

**ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И
ТРЕНЕРА, СУБОТИЦА**

**УЛОГА ВАСПИТАЧА У САРАДЊИ СА
ПОРОДИЦОМ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У
РАЗВОЈУ**

Мастер рад

Професор: др сци. Власта Липовац

Студент: Ивана Зобеница

Суботица, 2023.

**ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И
ТРЕНЕРА, СУБОТИЦА**



МАСТЕР СТРУКОВНИ ВАСПИТАЧ

**УЛОГА ВАСПИТАЧА У САРАДЊИ СА ПОРОДИЦОМ
ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ**

Мастер рад

Комисија: др Споменка Будић, председник

Студент: Ивана Зобеница

Др Јасмина Кнежевић, члан

МВ 18/21

Др Јасна Јовићевић, члан практичар

Др Власта Липовац, ментор

Суботица, септембар, 2023.

Улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју

Ивана Зобеница

РЕЗИМЕ

Постоје бројне разлике међу ауторима када је у питању терминологија везана за децу са тешкоћама у развоју. Дефиниција коју можемо наћи у свим документима међународне заједнице указују на позитиван приступ према овој деци, а она гласи: Дете са тешкоћама у развоју је дете са посебним потребама. Дете са посебним потребама је дете (Вујачић, 2009). Деца са посебним потребама су деца која због свог специфичног стања, не могу да се уклопе у постављене обрасце понашања и која имају тешкоће у савладавању васпитно-образовних и других задатака, те им је у том погледу потребна додатна подршка.

Главни циљ рада био је утврдити која је улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју. У ту сврху, спроведено је истраживање у ком је учествовало 36 родитеља деце са сметњама у развоју.

Васпитачи треба да обрате посебну пажњу на сарадњу са породицом деце са сметњама у развоју јер је она кључна за добробит и адекватан развој детета.

Кључне речи: деца са сметњама у развоју, породица васпитач, сарадња васпитача са породицом

The role of educators in cooperation with families of children with disabilities

Ivana Zobenica

ABSTRACT

There are numerous differences among authors when it comes to terminology related to children with developmental disabilities. The definition that we can find in all the documents of the international community indicates a positive approach towards these children, and it reads: A child with developmental difficulties is a child with special needs. A child with special needs is a child (Vujačić, 2009).

Children with special needs are children who, due to their specific condition, cannot fit into the established patterns of behavior and who have difficulties in mastering educational and other tasks, and they need support in this regard.

The main goal of the work was to determine the role of educators in cooperation with families of children with developmental disabilities. For this purpose, a survey was conducted in which 36 parents of children with developmental disabilities participated.

Educators should pay special attention to cooperation with the families of children with special needs because it is crucial for the well-being and adequate development of the child.

Key words: children with disabilities, family, teacher, cooperation between the teacher and the family

САДРЖАЈ

1. УВОД	7
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО	9
2.1. ПОЈАМ ПОРОДИЦЕ	9
2.2. ПОЈАМ ПАРТНЕРСТВА ПОРОДИЦЕ И ВРТИЋА	10
2.3. ДЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ	13
2.3.1. Деца са интелектуалном ометеношћу	18
2.3.2. Поремећај у понашању код деце	20
2.3.3. Потребe и права деце са сметњама у развоју	21
2.4. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ	24
2.5. ЗНАЧАЈ ПАРТНЕРСТВА РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И ДЕТЕТА У ВАСПИТНО – ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ	28
3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО	31
3.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА	31
3.2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	31
3.3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА	32
3.4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	32
3.5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	32
3.6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА	33
3.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	33
4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	35
5. ДИСКУСИЈА	50
6. ЗАКЉУЧАК	52
7. ЛИТЕРАТУРА	54
8. ПРИЛОГ	57

1. УВОД

Активности породице и васпитно-образовне установе као два кључна чиниоца васпитања су различите, али компелементарне. Све оно што породица подстиче и развија код детета, треба у васпитно-образовним установама да се продубљује, а све оно што се у вртићу и школи развија породица треба да подстиче. Јединствено деловање породице и васпитно-образовне установе повећава снагу и моћ васпитања и важан је фактор подстицања целовитог дечијег развоја.

Бројна истраживања потврдила су да укљученост родитеља у школовање допринси позитивним развојним исходима код деце, као што су мање проблема у понашању (El Nokali, Bachman & Votruba-Drzai, 2010), превазилажење школског неуспеха и боља академска постигнућа (Epstein & Dauber, 1991). Иако је много већи број истраживања фокусиран на исходе сарадње породице и школе на развој ученика, скорија истраживања потврђују да је рани узраст, односно квалитет сарадње родитеља са предшколском установом основа за касније академске и социјалне исходе код деце (Arnold, Zeljo & Doctoroff, 2008; Powell, Son, File & San Juan, 2010; Serpell & Mashburn, 2011).

Осим тога, интеракције на релацији васпитач-родитељ-дете дају прилику и одраслом да учи, да се развија и мења, спознајући кроз њих дете, себе и природу васпитања и смисао властитог деловања (Павловић Бренеселовић, 2012). Сарадња породице и васпитно-образовне установе постаје једна од кључних тема у контексту реформе нашег сиситема образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр.88/2017) и уграђена је у образовне политике многих земаља.

Деца са тешкоћама у развоју чине веома разнолик скуп. Тешкоћа у развоју може бити генетског порекла, настати током гравидитета, бити последица порођајне трауме, тежег обољења или изузетно тешких околности (социјално-психолошких, материјалних или здравствених) породице у којој дете живи. Класификациони систем Америчке асоцијације за психијатрију обухвата следеће три основне групе поремећаја понашања: поремећај пажње са хиперактивношћу, бунтовничко-пркосно понашање и поремећај понашања који подразумева агресивне и антисоцијалне акције (АПА, 2013).

