga što se zbiva u međuljudskim relacijama (Polovina, 2007). Za razumevanje saradnje porodice i vrtića važno je imati na umu ugao gledanja (perspektivu) svakog aktera u tom procesu, posebno u situacijama kada početna situacija podrazumeva brojne različitosti i potencijalne neravnoteže. Povezanost se uspostavlja kroz proces čiji ishod zavisi od stepena u kome se glas obe strane čuje i koji je otvoren za kontinuirano pregovaranje. Drugačije rečeno, partnerski odnosi između vrtića i porodice grade se kroz: uzajamno poverenje i poštovanje, empatiju, osetljivost i uvažavanje perspektive druge strane, stalnu otvorenu komunikaciju, prepoznavanje i

uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snaga partnera, zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promene (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Područja saradnje vaspitača i roditelja

U ovom radu izučavanju saradnje porodice i vrtića pristupamo sa stanovišta Fantuza i saradnika (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000), koje je predstavnik prvog od navedenih pristupa. To stanovište počiva na modelu saradnje škole i porodice Epštajnovne (Epstein, 1996). Autorka saradnju škole i porodice određuje kao strukturu odnosa koja podrazumeva odnos među jednakima koji su se saglasili oko zajedničkih ciljeva, zajednički odredili svoje uloge i imaju jednako distribuirani autoritet u donošenju odluka (Epstein & Sanders, 2002). Model definiše sledeća područja saradnje škole i porodice: 1. roditeljstvo, kao osnovna odgovornost porodice (pomoć porodici u razvijanju veština roditeljstva i adekvatnih uslova za pružanje podrške deci tokom školovanja); 2. komunikacija, kao osnovna odgovornost škole (uspostaviti dvosmernu komunikaciju usmerenu na školske programe i napredovanje dece); 3. volontiranje roditelja u školi (dobrovoljna podrška školi i učenicima); 4. podrška kod kuće, kao učestvovanje u školskim aktivnostima (uključiti porodicu u rešavanje domaćih zadataka i druge aktivnosti vezane za kurikulum); 5. donošenje odluka, kao participacija i rukovođenje (uključiti porodicu u donošenje odluka i podstaći učešće u rukovođenju); 6. saradnja sa lokalnom zajednicom (organizovati resurse i usluge u skladu sa međusobnim potrebama porodice, škole i lokalne zajednice) (Epstein, 1996).

U nastojanju da model Epštajnovne primene na istraživanje saradnje u predškolskoj ustanovi, Fantuzo i saradnici (Fantuzzo et al., 2000), na osnovu intervjuja sa stručnjacima iz ustanova za decu ranog uzrasta (predškolske ustanove i prvi razred osnovne škole) i roditeljima dece tog uzrasta, formulisali su tvrdnje koje predstavljaju pokazatelje područja saradnje u predškolskom vaspitno-obrazovnom kontekstu. Primenom

faktorske analize ustanovili su sledeće tri dimenzije: međusobno informisanje roditelja i stručnjaka, uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću i uključenost roditelja u vaspitanje kod kuće.

Putem međusobnog informisanja (kroz individualne razgovore, roditeljske sastanke, telefonom...) vaspitač roditeljima pruža potrebne informacije o vrtiću i detetovom ponašanju i napredovanju u njemu. S druge strane, kroz razgovor sa članovima porodice vaspitač dobija dodatne informacije o detetu, njegovim sposobnostima, zdravlju, omiljenim aktivnostima i ponašanju u porodičnom okruženju. Na taj način, a u skladu sa načelom individualizacije, vaspitač ima potrebne informacije koje mu omogućavaju da vaspitno delovanje usmeri na potencijale, postignuće i područja uspešnosti svakog deteta (Larocque, Kleiman & Darling, 2011). U inkluzivnom vrtiću roditelj je kao partner nezamenjiv izvor informacija ne samo o detetu već i o porodičnim prilikama, karakteristikama samih roditelja i njihovog odnosa prema detetu. Na osnovu poznavanja porodičnih prilika i karakteristika roditelja, vaspitač može planirati odgovarajuće oblike i sadržaje saradnje, odnosno prilagoditi ih specifičnostima roditelja (Churchill, 2003; Larocque et al., 2011).