Сви ми који се професионално бавимо децом - било да их васпитавамо, образујемо, лечимо, бавимо се рехабилитацијом и третманом - врло често заборављамо да су родитељи ти који нам заправо дају право да се на било који начин бавимо њиховом децом. Када радимо са породицама деце која имају сметње у развоју, која имају неку од хроничних болести или су на било који начин маргинализована и дискриминисана, наш циљ је добробит детета. Најсигурнији начин да се ово постигне јесте добар, партнерски однос са родитељима. Нагласак је зато на односу стручњак – родитељ, јер родитељи имају пресудну улогу у свим аспектима бриге о детету.

Узимајући све наведено у обзир, предмет овог рада и истраживања које је спроведено гласи: Која је улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју?

2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

2.1. ПОЈАМ ПОРОДИЦЕ

Породица је примарна друштвена група која се заснива на био-репродуктивним, био-сексуалним, био-социјалним, социо-заштитним и социо-економским везама брачних другова, њихове рођене и адоптиране деце, који су међнусобно спојени браком, сродством и удружени ради лакшег задовољавања разноврсних потреба личности, друштва и породице (Алић, 2012).

Формулисани су бројни социолошки приступи породици. Основни су породица као: друштвена установа, друштвена група и друштвена заједница. Породица као друштвена установа је најстарије схватање породице. "Човек се по правилу рађа, расте, живи и умире у породици. У њој су чланови везани многобројним и различитим везама. Отуда нам је она најближа друштвена и правна установа". Овај приступ садржи правне одреднице породице, сматрајући је заједницом лица везаних браком, као друштвеном установом и сродством. Неспорно је да је породица правна установа, али је у питању само један друштвени аспект. Породица као друштвена група заснива се на функцијама породице. Као биолошка и социјална група породица обавља бројне целисходне функције у свим друштвима кроз историју. Породица се тако третира као најважнија друштвена група, основни организациони облик друштвеног живота, колевка људске природе, основна јединица друштва и сл.

Породица је средиште дететовог живота и његов први учитељ. Дете зависи од своје породице у свим животним аспектима. Она му пружа основну егзистенцију, васпитава га и образује, подучава и усмерава. У њој се дете осећа заштићено и прихваћено, на њу се ослања у свом телесном, сазнајном и социоемоционалном развоју те усваја њене културне традиције и вредносне оријентације. Међутим, савремена породица не може сама одговорити сложеним задацима подизања и васпитања деце. Потребна јој је потпора, брига и снага шире друштвене заједнице којој припада. Због тога се, повратно, не може занемарити ни деловање ни утицај друштва на породицу, јер она живи унутар њега и под његовим је сталним утицајем.

Имајући у виду да савремена породица код нас, али и у свету, пролази кроз драматичне промене, потребно је да се фокусирамо на породицу као најважнији базични човеков вредносни простор и културни миље (Алић, 2012).

Породица је променљив и динамичан систем који се непрекидно трансформише, обликује и преобликује. Савремена породица се налази у средишту следећих промена:

- постаје све мања,
- деца су данас све ближа по узрасту него раније,
- уочљив је тренд одлагања женидбе и удаје,
- све је већи број породица у којима оба родитеља раде,
- у порасту је проценат једнородитељских породица (Пашалић-Креско, 2004).

2.2. ПОЈАМ ПАРТНЕРСТВА ПОРОДИЦЕ И ВРТИЋА

Одређивању појма партнерства породице и вртића приступили су многи од аутора. Тако је Никола Поткоњак у разматрању односа између вртића и друштвене средине, одредио међусобну повезаност следећих термина: однос, веза, сарадња, интеграција, партнерство који стоје у узајамном односу. Аутор сматра да их треба употребљавати са одређених становишта, тј. да се зна када се говори о односу, када ће из односа настати веза, а из везе сарадња, интеграција и партнерство. *Однос* - чине га минимум два а по потреби више система, који могу бити један у другом или један поред другог. *Веза* се јавља када ти системи почну да функционишу, ако могу да делују један на други. Када је у питању *партнерство породице и вртића*, жели се постићи перманентно активан однос та два система. Тај однос се заснива на узајамној основи, али исто тако и неки други фактори добијају значајно место у том партнерству. Међу њима се истиче и друштвена средина која утиче на вртић и обрнуто (Поткоњак, 1986). Партнерство породице и вртића доводи родитеље у ситуацију која их активира на пољу интересовања за педагошку делатност, пружа им увид у рад школе, као и резултате васпитно-образовног рада. *"Јер нераздвојно*

повезано са систематичношћу јесте још једна суштинска карактеристика-организованост васпитања." (Орловић-Поткоњак, 1973: 32-33). За успешан партнерски однос породице и вртића, неопходно је постојање емпатије, социјалне перцепције, емоционалних ставова (симпатије и антипатије), узајамног поверења, одсуства конфликта између родитеља и васпитача. Све ово је неопходно да би се партнерство успешно одвијало и створили се погодни услови за развој личности детета и постизање успеха.

Од родитеља се очекује да су заинтересовани за сарадњу са вртићем, да поштују личност васпитача, а првенствено да поштују себе и своје дете. Вртић као васпитно-образовна установа треба да омогући упознавање родитеља са васпитно-образовним циљевима и задацима, са њеним карактеристикама и начинима реализације. При том вртић треба да поштује сваког родитеља као личност који је приступио том партнерском односу.

Све је чешћи случај да су нега и образовање деце заједнички задатак родитеља, породице и васпитача. Партнерски однос између ових људи је веома важан, посебно током периода промена у животу детета. Промене се могу односити на прилагођавање новом окружењу, упознавање новог васпитача или навикавање на принову у породици. Други критични моменти могу бити када дете пролази кроз фазу туговања за неким, када је узнемирено или забринуто, када се осећа изостављеним или другачијим. Заједничким радом и разменом информација родитељи и васпитачи могу да олакшају те тешке периоде у животу деце.

Добар партнерски однос је заснован на поверењу- васпитачи треба да поштују поверљивост информација које добијају о деци, али и да знају да се поверљивост не може гарантовати у случају потребе за заштитом детета. (NCCA, 2009:7)

Табела 1: Приказ предности доброг партнерског односа родитеља, васпитача и деце

Родитељи	Васпитачи	Деца
<ul style="list-style-type: none"> - Осећају се цењеним и поштованим - У већој мери су укључени у процес развоја и учења деце - Размењују информације о својој деци - Осећају да су њихове породичне вредности и уверења узети у обзир - Осећају се опуштено приликом посете вртићу, у разговору са васпитачем, као и током заједничког планирања рада са васпитачима - Сазнају више о искуствима своје деце изван породице и користе те информације како би подстакли ефикасније учење и развој своје деце - Разумеју зашто су брига о деци раног узраста и њихово образовање важни - Стичу веће самопоуздање и веру у сопствене родитељске способности. 	<ul style="list-style-type: none"> - Боље разумеју децу и породице у њиховом окружењу и користе ове информације како би учење учинили пријатним за сву децу, - Могу да помогну деци да развију осећај идентитета и припадања окружењу путем активног учешћа васпитача који ће свој рад надовезати на оно што је сазнао о породичним вредностима, традицијама и веровањима, - Стручно знање и вештине родитеља су им од велике користи, - Могу да омогуће емотивно безбедно окружење за децу 	<ul style="list-style-type: none"> - Осећају се безбедније и могу боље да искористе образовне могућности које су им пружене, - Прелазе из једног окружења у друго са већом самоувереношћу, - Учење им је пријатније када је њихов домаћи живот видљив у окружењу, - Уживају у томе да чују свој матерњи језик у окружењу у ком он није језик средине, - Веома им значи боље повезивање разних служби за подршку.

Постоји много различитих начина на које родитељи и васпитачи могу да раде заједно. Ове смернице се фокусирају на следеће:

- Подршка учењу и развоју
- Размена информација,

- Допринос,
- Доношење одлука и заступање различитих приступа и деловања.

Ови различити начини партнерства су међусобно повезани. (NCCA, 2009:8)

2.3. ДЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Постоје бројне разлике међу ауторима када је у питању терминологија везана за децу са тешкоћама у развоју. Дефиниција коју можемо наћи у свим документима међународне заједнице указују на позитиван приступ према овој деци, а она гласи: Дете са тешкоћама у развоју је дете са посебним потребама. Дете са посебним потребама је дете (Вујачић, 2009).

Деца са посебним потребама су деца која због свог специфичног стања, не могу да се уклопе у постављене образце понашања и која имају тешкоће у савладавању васпитно-образовних и других задатака, те им је у том погледу потребна додатна подршка. Када говоримо о појму „деца са посебним потребама“, у стручној литератури али и у обичном животу можемо уочити различите термине. У Србији је у употреби широк спектар назива као што су:

- Хендикепирана деца, који је и најчешће коришћен израз (17%),
- Болесна деца (13%),
- Деца са посебним потребама (12%),
- Деца са сметњама у развоју (8%),

као и називи „деца ометена у развоју“, „ментално заостала деца“, „ретардирана деца“ и слично, тако да нема потпуног слагања око назива ове категорије деце.

Темини „дете са посебним потребама“ и „дете са сметњама у развоју“, често се изједначавају и користе као синоними. Много пута смо чули у разговору да неко користи израз „дете са посебним потребама“, мислећи при том на дете са сметњама у развоју. У већини литература, може се наћи дефиниција деце са сметњама у развоју Светске здравствене организације. World Health Organization (1997), дефинисала је дете са сметњама

у развоју као дете које „има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља или развоја, или чије здравље и развој могу знатно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке“ (Матијевић, 2010:19).

Међутим, термин „деца са посебним потребама“ је много шири и садржи:

- Децу са сметњама у развоју (са телесном, менталном и сензорном ометеношћу- пре свега слуха и вида). Дакле, овај појам је ужи и представља само једну групу деце са посебним потребама. Поред ометености у психофизичком развоју, за слична стања користи се и назив „развојна инвалидност“ (ментална ретардација, церебрална парализа, епилепсија)
- Децу са тешким хроничним обољењима (међу којима су и деца заражена ХИВ-ом, која се нарочито суочавају са низом тешкоћа у друштву и којима је образовање често недоступно)
- Децу са емоционалним поремећајима (дечије неурозе, психозе)
- „Децу под ризиком“:
 - Децу са поремећајима понашања (антисоцијално, агресивно понашање...)
 - Децу из социјално, културно и материјално депривираних средина (на пример ромска деца која услед неповољних животних услова заостају у развоју, касно се уписују у школе, напуштају их врло рано или их уопште не уписују)
 - Децу без родитељског старања
 - Злостављану децу, децу ометену ратом, избеглу и расељену децу
- Даровиту децу, на коју се обично и заборавља и ако се захтева посебан приступ у њиховом развоју (под даровитим или надареним дететом не подразумева се само дете са израженим способностима или натпросечно интелигентно дете као што се обично мисли. То може бити и дете са неким од облика хендикепа, а које у одређеној области испољава велики таленат и потенцијал).

Оно што је заједничко за ове групе је то што су подједнако маргинализоване, а поједине су и сегрегирание.

Што се тиче посебних потреба, можемо слободно рећи да ова деца имају исте потребе као и сва остала деца, тако да у суштини посебне потребе и не постоје, само начини њиховог задовољавања могу бити различити или отежани. Из тог разлога, појам и назив „деца са посебним потребама“, наишао је на велики отпор иако је практично један од назива који је најчешће у употреби и у обичном животу и у литератури. Стога, у употреби је и назив, који се сматра и прикладнијим, као што су „деца којој је потребна додатна подршка“, или у образовном контексту „деца са посебним образовним потребама“.

Термин деца са посебним потребама, преузет је из енглеског језика и не одговара у потпуности потребама нашег говорног подручја. Није довољно јасан и прецизан, те ствара извесну забуну. Користи се када се говори искључиво (само) о детету са сметњама у развоју, али и када се говори о деци из угрожених и осетљивих група. Термини: дете са посебним потребама и дете са сметњама у развоју нису синоними, јер су деца са сметњама у развоју само једна група деце са посебним потребама.