Međusobno informisanje, i na tim osnovama izbor odgovarajućih mera u odnosu na dete, samo je prvi korak jedinstvenog delovanja vaspitača i roditelja. Na osnovu praćenja razvoja deteta i poznavanja porodičnih prilika od vaspitača se očekuje da planira i organizuje različite aktivnosti i sadržaje saradnje, kao i da informiše, motiviše i uključi roditelje u njih. Kada vaspitači podstiču uključivanje roditelja u aktivnosti u vrtiću, roditelji postaju kompetentniji u komunikaciji sa svojom decom, što ima pozitivne efekte na sva područja razvoja deteta. Kroz učešće u aktivnostima u vrtiću roditelji stiču znanja i praktične veštine o tome kako da razvijaju sposobnosti deteta (Powell et al., 2010), imaju priliku da upoznaju svoje dete kao člana grupe, njegovo ponašanje, odnos prema drugoj deci, odnos prema učenju (Krnjaja i Miškeljin, 2006). Neke aktivnosti (volontiranje u različitim aktivnostima u vrtiću, odlasci na izlete vrtića sa svojim detetom, učešće u planiranju i organizovanju priredbi i proslava u vrtiću i sl.) imaju potencijal

da povećaju razumevanje roditelja, promene njihove vaspitne stavove i odnos prema detetu, odnosno doprinose boljem upoznavanju roditelja i vaspitača (Larocque et al., 2011). Kada vide kako njihovi roditelji učestvuju u aktivnostima u vrtiću, deca takođe uviđaju značaj vrtića (Pomerantz et al., 2007) i povezuju aktivnosti i sadržaje u vrtiću sa porodičnim kontekstom (Fantuzzo, Tighe & Perry, 1999).

Saradnja predškolske ustanove i porodice podrazumeva i uključenost roditelja u vaspitne aktivnosti u porodičnom kontekstu. Sve ono što se u vrtiću razvija, treba da se podstiče u porodičnom kontekstu. Uključenost roditelja podrazumeva istinsko bavljenje detetom i učešće u aktivnostima sa decom, koje se manifestuje kroz osetljivost na detetove potrebe i kapacitete, podešenost detetu i refleksivnost (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Rezultati istraživanja ukazuju da je angažovanje roditelja kod kuće, kao i u vrtiću, intenzivnije tokom perioda neposredne pripreme deteta za školu, a da roditelji u manjoj meri pridaju značaj ranijim fazama razvoja i učenja deteta, odnosno periodu koji prethodi pripremnom predškolskom programu (Stojković, Markov i Jelić, 2017). Iako se u prvim godinama života posebno ispoljava delovanje bioloških faktora, njihovo delovanje je oblikovano konkretnim uslovima sredine. Rani uzrast je period najaktivnijeg moždanog razvoja, u kome iskustva imaju presudnu ulogu, a priroda ovih iskustava ima dugoročne efekte. Detetova rana iskustva oblikuju njegov celokupni razvoj kroz uzajamnu povezanost svih oblasti razvoja. Pošto su fizički i psihički razvoj tesno uzajamno uslovljeni, na ranim uzrastima su stoga tesno isprepletani nega i učenje deteta (Peškan i Antić, 2012). U svakom slučaju, roditeljima već tokom prvog susreta, pri upisu deteta u vrtić, treba ukazati da je njihova saradnja sa predškolskom ustanovom značajna za razvoj i učenje njihovog deteta. Tokom procesa saradnje vaspitač treba da, kada je to potrebno, pruži stručnu pomoć i podršku roditeljima da razumeju značaj ranog razvoja i učenja i da ih uputi u načine kako se oni podstiču. Da bi to bilo moguće, odnosi između vaspitača i roditelja treba da budu ravnopravni i zasnovani na međusobnom poverenju i poštovanju (Adams &

Christenson, 2000; Marcon, 1999). Takva atmosfera pogoduje saradnji vaspitača i roditelja, koji u vaspitačima vide savetodavce i partnere za pravilno vaspitanje svoje dece.

Za razvoj sve dece, a posebno sa smetnjama u razvoju, ključna je saradnja na relaciji porodica–vaspitač i kasnije porodica–učitelj, kako bi se predupredili problemi pripreme za polazak u školu i neuspeh u savlađivanju školskih obaveza (Filler & Xu, 2006; Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001; Xu & Filler, 2008), a samim tim omogućila njihova uspešnija integracija u širu zajednicu. Pravo roditelja da učestvuju u vaspitanju svoje dece omogućava im da preuzmu aktivnu ulogu u kreiranju boljih uslova za učenje i odrastanje svoje dece od ranog uzrasta, da razviju proaktivni pristup predškolskom obrazovanju i da postanu aktivni u traženju da se organizuju programi koji zadovoljavaju njihove potrebe, kao i potrebe njihove dece (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Za razliku od tradicionalnog pristupa, koji se svodio na indirektno uključivanje roditelja, nove strategije odražavaju filozofiju kreiranja sadržajima bogatog partnerstva, u kojem se prožimaju i dopunjuju uticaji svih aktera unutar partnerski orijentisane predškolske zajednice. Međusobna razmena informacija između roditelja i vaspitača dobija pun smisao uključivanjem roditelja u različite aktivnosti u vrtiću, kao i kroz njihovu podršku razvoju deteta u porodičnom kontekstu. S obzirom na mali broj istraživanja u ovoj oblasti u našoj sredini, cilj rada je da ispitamo navedena područja saradnje roditelja i vaspitača, da utvrdimo da li postoje razlike u nivou saradnje u pojedinim područjima, kao i da li postoje razlike u saradnji između roditelja dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju, iz perspektive vaspitača.