Дете са сметњама у развоју је дете које има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља и развоја или чије здравље и развој могу значајно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке. Понекад се за децу са сметњама у развоју каже да су то деца којој је потребна специфична друштвена подршка (Лазор, Марковић и Николић, 2008).

Особе ометене у развоју (чији се број процењује од 7 – 10% популације) све више задобијају друштвену пажњу у свету, али и код нас. Развијена демократска друштва показују озбиљна настојања да се на адекватнији начин носе са овом сложеном проблематиком, свакако више него што се то чинило у прошлим временима (Радоман, 2003).

Када је реч о особама ометеним у развоју, појава да је језик порука друштва долази до изражаја у пуном смислу тј. однос који друштво има према одређеном питању одражава

се и у језику који користи. Друштво чак често мења изразе којима описује ометеност, али не и однос који је и даље негативан – нови изрази током одређеног времена постају такође пежоративни, увредљиви, дискриминаторски (Рајков, 2003).

Основне социјалне баријере код нас су:

- предрасуде и стереотипи (као ставови изграђени су без довољно објективних и релевантних података, без познавања проблематике инвалидности, уз веровање да су сви инвалиди исти, да су у потпуности зависни од других, да немају иста интересовања и потребе);
- неприхватање ометености (на личном, породичном и друштвеном плану, избегавање теме инвалидности, одбијање суочавања са инвалидитетом, непостојање друштвених услова за самосталан живот особе са ометеношћу – архитектонске баријере, немогућност запошљавања, непостојање рехабилитације);
- непоштовање људских права (они треба да буду консултовани у доношењу свих законских аката, а не да то у њихово име ради неко други, треба их интегрисати у друштво и омогућити редовно школовање, они своја права изводе како из међународних аката универзалног карактера, попут Универзалне декларације Уједињених нација о правима човека, Пакта о грађанским и политичким слободама, тако и из аката који се баве искључиво правима особа са инвалидитетом – попут Стандардних правила УН);
- начин на који говоримо о ометености (већина изрази у различитим језицима је неадекватна, у први план се ставља проблем, а не човек).

Реч инвалид потиче од латинске речи инвалидус што значи неваљан – у први план ставља неспособност, а не особу, зато је прикладњи израз онај који комбинује личност и инвалидитет (Ценефендић, 2003).

Негација речи инвалид, изведена од енглеског придева валид (има вредност) – значи да је инвалид без вредности или да је невредан (Рајков, 2003).

Иако реч инвалид има изразито негативно основно значење (безвредан), ипак припадници организација за особе са инвалидитетом овај термин означавају мање стигматизирајућим од термина лице са посебним потребама, с тим што су га ублажили са лице са инвалидитетом (Хрњица, 2011).

У Србији је још увек устаљена пракса истицања инвалидности уместо да се особе са инвалидитетом посматрају у контексту друштвене заједнице као активни учесници у свим сферама друштвеног живота. Широко су распрострањене културне баријере, најчешће испољене у виду укорењених предрасуда према којима су хендикепирана лица обично предмет сажаљења. Дубоко су укорењена сујеверја као и страх према особама са инвалидитетом, а они су још један извор дискриминације и препрека ка рехабилитацији и интеграцији ових лица у друштво (Николић, 2003).

Истраживачки тим OECD/CERI предложио је следећу класификацију функционалних поремећаја из које јасно произилази потреба за индивидуалним приступом сваком детету. Предложена класификација садржи следеће класе развојних поремећаја:

- оштећење сензорних функција (оштећење вида слуха, сензорни поремећаји тактилне осетљивости, бола, додира, кретања и равнотеже);
- поремећаји когнитивних, интелектуалних, перцептивних функција и функција пажње (ментална заосталост, тешкоће у учењу, говорне дисфункције, поремећаји пажње, окуломоторни перцептивни поремећаји и сл.);
- поремећаји контроле мишића (посебно они који битно отежавају кретање детета, комуникацију и интеракцију детета са вршњацима и одраслима, као што су: церебрална парализа, ортопедски поремећаји, поремећаји у говорној артикулацији, ампутације, стање мишићне слабости и сл.);
- оштећење физичког здравља детета (метаболички и физиолошки поремећаји као што су хипотиреоидизам и хипертиреоидизам, галактосемија, фенилкетонурија, астма, јувенилни дијабетес, урођене болести срца и сл.);
- емоционални поремећаји у дечјем добу (поремећаји привржености, проблеми/поремећаји понашања, ситуациони поремећаји, дечје неурозе,

дечје психозе, емоционалне промене настале као последица оштећења нервног система и сл.);

- спољашњи фактори који ометају способност детета за адекватно функционисање (дисфункционалне и хаотичне породице, неодговорно и неодговарајуће понашање родитеља, злостављање деце, тежи облици неуроза родитеља, психотичне промене и сл.).

2.3.1. Деца са интелектуалном ометеношћу

Интелектуалне сметње се дефинишу као значајна ограничења у:

- 1) интелектуалном функционисању и
- 2) адаптивном понашању.

Ово стање спада у групу развојних поремећаја и најчешће се манифестује у раном детињству пре поласка у школу, а дијагностикује се најкасније до 18.године (American Psychiatric Association, APA, 2013).

Сметње у менталном развоју повезујемо са успореним или неуједначеним развојем интелектуалних способности. Тешкоће код ове деце долазе до изражаја у когнитивном подручју (као тешкоће у процесу учења) и у подручју адаптивног понашања (као тешкоће у примени научених садржаја, тешкоће сналажења у новим ситуацијама, у области бриге о себи, комуникацији и социјалним вештинама). Тешкоће у учењу последица су споријег памћења, лабилне и флукутирајуће пажње, слабије говорне развијености, снижених способности закључивања и уопштавања (Лазор, Марковић и Николић, 2008:14)

Интелектуална ометеност је стање потпуног или заустављеног развоја које се карактерише сниженим нивоом интелектуалних, говорних, моторних и социјалних способности (Славнић и Веслиновић, 2015:75).