S obzirom na to da je u našoj predškolskoj praksi prilagođavanje mogućnosti uključivanja u aktivnosti u vrtiću individualnim potrebama roditelja još nedovoljno zastupljeno (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017), pretpostavili smo da će vaspitači saradnju sa roditeljima na ovoj dimenziji procenjivati kao nižu nego na dimenzijama međusobnog informisanja i uključenosti roditelja u vaspitanje kod kuće. Dalje, pretpostavili smo da će saradnju sa roditeljima dece sa smetnjama u

razvoju vaspitači opažati kao nižu, usled toga što i pored pozitivne promene u stavovima vaspitača prema uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića, još uvek se zapaža prisustvo izvesnog otpora, nedovoljna informisanost, niska motivacija i visok nivo predrasuda (Klemenović, Marić Jurišin i Marković, 2013; Stančić i Stanisavljević-Petrović, 2013; Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010).

METOD

Uzorak i procedura

Za razumevanje saradnje roditelja i vaspitača važno je imati na umu ugao gledanja (perspektivu) svakog uključenog aktera. U ovom radu saradnja između roditelja i vaspitača sagledana je iz ugla vaspitača. Nakon dobijanja saglasnosti direktora predškolskih ustanova iz više gradova u Srbiji, u istraživanje je uključeno 120 vaspitača koji su procenjivali saradnju sa 197 roditelja dece uzrasta od 3 do 7 godina, od kojih je 114 roditelja dece tipičnog razvoja, a 83 roditelja dece sa smetnjama u razvoju.

Instrument

Za ispitivanje saradnje korišćen je Upitnik uključenosti roditelja (Family involvement questionnaire, Fantuzzo et al., 2000), u daljem tekstu UR. Kao što je u uvodnom delu rada navedeno, polazište autora u konstrukciji upitnika bio je model Epštajnove (Epstein, 1996). Upitnik se sastoji iz tri sub-skale: međusobno informisanje roditelja i stručnjaka – MI, uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću – VU i uključenost roditelja u vaspitanje kod kuće – KU. Subskala MI, koja se sastoji od 11 tvrdnji, odnosi se na komunikaciju između roditelja i stručnjaka u vezi sa vaspitanjem deteta kod kuće i u ustanovi i njegovim ponašanjem i socijalnim odnosima u ta dva

okruženja (npr. kako se slaže sa drugovima u vrtiću, koje su detetove dnevne rutine, šta treba da vežba kod kuće). Subskala VU obuhvata 10 tvrdnji koje se tiču uključenosti roditelja u različite aktivnosti u vaspitno-obrazovnoj ustanovi u cilju dobrobiti deteta (npr. učestvovanje u planiranju aktivnosti u vrtiću, razgovaranje sa drugim roditeljima o dešavanjima u vrtiću, odlazak na izlete koje organizuje vrtić). Subskalu KU čini 13 stavki koje se tiču stvaranja uslova za iskustva učenja deteta u porodici i široj zajednici (npr. podstiče ga na učenje i kreativnost, vodi ga na kulturno-zabavna mesta i vaspitno-obrazovne manifestacije). S obzirom na to da vaspitač ne može direktno posmatrati interakciju roditelj-dete kod kuće, ova dimenzija odnosi se na procenu vaspitača na osnovu podataka dobijenih indirektno (kroz razgovor sa roditeljima, praćenjem i dokumentovanjem dečjeg razvoja zajedno sa roditeljima, iz dnevnih posmatranja dečjih spontanosti, posmatranjem odnosa roditelj-dete u vrtiću).

Skala je slobodna za upotrebu, prevedena je do sada na više jezika i korišćena u mnogobrojnim istraživanjima. S obzirom na to da instrument potiče iz druge socio-kulturne sredine, u pilot fazi našeg istraživanja vaspitači predškolskih ustanova (N = 25) zamoljeni su da procene da li su tvrdnje sadržane u upitniku relevantne za saradnju vaspitača i roditelja u našoj sredini, tj. da li su primenjive na područja te saradnje, kao i da ukažu ako su neke tvrdnje nedovoljno jasne. Na osnovu mišljenja vaspitača izmenili smo sadržaj dve tvrdnje: tvrdnja koja se odnosi na iniciranje razgovora sa administracijom od strane roditelja u slučaju postojanja problema i traženja informacije, preformulisana je tako da se odnosi na razgovor sa vaspitačem, jer je to uobičajeno u našoj sredini; u tvrdnji koja se odnosi na odlazak roditelja sa detetom na mesta u zajednici da bi naučilo posebne sadržaje (npr. zoološki vrt, muzej), reč „muzej” zamenili smo „dečjim pozorištem”, jer kod nas deca predškolskog uzrasta češće odlaze u pozorište nego u muzej. Ostale tvrdnje vaspitači su procenili kao relevantne, što govori u prilog sadržajne validnosti upitnika za primenu u našoj sredini. Prema mišljenju vaspitača, nije bilo nejasnih tvrdnji.