На основу тежине интелектуалног дефицита особе са интелектуални сметњама се сврставају у четири категорије:

а) лака интелектуална ометеност (IQ 51-70) – код особа са лакоом ИО (интелектуалном ометеношћу) мишљење, планирање, прављење стратегија, стављање приоритета су конкретни, присутно је сналажење у решавању једноставних проблема, можемо се ослонити на непосредно памћење. Такође, комуникација и конверзација су конкретнији. Не захтевати сложене задатке и примену академских вештина. Могу се оспособити на основу рутинских вештина за једноставне послове и самосталан социјални живот.

б) умерена интелектуална ометеност - (IQ 36-50) – особе са умереном ИО имају такве интелектуалне способности да могу усвојити основе читања, писања, развију вештине основног самозбрињавања и могу се оспособити за једноставне, практичне, рутинске и познате послове, под сталним и непосредним надзором. Академске вештине се развијају на елементарном нивоу. Капацитет за односе са другима је видан у везама са породицом и пријатељима, а особа може имати успешна пријатељства током живота.

в) Тежа интелектуална ометеност - (IQ 21-35) – особе са тежим интелектуалним сметњама могу се оспособити за најједноставније радње, знања и вештине неопходне за свакодневни живот уз помоћ и/или надгледање. Говор могу бити саме речи, или фразе и може бити допуњен сликама, симболима, гестовима и свим облицима невербалне комуникације. Особе разумеју једноставан говор и гестовну-знаковну комуникацију. Говор и комуникација су фокусирани на „овде и сада“ током свакодневних догађаја. Усвајање вештина укључује дугорочно подучавање и подршку.

г) Тешка интелектуална ометеност - (IQ испод 20) - Особе са тешком интелектуалном ометеношћу могу разумети једноставне инструкције или гестове. Показују своје жеље и емоције већином кроз невербалну, несимболичку комуникацију. Одређене визуопросторне вештине, као што су упаривање и сортирање базирано на физичким карактеристикама могу бити постигнуте. Особа остварује интеракције и тражи пажњу са добро познатим члановима породице, другим познатим људима који пружају негу. Једноставне акције са објектима могу бити основа учествовања у неким пословним активностима уз надзор и помоћ других (Станковић Ђорђевић, 2014).

2.3.2. Поремећај у понашању код деце

Према једној од дефиниција, поремећаји у понашању заједнички су назив за све оне појаве: биолошке, психолошке и социјалне генезе које у одређеној мери погађају појединца и неповољно делују на његову активност, али исто тако неповољно делују и на друге појединце (Колер-Трбовић, 2003).

Понашања типична за децу са проблемима у понашању јесу:

- непоштовање наредби и правила;
- вербалнаи/или физичка агресивност;
- уништавање ствари;
- лаж и манипулација;
- крађа и друга преступничка и ризична понашања (злоупотреба супстанци, претерана неустрашивост и друго).

Деца са неким од поремећаја у понашању су у односу на вршњаке често некооперативна; застрашују и прете; склона су тучама, насиљу и дружењу са проблематичним вршњацима. Проблеми и поремећаји понашања настају као последица већег броја међузависних узрока. Ретко се може издвојити један специфичан узрок дечијег асоцијалног понашања, те су разлози због којих дете не успева да усвоји социјалне норме понашања веома сложени и међусобно зависни.

Постоји већи број сметњи у понашању код деце, који се креће од блажих до сложених облика. Деца са тзв. симптоматичним понашањем могу бити (Томић, 1991):

- Агресивна,
- Нестаблна,
- Хиперактивна,
- Недисциплинована,
- Размажена,
- Анксиозна,
- Несташна.

Класификациони систем Америчке асоцијације за психијатрију обухвата следеће три основне групе поремећаја понашања:

1. " ADHD" (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – поремећај пажње са хиперактивношћу, који подразумева четири подгрупе поремећаја, у зависности од тога да ли клиничком сликом доминира дефицит пажње, хиперактивност-импулсивност, или је у питању комбинација оба дефицита,

2. " ODD" (Oppositional Defiant Disorder) – бунтовничко-пркосно понашање, које подразумева хостилно, бунтовничко, провокативно и негативистично понашање према ауторитету, карактеристично за дечји узраст, које доводи до озбиљних проблема социјалног, академског и окупационог функционисања детета и

3. " CD" (Conduct Disorder) – поремећај понашања који подразумева агресивне и антисоцијалне акције, систематско кршење социјалних норми и наносење психолошке или материјалне штете другим особама или животињама (АПА, 2013).

2.3.3. Потребне и права деце са сметњама у развоју

Стандардна листа развојних потреба сваког детета обухвата:

- потребе за очувањем здравља;
- образовне потребе;
- потребе за успешним емоционалним развојем;
- потребе за успешном социјализацијом;
- потребе за развојем и очувањем идентитета;
- потребе за одржањем успешних породичних и социјалних односа;
- потребе за социјалним представљањем и
- вештине самозбрињавања.

Ова листа потреба важи и за дете са тешкоћама у развоју, с тим што је начин задовољавања ових потреба знатно сложенији (Хрњица, 2011). Масловљев модел (1982) садржи следеће класе потреба:

- Егзистенцијалне потребе везане за опстанак појединца и врсте;
- Потребе за сигурношћу;
- Потребе за прихватањем, признањем, самопоштовањем, љубављу;
- Сазнајне потребе;
- Естетске потребе;
- Потребе за развојем очуваних (како откривених тако и неоткривених) способности.

Према овом моделу потреба, треба истаћи да су оне у хијерархијском низу, тако да није могуће задовољити потребе вишег реда, без задовољења потреба које су основније (базичне), као и то да ако су базичне потребе незадовољене, оне блокирају задовољење потреба из наредне класе. Овај феномен се назива сензибилизација. Тако на пример, незадовољена потреба за сигурношћу битно отежава задовољење потребе за љубављу, признањем и сл., али осетљивост особе због немогућности да задовољи ове потребе се значајно повећава. “Глад за љубављу” особа са инвалидитетом представља пример деловања сензибилизације на опис животне ситуације особа које имају потребу за додатном подршком. Љубомора, која је код ових особа веома изражена у одраслом добу, последица је несигурности која ове особе прати најчешће од самог рођења. Постоји низ додатних услова које треба узети у обзир када покушавамо да стручно оспособимо родитеље/хранитеље за задовољење ових потреба. То су:

- Врста и степен развојне тешкоће;
- Степен достигнутог физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја детета;
- Пол детета;
- Узраст детета;
- Дотадашње последице развојне тешкоће на укупан развој детета;
- Време настанка развојне тешкоће;

- Предузете мере на њеном ублажавању;
- Доступност и компетентност сарадника институција које помажу детету.

Наведеној листи се може додати мотивисаност детета и породице која брине о детету да активно учествује у активностима којима се детету помаже.

Митић (2009) истиче да када је реч о егзистенцијалним потребама, анализа егзистенцијалне ситуације деце са инвалидитетом у хранитељским породицама јасно показује да је могућност за задовољење ове класе потреба незадовољавајућа. И саме хранитељске породице најчешће су у стању егзистенцијалне оскудице. Материјално сиромаштво битно смањује задовољење свих оних потреба које подразумевају бар минимална материјална улагања. Задовољење сазнајних, естетских и развојних потреба представља типичан пример последица социјалне и материјалне депривације на људски развој.

Потреба за сигурношћу једна је од најчешће незадовољених потреба особа са тешкоћама у развоју. Посебно се појачава у ситуацији када дете нема биолошке родитеље или су га родитељи напустили. У овом случају јасно се види деловање двоструког ризика на неку људску потребу. И развојна тешкоћа и одсуство родитељске бриге, свака за себе, остављају тешке последице на осећање сигурности. Удружене, скоро су нерешив проблем. Трајно осећање несигурности битно отежава очување способности, а има и значајне последице на однос особе са тешкоћама у развоју са другим људима. Неповеће у друге и љубомора у односима са партнером, најчешће су последице трајне несигурности (Хрњица 2011).

Љубав, признање, прихватање, самопоштовање – клиничко искуство у раду са особама ометеним у развоју указује да је један од разлога неуспешних емоционалних веза са партнерима везан за испољавање неосноване љубоморе према партнеру, емоционалну хладноћу, нереално високе захтеве, посесиван однос и смањену осетљивост за потребе других. Ове реакције могуће је схватити и као неку врсту последица трајне несигурности, али и као одбрану самопоштовања. Пошто особе из ове групе ретко добијају прилику да раде, а камоли да испоље своје способности, мало је прилика за одавање признања од других (Хрњица 2011).

Сазнајне и естетске потребе – задовољавање сазнајних потреба као и задовољавање естетских потреба у значајној мери је повезано са материјалном ситуацијом и стимулацијом од других људи. Школско образовање, када је успешно, у доброј мери задовољава обе ове класе потреба. Подаци о образовању особа са тешкоћама у развоју, бар до сада, нису били ни мало оптимистички. Инклузивни покрет би требало да да значајан помак у овој области, али само под условом да буде остварен на начин који мења животни простор особе са тешкоћама у развоју која у њему живи, а тиме и квалитет живота те особе (Хрњица 2011).

Развојне потребе – да би очуване способности могле бити развијене и одржане неопходна су два услова: да буде смањена напетост изазвана осећањем несигурности такве особе и постојање подстицајне средине у дететовом окружењу. Породица која брине о детету је основни подстицај развоја. Да би овај услов био испуњен породици треба помоћи да савлада вештине подстицања и да има материјалне услове које таква активност захтева. Овај услов је тешко испунити, али треба покушати, тамо где за то постоје бар минимални услови. Тамо где породица заиста нема минималних услова компензаторни значај вртића/школе је још важнији, па тиме и потреба за што већом сарадњом породице са институцијама у образовању, као и са локалним институцијама намењеним деци (Хрњица 2011).

2.4. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Инклузија се објашњава и као „филозофија заснована на уверењу да сваки човек има једнака права и могућности без обзира на индивидуалне разлике. У инклузивном друштву је свака особа поштована и прихваћена као људско биће” (Лазор, 2008: 8). На основу овако дефинисане инклузије, може се истаћи да она у првом реду подразумева пружање једнаких могућности свима, као и максималну флексибилност у задовољавању специфичних образовних и ширих друштвених потреба све деце.

Такође, инклузија се мора схватити као процес који подразумева непрестано тражење бољих начина реаговања на различитост. Њен циљ је да подстицање и развијање потенцијала младих људи буде један од најважнијих задатака друштва и локалне заједнице (Сретенов, 2008). Обухвата прикупљање, сређивање и евалуацију информација из широког спектра извора како би се побољшала пракса.

Максимовић (2017) сматра да инклузија није привилегија која се стиче, нити је право које је дато појединцима, већ је она пре свега стање ума. Самим тим, јасно је да у инклузивном окружењу свако доприноси добробити свих јер ако члан заједнице само добија или само узима, а не даје, он није укључен и то није инклузија.

Инклузија се мора схватити као процес који подразумева непрестано тражење бољих начина реаговања на различитост. Обухвата прикупљање, сређивање и евалуацију информација из широког спектра извора како би се побољшала пракса. Инклузија деце са сметњама у развоју темељи се на савременим начелима према којима се она с посебним потребама посматрају у односу на вршњаке, најпре према међусобним сличностима, па тек онда према њиховим разликама (Бројчин, 2013). Сличности се темеље на чињеници да свако дете доласком на свет носи одређене биолошки дате диспозиције које представљају потенцијалне снаге развоја.