U glavnoj fazi istraživanja vaspitači su, u skladu sa uputstvima autora instrumenta, procenjivali saradnju sa roditeljima izborom jednog od ponuđenih odgovora na skali Likertovog tipa za svaku stavku: *nikad* – 1, *retko* – 2, *često* – 3, *uvek* – 4. Kronbahovim alfa koeficijentom ispitana je pouzdanost skala i pokazano je da sve skale u našem istraživanju imaju visoku pouzdanost, UR – 0,96; MI – 0,89; VU – 0,88; KU – 0,92.

Statistička analiza

Statističku obradu dobijenih rezultata vršili smo metodom deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija). Za ispitivanje značajnosti razlika u prosečnim vrednostima između subskala na uzorku u celini korišćen je t-test za zavisne uzorke. Razlike u opažanju saradnje sa roditeljima dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju na skalama i na pojedinim stavkama UR instrumenta analizirane su t-testom za nezavisne uzorke.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 1 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata na Upitniku uključenosti roditelja i na njegovim subskalama utvrđene na uzorku u celini.

Tabela 1 – Prosečne vrednosti na UR skali i na supskalama – uzorak u celini

Skala	AS	SD
UR	2,82	0,57
MI	2,99	0,63
KU	3,02	0,61
VU	2,37	0,65

UR – uključenost roditelja – skala u celini; MI – međusobno informisanje; KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; VU – uključenost u aktivnosti u vrtiću

U Tabeli 2 prikazani su rezultati t-testa za zavisne uzorke za ispitivanje statističke značajnosti razlika u nivou saradnje između roditelja i vaspitača u pojedinim domenima saradnje na uzorku u celini.

Tabela 2 – Razlike u nivou saradnje u pojedinim domenima na uzorku u celini

Parovi subskala	t(df)	p
MI i KU	1,14 (195)	0,256
KU i VU	17,99 (195)	0,000
MI i VU	18,68 (196)	0,000

MI – međusobno informisanje; KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; VU – uključenost u aktivnosti u vrtiću statistički značajne razlike su označene bold

Prema rezultatima prikazanim u Tabeli 2, postoji statistički značajna razlika u prosečnom rezultatu na skali uključenost u aktivnosti u vrtiću i prosečnim rezultatima na skalama međusobnog informisanja i uključenosti u vaspitne aktivnosti kod kuće, dok ne postoji statistički značajna razlika u prosečnim rezultatima između skala međusobnog informisanja i uključenosti u vaspitne aktivnosti kod kuće. Iz Tabele 1 može se videti da je rezultat na skali uključenosti u aktivnosti u vrtiću statistički značajno niži od rezultata na drugim dvema subskalama.

Razlike u saradnji sa roditeljima dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju testirane su t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da nema značajnih razlika ni na jednoj skali (Tabela 3).

Tabela 3 – Prosečne vrednosti i razlike u saradnji sa roditeljima dece sa i bez smetnji u razvoju na UR skali i na subskalama

Status		N	AS	SD	t(df)	p
Skale deteta	bez teškoće	114	2,98	0,64		
	sa teškoćom	83	3,01	0,61	-0,30 (195)	0,762
	Ukupno	197	2,99	0,63		
MI	bez teškoće	113	3,05	0,61		
	sa teškoćom	83	3,00	0,61	0,45 (194)	0,652
	Ukupno	196	3,02	0,61		
KU	bez teškoće	114	2,36	0,60		
	sa teškoćom	83	2,37	0,70	-0,04 (195)	0,972
	Ukupno	197	2,37	0,65		
VU	bez teškoće	113	2,82	0,56		
	sa teškoćom	83	2,82	0,58	0,06 (194)	0,932
	Ukupno	196	2,82	0,57		

MI – međusobno informisanje; KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; VU – uključenost u aktivnosti u vrtiću; UR – uključenost roditelja – skala u celini

Primenom t-testa proverili smo ima li statistički značajnih razlika na pojedinačnim pitanjima Upitnika uključenosti roditelja. Analiza je pokazala da na nekim pitanjima, odnosno sadržajima saradnje, postoje značajne razlike (Tabela 4).

Tabela 4 – Prosečne vrednosti i razlike u saradnji sa roditeljima dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju na stavkama subskala na kojima su utvrđene statistički značajne razlike

Stavke	Status deteta	N	AS	SD	t(df)
KU: Podstiče dete da čita i piše	bez teškoće	114	2,68	0,88	2,11* (195)
	sa teškoćom	83	2,40	0,95	
KU: Vodi dete na kulturna dešavanja	bez teškoće	114	2,87	0,90	2,56* (195)
	sa teškoćom	83	2,54	0,90	
KU: Pomaže oko domaćeg zadatka	bez teškoće	114	2,72	1,01	-2,13* (195)
	sa teškoćom	83	3,04	1,07	
MI: Pruža informacije o detetu	bez teškoće	114	2,89	0,95	-2,00* (195)
	sa teškoćom	83	3,15	0,84	
VU: Druženje sa drugim roditeljima	bez teškoće	114	2,93	1,03	2,23* (195)
	sa teškoćom	83	2,61	0,96	
VU: Ide na izlete vrtića	bez teškoće	114	1,53	0,99	-2,41* (195)
	sa teškoćom	83	1,86	1,01	

KU – uključenost u vaspitanje kod kuće; MI – međusobno informisanje; VU – uključenost u aktivnosti u vrtiću *p < 0,05

DISKUSIJA

Cilj ovog rada bio je da istražimo saradnju između roditelja i predškolskih ustanova iz ugla vaspitača. Usmerili smo se na sledeća dva pitanja: da li postoje razlike u stepenu uključenosti roditelja u različitim područjima saradnje i da li postoje razlike u stepenu saradnje sa vaspitačem između roditelja dece sa smetnjama u razvoju i roditelja dece bez smetnji u razvoju.

Utvdili smo da je prema mišljenju vaspitača stepen saradnje roditelja niži u području uključenosti u aktivnosti u vrtiću u odnosu na njihovu saradnju u područjima međusobnog informisanja i uključenosti u vaspitanje kod kuće. U stranoj literaturi se navodi (npr. Pirchio, Tritrini, Passiatore & Taeschner,

2013; Powell et al., 2010) da predškolske ustanove treba da podstiču uključivanje roditelja stvaranjem mogućnosti da roditelji budu prisutni u vrtiću (odlazci na izlete vrtića sa svojim detetom, volontiranje u različitim aktivnostima koje se organizuju u vaspitnoj grupi njegovog deteta, aktivnosti koje se organizuju za druženje svih roditelja, učešće u planiranju i organizovanju priredbi i proslava u vrtiću, prisustva aktivnostima u radnoj sobi i dvorištu vrtića). I u našoj sredini vaspitači smatraju da se uključivanjem roditelja u neposredni vaspitno-obrazovni rad pruža najkvalitetnija podrška porodicama koje imaju decu sa smetnjama u razvoju (Grahovac, 2007), ali naši glavni nalazi ukazuju da je ovo područje saradnje, bez obzira da li su u pitanju roditelji dece sa smetnjama ili bez smetnji u razvoju, prema proceni vaspitača, najmanje zastupljeno u praksi. Slabija uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću ne mora značiti da oni ne žele da učestvuju u aktivnostima koje se mogu organizovati u vrtiću. Razlog manje uključenosti roditelja može biti i to što ponudeni sadržaji saradnje nisu u skladu sa potrebama i interesovanjima roditelja, njihovim radnim vremenom, obrazovnim nivoom i slično. Brojna istraživanja (Arnold et al., 2008; Kohl, Lengua & McMahan, 2000; Reynolds, Weissberg & Kaspro, 1992; Stojković i sar., 2017) potvrdila su vezu između različitih faktora rizika u porodici (kao što su siromaštvo, nizak obrazovni status, odsustvo podrške partnera, problemi mentalnog zdravlja, neadekvatne strategije disciplinovanja) i lošije saradnje roditelja i vaspitača, te negativnih efekata na razvoj deteta. Na osnovu poznavanja porodičnih prilika i karakteristika roditelja, vaspitač bi trebalo da prilagodi oblike i sadržaje saradnje specifičnostima roditelja (Churchill, 2003; Larocque et al., 2011), a što je u skladu sa idejom organizovanja diversifikovanih programa koji se u poslednje vreme sprovode u okviru predškolskih ustanova u našoj sredini (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Ovo je posebno važno za porodice dece sa teškoćama u razvoju, u kojima su češći ekonomski i psihosocijalni problemi (npr. nizak materijalni status, veća stopa razvoda, prezaštitnički odnos prema detetu), nego u porodicama dece

tipičnog razvoja (Howe, 2006; Jelić i Stojković, 2016; Knutson, Johnson & Sullivan, 2004).

U inkluzivnom vrtiću bogatstvo sadržaja i oblika saradnje roditelja i vaspitača obezbeđuje uslove za optimalan razvoj svakog deteta. Nalazi ranijih istraživanja ukazuju da je broj aktivnosti u koje su uključeni roditelji u vrtiću povezan sa boljim uspehom dece, ređim ponavljanjem razreda i manjim brojem godina provedenih u specijalnom obrazovanju (Miedel & Reynolds, 1999). Studije koje su osim procena vaspitača kao izvor procene koristile i roditelje i decu, pokazale su da kada se istovremeno razmatra sa dimenzijom uključenosti roditelja u aktivnosti kod kuće, uključenost u aktivnosti u vrtiću nije značajan prediktor akademskih i socijalnih ishoda dece (Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004). Međutim, u jednoj studiji potvrđena je povezanost uključenosti roditelja u aktivnosti u vrtiću sa manje neprikladnog ponašanja u igri sa vršnjacima u vrtiću i kod kuće (Fantuzzo et al., 1999).