Примена инклузивног модела у образовању значи да школе и васпитне установе треба да се прилагоде образовним потребама деце, а не да се образују само она деца која могу да се уклопе у постојећи образовни процес. Уместо „детета по мери школе“, синтагма „школа по мери детета“ (Хрњица, 2011), на најбољи начин објашњава промене које се желе остварити у савременој школи путем инклузивног образовања. Инклузивни модел у образовању значи креирање школе која ће бити отворена за развој свих ученика према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума (Илић, 2010). Таква тенденција подразумева и креирање наставног процеса у којем индивидуализација приступа подразумева усмереност на дете и могућност праћења променљивих приоритета потреба детета, јасне циљеве и праћење исхода процеса учења и, наравно, методичку флексибилност као део наставничких педагошко-дидактичких компетенција.

Инклузивни развој школе је континуирани процес у коме долази до трајних промена у организационој структури, наставном процесу и педагошком приступу који се остварује у школи (Booth&Ainscow, 2008). Поред физичке припремљености образовне средине (адекватна просторна решења, опремљеност група дидактичким материјалом и

литературом, адекватан број деце у групама), претпоставке за успешну реализацију инклузивног програма су:

- васпитно-образовни програм усмерен на дете,
- позитивни ставови и однос учитеља/наставника према детету,
- адекватна обученост наставног кадра,
- позитиван однос и прихватање од вршњака и
- сарадња са родитељима (Вујачић, 2006).

Из тога, инклузију можемо разумети и као скуп најпре педагошких услова у школи који дају шансу сваком детету, талентованом, просечном или детету смањених способности, да напредује у складу са својим могућностима и да се при томе добро осећа. У том смислу, практичари инклузивног модела у настави наводе четири основне смернице на путу ка стварању инклузивне школе:

1. Ученици са тешкоћама у развоју припадају редовним одељењима и имају право на подршку која им је потребна.
2. Сви ученици са или без тешкоћа у развоју имају користи од инклузије јер је она неопходна компонента квалитетног образовања.
3. Сва деца имају право на образовање које ће их припремити за живот у заједници.
4. Настава и учење који су конципирани према инклузивним циљевима, ефикасни су за сву децу.

При конципирању модела инклузивне школе, следеће димензије су се показале нужним: креирање инклузивне политике, стварање инклузивне културе, развој инклузивне праксе (Booth&Ainscow, 2008). Инклузивна култура школе односи се претежно на успостављање таквог система вредности унутар школске заједнице који води ка прихватању и подржавању различитости (инклузивне вредности). Инклузивна политика је димензија школе која обезбеђује да инклузија прожима све школске планове и програме. Оваква

политика подразумева опредељење за промене и постојање јасних стратегија за промене усмерених на креирање адекватних одговора на различитости, док инклузивна пракса школе одражава инклузивну културу и политику школе. Она представља практична, педагошко-психолошка и дидактичко-методичка решења, у осигуравању квалитетног поучавања и учења, као и активног учешћа свих актера живота школе. При креирању стратегије развоја инклузивне школе, неопходно је водити рачуна о заступљености све три димензије. Ипак, димензија „стварања инклузивне културе“ је основа. Посвећивање пажње школској култури и развој заједничких инклузивних вредности, што представља напредак у инклузивној култури, условиће промене и у друге две димензије.

Основно полазиште инклузивног приступа огледа се у ставу да је свако дете индивидуално биће, при чему се посебно истиче да су потребе све деце исте, само су различити начини њиховог задовољавања. Значајно је напоменути и став да је дете са тешкоћама у развоју пре свега дете. Овакав став имплицира три важне ствари: да је неопходно извршити функционалну процену телесног и менталног статуса детета, уместо давања дијагнозе; да је неопходно пронаћи посебне путеве да дете задовољи своје потребе, а које теже задовољава због органских или социјалних баријера; да је дете са посебним потребама пре свега људско биће, те да стога ни једна развојна тешкоћа не сме бити основ за било који облик дискриминације (па ни образовне) (Хрњица, 2010).

Отклањање препрека инклузивном образовању повезано је, у првом реду, са позитивним ставом наставника према инклузији. Резултати истраживања (Avramidis & Norwich, 2002) показују да позитивнији став према инклузији имају наставници из земаља у којима је инклузија законом прописана него наставници из земаља у којима још увек влада сегрегациона политика. Такође, налази истраживања показују да однос наставника према инклузији деце са тешкоћама у развоју зависи од врсте тешкоћа које деца имају, као и од искуства наставника у раду са овом категоријом деце. У том смислу, неки аутори (Сретенов, 2000, према Вујачић, 2006) истичу да се психолошке баријере попут стереотипа, негативних ставова и предрасуда према деци са тешкоћама у развоју, превазилазе управо процесом инклузије.

Развој инклузивних пракси и позитивна искуства стечена овим процесом повратно утичу на мењање ставова и формирање позитивнијег понашања према деци са тешкоћама код свих актера школског живота, док су предрасуде и негативни ставови најчешће резултат недовољне информисаности и незнања.

Стога је важно указати на међуусловљеност развоја инклузивних образовних пракси и промене негативних ставова према деци са тешкоћама у развоју, где је позитиван став неопходан како би се уопште кренуло у инклузију, а, истовремено, инклузивна пракса предуслов је да до позитивног става дође (Вујачић, 2006).

2.5. ЗНАЧАЈ ПАРТНЕРСТВА РОДИТЕЉА, ВАСПИТАЧА И ДЕТЕТА У ВАСПИТНО – ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Континуирана сарадња вртића и породице доприноси, како развоју детета и унапређивању рада васпитача тако и развоју родитељске улоге. Први корак у планирању сарадње представља упознавање могућности и очекивања породице. Основни принципи сарадње са породицом базирају се на неговању партнерског односа, поштовању личности и улоге родитеља, широкој понуди разних могућности за укључивање родитеља, уважавању идеја родитеља, идеји да сарадња као процес захтева време, стрпљивост и заједничку одговорност, професионалном односу према информацијама добијеним од родитеља, поштовању приватности породице

Корист за дете која се остварује сарадњом вртића са породицом:

- континуитет породичног и институционалног васпитања;
- лакша адаптација и боље прихватање вртића
- контакт са већим бројем одраслих;
- сагледавање родитеља у другом углу.