Kada je u pitanju angažovanje roditelja kod kuće, naši rezultati pokazuju da se roditelji dece sa smetnjama u razvoju značajnije češće uključuju i pružaju pomoć oko izrade domaćeg zadatka koje je dete dobilo u vrtiću, ali ređe podstiču razvoj rane pismenosti kod deteta nego roditelji dece tipičnog razvoja. Ovaj nalaz može ukazivati da su, prema percepciji vaspitača, roditelji dece sa smetnjama u razvoju svesni svoje uloge i potrebne podrške u učenju i razvoju deteta, ali da opažaju da usled smetnji u razvoju deca nisu u mogućnosti da ovladaju ranom pismenošću. Moguće je i da su roditelji dece sa smetnjama u razvoju u manjoj meri upoznati na koji način i koju vrstu pomoći je potrebno da pruže detetu s obzirom na specifičnost njegovog razvoja. Poznajući karakteristike konkretnog deteta i upoznavajući kulturni milje porodice, koristeći istovremeno priliku da doprinese i osnaživanju roditeljskih kompetencija, vaspitač bi trebalo da pruži podršku onim roditeljima koji ne poznaju načine podsticanja rane pismenosti kod svoje dece. Pismenost je ugrađena u jezik i komunikaciju i obuhvata šira iskustva u kulturnoj praksi u kojoj deca direktno ili indirektno učestvuju u svakodnevnom životu (Krnjaja i Pavlović

Breneselović, 2014). Razvoj pismenosti nije ograničen samo na obrazovne institucije, kao što je vrtić, nego se odvija i u porodici, kulturnoj zajednici, ali i u bibliotekama, prodavnicama, na ulici, u medijima. S obzirom na to da vaspitači nisu direktno posmatrali interakciju roditelj-dete kod kuće, nije isključeno da vrtić i druge institucije u koje se dete uključuje i posećuje ne pružaju adekvatnu podršku razvoju rane pismenosti dece sa smetnjama u razvoju. Naši rezultati ukazuju da roditelji dece sa smetnjama u razvoju ređe odvođe decu na kulturno-zabavna dešavanja od roditelja dece tipičnog razvoja. Na taj način deca sa smetnjama u razvoju imaju manje prilika da ispolje, zadovolje i razvijaju svoje društvene sklonosti i interesovanja, a potencijal njihove socijalne inkluzije generalno je umanjen.

Kada je u pitanju aspekt uključenosti u aktivnosti u vrtiću, pokazano je da se roditelji dece sa smetnjama u razvoju značajno ređe uključuju u društvene aktivnosti za druženje roditelja koja se organizuju u vrtiću, nego roditelji dece tipičnog razvoja. S druge strane, roditelji dece sa smetnjama u razvoju značajnije češće idu na izlete vrtića sa svojim detetom, nego roditelji dece tipičnog razvoja. Pretpostavljamo da su zbog same ometenosti deteta roditelji prezaštitnički orijentisani prema deci, što se manifestuje njihovim češćim odlascima na izlete vrtića sa detetom, kao i češćim pružanjem informacija o detetu vaspitaču nego kada su u pitanju roditelji dece tipičnog razvoja. Osim toga, moguće je i da je motivacija vaspitača da uključe roditelje u određene sadržaje saradnje različita. Kada su u pitanju deca sa smetnjama u razvoju, vaspitačima je verovatno značajnija pomoć roditelja pri odlasku na izlete nego kada se organizuju sadržaji u cilju druženja svih roditelja u vrtiću. Takođe je moguće da i sami roditelji dece sa smetnjama smatraju da je njihova podrška i asistencija detetu prilikom odlaska na izlete sa vrtićem značajnija nego njihovo uključivanje u aktivnosti koje se organizuju za druženje roditelja.

U literaturi se manja uključenost roditelja u aktivnosti u vrtiću povezuje sa određenim karakteristikama roditelja (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg & Skinner, 2004; Fantuzzo et al., 2000; Stojković i sar., 2017), ali se kao snažniji prediktori

saradnje ističu varijable vezane za karakteristike vaspitača i praksu predškolske ustanove (Christenson, 2004; Mendez, 2010). Kao što drugi nalazi ukazuju (Christenson, 2004; Fantuzzo, Perry & Childs, 2006), razlog manje uključenosti roditelja može biti i negativni pristup zaposlenih i komunikacija koja nije zasnovana na principu poštovanja ličnosti roditelja. Razvijanje pozitivnog odnosa, zasnovano na poštovanju roditelja od vaspitača, doprinosi tome da roditelji osete da imaju podršku, što ih osnažuje da učestvuju u zajedničkom radu sa decom. Povratno, češća uključenost roditelja doprinosi boljem odnosu vaspitača prema roditeljima i njihovom opažanju roditeljske saradnje sa njima kao pozitivne (Christenson, 2004; Fantuzzo et al., 2006).

ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE

Dobijeni rezultati podržavaju našu pretpostavku da vaspitači procenjuju saradnju roditelja u području uključenosti u aktivnosti u vrtiću kao nižu nego u područjima međusobnog informisanja i uključenosti u vaspitanje kod kuće. Nalazi ukazuju na to da bi bilo poželjno podsticati sva područja saradnje, a posebno je značajno preduzeti mere koje će doprineti češćem uključivanju roditelja u aktivnosti u vrtiću. S obzorim na to da je uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovni proces i njihovo osposobljavanje za ovu ulogu zadatak predškolske ustanove i zaposlenih u njoj, smatramo da bi bogatiji i raznovrsniji oblici i sadržaji saradnje, kao i podsticanje roditelja na učešće u njima od vaspitača, verovatno doprineli i većoj uključenosti roditelja. Pri tome, vaspitači treba da imaju u vidu da roditelji, kao i deca, ne predstavljaju homogenu grupu, te da je aktivnosti i sadržaje saradnje potrebno prilagoditi potrebama i mogućnostima svakog roditelja.

Naša druga pretpostavka da je, iz ugla vaspitača, njihova saradnja lošija sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju nego sa roditeljima dece bez smetnji delimično je potvrđena. Naime, prema procenama vaspitača nema razlike u saradnji

sa roditeljima dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju u posmatranim područjima saradnje u celini. Međutim, značajne razlike postoje na tvrdnjama koje se odnose na one aktivnosti i sadržaje u kojima deca sa smetnjama u razvoju i njihovi roditelji mogu biti suočeni sa negativnim odnosom dece tipičnog razvoja, njihovih roditelja i šire zajednice. Iz toga proizilazi da je kroz partnerski odnos predškolske ustanove, roditelja i lokalne zajednice potrebno razvijati pozitivne stavove prema deci sa smetnjama u razvoju i njihovim roditeljima. U skladu sa dobijenim rezultatima, posebno je važno razvijati oblike i sadržaje saradnje koji će podstaći roditelje dece sa smetnjama u razvoju na razmenjivanje iskustva sa drugim roditeljima, kao i na češće odlaske sa decom na raznovrsna kulturna dešavanja. Na taj način roditelji dece sa smetnjama u razvoju, kao i sama deca, osetiće se manje socijalno izolovanim, dobiće mogućnost širenja kontakata i iskustva sa decom tipičnog razvoja, odnosno njihovim roditeljima. Osim toga, u području uključenosti roditelja u aktivnosti kod kuće značajno je pružiti podršku roditeljima dece sa smetnjama u razvoju u vezi sa podsticanjem rane pismenosti kod dece. Da bi to bilo moguće, odnosi, kroz sve faze saradnje, treba da budu ravnopravni i zasnovani na međusobnom poverenju i poštovanju.

Kako je saradnja povezana sa pozitivnim ishodima u različitim aspektima razvoja dece, navedeni postupci doprineli bi ne samo kvalitetu saradnje između roditelja i vaspitača, već posredno i pozitivnim ishodima kod dece. Dobijeni rezultati predstavljaju opažanje vaspitača, te bi naredna istraživanja trebalo usmeriti na ispitivanje saradnje iz ugla roditelja, kao i na korelate koji doprinose različitim područjima saradnje.

Ograničenje studije odnosi se na upitnik primenjen u istraživanju, odnosno na pitanje njegove validnosti za primenu u našoj sredini. Procene vaspitača dobijene u pilot-fazi istraživanja ukazuju da stavke upitnika odražavaju saradnju roditelja i vaspitača kod nas. Međutim, potrebno je dalje ispitati, u saradnji sa stručnjacima, validnost instrumenta, u smislu da li treba dodati neke tvrdnje ili neke postojeće izmeniti, kako bi upitnik u većoj meri bio prilagođen karakteristikama predškolskog

programa i koncepciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja kod nas. Uz to, bilo bi potrebno ispitati i strukturu upitnika na našem uzorku, kao pokazatelja njegove konstruktne validnosti. Takođe, primenjeni instrument ne ispituje kvalitet odnosa između roditelja i vaspitača, pa bi naredna istraživanja trebalo usmeriti i na ovu dimenziju saradnje.

LITERATURA

1. Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477-497.
2. Arnold, D. H., Zeljo A., & Doctoroff G. L. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1) 74-90.
3. Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja: prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Castro, D., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 413-430. doi:10.1016/j.ecresq.2004.07.005
5. Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83-104.
6. Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal, 31*, 113-118. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf
7. ElNokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzai, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development, 81*(3), 988-1005. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x

8. Epstein, J. (1996). This we believe and now we must act: improving schoolfamily- community partnerships in the middle grades. *Middle School Journal*, 28(2), 43-48.
9. Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
10. 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: Erlbaum.
11. Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
12. Fantuzzo, J., Perry, M. A., & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152. doi:10.1016/j.ecresq.2006.04.002
13. 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. doi:10.1037//0022-0663.92.2.367
14. Fantuzzo, J., Tighe, E., & Perry, M. (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog*, 3(1), 60-67. doi:10.1207/s19309325nhsa0301_6
15. Filler, J., & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83(2), 92-98. doi:10.1080/00094056.2007.10522887
16. Grahovac, B. (2007). Saradnja sa porodicom deteta sa posebnim potrebama, u I. Ilić (Ur.) *Zbornik radova VŠSSOV* (str. 151-165), Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
17. Howe, D. (2006). Disabled children, maltreatment and attachment. *British Journal of Social Work*, 36(5), 743-760. doi:10.1093/bjsw/bch419

18. Jelić, M., & Stojković, I. (2016). Teškoće u socijalnom funkcionisanju adolescenata različitog porodičnog i intelektualnog statusa. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 309-328. doi:10.5937/nasvas1602309j
19. Klemenović, J., Marić Jurišin, S., & Marković, B. (2013): Nastavnici i vaspitači u središtu inkluzivne politike u Srbiji, u M. Đukić (Ur.) *Inkluzivno obrazovanje: razvojni pravci i perspektive* (str. 83-111). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
20. Knutson, J. F., Johnson, C. R., & Sullivan, P. M. (2004). Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children. *Child Abuse and Neglect*, 28(9), 925-937. doi:10.1016/j.chiabu.2004.04.005
21. Kohl, G.O., Lengua, L. G., & McMahan, R. J. (2000). Parent involvement in school: conceptualizing multiple dimensions and their relation with family and demographic risk factor. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. doi:10.1016/s0022-4405(00)00050-9
22. Krnjaja, Ž., & Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Laćarak, AM Graphic.
23. Krnjaja Ž., & Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnove programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose, *Pedagogija*, 68(3), 156-165.
24. LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876
25. Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city pre-schoolers' development and academic performance, *School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
26. McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science, achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144. doi:10.1093/sf/78.1.117
27. Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending head start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26-36. doi:10.1037/a0016258

28. Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402. doi:10.1016/s0022-4405(99)00023-0
29. Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju, *Andragoške studije, (2)*, 123-139.
30. Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima, u A. Baucal (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
31. 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.
32. Pešikan, A & Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima, u A. Baucal (Ur.) *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 85-112). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
33. Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y., & Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal About Parents in Education, 7*(2), 145-155.
34. Polovina, N. (2007). Sistemska analiza saradnje škole i porodice, u N. Polovina, i B. Bogunović (Ur.) *Saradnja škole i porodice* (str. 91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
35. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. doi:10.3102/003465430305567
36. Powell, D. R., Son, H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology, 48*(4), 269-292. doi:10.1016/j.jsp.2010.03.002
37. Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*(3), 441-462. doi:10.1016/0885-2006(92)90031-s

38. Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346. doi:10.1001/jama.285.18.2339
39. Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624. doi.org/10.1007/BF00941774
40. Serpell, Z.N., & Mashburn, A.J. (2011). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development*, 21(1), 21-46. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x
41. Stančić, M. & Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353-369. doi:10.5937/specedreh12-2719
42. Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama, *Pedagogija*, 65(3), 451-460.
43. Stojković, I., Markov, Z., & Jelić, M. (2017). Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama, u M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (Ur.) *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „Vaspitanje danas“* (str.127-132), 29-30 septembar, Beograd: Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije.
44. Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal*, 18(2), 53-72.
45. *Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja* (2017). Službeni glasnik RS, br. 88/2017.

PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS FROM THE STANDPOINT OF PRESCHOOL TEACHERS

Marija Jelić*, Irena Stojković*, Zagorka Markov**

**University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

***College of vocational studies for the education of preschool teachers in Kikinda*

Summary

Partnership between schools and parents has been the subject of numerous papers, but there is a small number of research studies on the partnership between preschool institutions and parents in Serbia. Taking into account the importance of early education, the aim of this study was to examine various aspects of partnership between parents and preschool teachers and differences in the level of partnership in individual domains. Also, the aim was to determine whether there were any differences in cooperation with parents of children with and without developmental disabilities. The study included 120 preschool teachers who evaluated the partnership with 197 parents of children 3 to 7 years of age. The Parent involvement questionnaire was used, which included the following subscales: mutual information, parent involvement in preschool- and home-based activities. The results showed that parent involvement was the lowest in preschool-based activities. Statistically significant differences in partnership with parents of children with and without disabilities existed on certain issues, but there were no significant differences on the subscales as a whole. In conclusion, the interventions that need to be taken in terms of partnership between parents and educators in order to make the effects on the development of children better were pointed out.

Key words: partnership between parents and preschool teachers, preschool institutions, typically developing children, children with disabilities

Primljeno: 19.02.2018.

Prihvaćeno: 15.05.2018.