Корист за родитеља која се остварује сарадњом вртића са породицом:

- упознавање свог детета ван породичног контекста;
- усавршавање родитељских вештина;
- лична сатисфакција – испољавање властитих способности, таленат

Корист за васпитача која се остварује сарадњом вртића са породицом:

- повећање професионалне компетенције - бољим познавањем родитеља боље ће разумети дете, боље планирати и организовати рад;
- већа подршка, разумевање и уважавање од стране родитеља;
- техничка помоћ – од добијања идеја до помоћи у реализацији.

Елементи битни за партнерство родитеља и васпитача

- Међусобно уважавање знања и вештина
- Искрена и отворена комуникација
- Разумевање и емпатија
- Међусобна сагласност у одређивању циљева
- Заједничко планирање и доношење одлука
- Отворена и обострана размена информација
- Приступачност и међусобно разумевање
- Одсутност етикетирања и критиковања
- Заједничка процена напретка детета.

Родитељи исто као и васпитачи схватају вредност и значај васпитних поступака, јер су заинтересовани за своје дете. Они знају за склоност и мотивацију своје деце (планирају активности адаптирајући их потребама и могућностима свог детета). Родитељи најбоље познају децу и њихове активности, па су од велике помоћи васпитачу у разумевању деце и планирању активности за поспешивање њиховог развоја.

Предшколска установа реализујући предшколски програм доприноси подизању општег квалитета живљења и то тако што:

- задовољава потребе породице и њене циљеве
- тако што одговара потребама породице (обликом који нуди, организацијом, програмски);
- омогућује учешће родитеља у обликовању програма, пружа им изборе;
- образује кроз информисање и пружање адекватног модела васпитања и образовања
- посредно образује родитеље путем учешћа, присуства, информисања родитеља и организовањем активности за родитеље;

омогућава учешће родитеља у васпитању на јавном плану.

3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

3.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Деца са тешкоћама у развоју чине веома разнолик скуп. Тешкоћа у развоју може бити генетског порекла, настати током гравидитета, бити последица порођајне трауме, тежег обољења или изузетно тешких околности (социјалнопсихолошких, материјалних или здравствених) породице у којој дете живи. Класификациони систем Америчке асоцијације за психијатрију обухвата следеће три основне групе поремећаја понашања: поремећај пажње са хиперактивношћу, бунтовничко-пркосно понашање и поремећај понашања који подразумева агресивне и антисоцијалне акције (АПА, 2013).

Сарадња између предшколске установе и породице је од највећег значаја за остваривање циљева васпитно-образовног рада и полази од становишта да породица има кључну улогу у животу детета. Упознавање са основним карактеристикама породице(социјални, културни, економски,образовни статус итд.) доприноси развоју сарадње, на начин који одговара породици и доприноси остваривању основних циљева и задатака васпитно-образовног процеса.

Узевши у обзир све наведено, проблем истраживања рада гласи: Да ли васпитачи довољно сарађују са породицом деце са сметњама у развоју?

3.2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања гласи: Која је улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју?

3.3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Главни циљ овог истраживања је утврдити која је улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју.

3.4. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Испитати да ли васпитач има активну сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју?
2. Испитати да ли васпитач укључује родитеље деце са сметњама у развоју у непосредан васпитно-образовни рад?
3. Испитати да ли васпитач обезбеђује стручну подршку родитељима деце са сметњама у развоју?
4. Испитати степен задовољства родитеља деце са сметњама у развоју по погледу сарадње са васпитачима?

3.5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Хипотезе су тесно повезане са циљем и задацима проучавања и истраживања. Оне представљају претпоставке којима се исказују очекивања у погледу исхода предузетог истраживања. То су, у ствари, претпостављени одговори на педагошка истраживачка питања. Читаво истраживање је централизовано око потврђивања или одбацивања постављене хипотезе.

Општа хипотеза : Васпитач сарађује са родитељима деце која имају сметње у развоју.

Посебне хипотезе:

1. Претпоставља се да васпитач има активну сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју и да их информише о напредовању и понашању деце.
2. Претпоставља се да васпитач укључује родитеље деце са сметњама у развоју у непосредан васпитно-образовни рад.
3. Претпоставља се да су родитељима деце са сметњама у развоју увек доступне информације из вртића.
4. Претпоставља се да је задовољавајући степен задовољства родитеља деце са сметњама у развоју.

3.6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Варијабле се у друштвеним наукама дефинишу као особине објекта истраживања, те су овде варијабле и заменице за атрибуте, обележја, својства и карактеристике. Важно је истаћи да се објекти истраживања разликују по свим својим особинама, да би постале варијабле. Варијабле у друштвеним наукама могу бити и зависне и независне варијабле. Зависне варијабле представљају појаве које се трудимо да упознамо, а зависе од независних варијабли, помоћу којих се објашњавају зависне варијабле.

Зависна варијабла у овом истраживању је родитељ, док је независна васпитач.

3.7. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У сврху овог истраживања, коришћена је дескриптивна метода. Њу карактерише опис педагошких појава а у циљу препознавања њихових карактеристика и веза између њих. Ова метода је веома погодна за ово истраживање јер се из ње могу донети објективни закључци везани за праксу. Дескриптивна метода ће се применити код прикупљања података, обраде и интерпретације.

Техника истраживања – за ово истраживање је коришћена анкета. Ова техника је изабрана због проблема који се истражује јер се њоме може лако измерити степен знања одређених

чланова заједнице у конкретној ситуацији што је нама у овом случају интересно. Испитаници одговарају на питања и на тај начин организовано и тачно долазимо до зацртаног циља.

Инструмент који је коришћен је упитник. У истраживању је коришћен упитник који је самостално креиран и садржи питања за родитеље у виду скале процене.

МЕТОДА ИСТРАЖИВАЊА: дескриптивна метода

ТЕХНИКА ИСТРАЖИВАЊА: анкетирање

ИНСТРУМЕНТ ИСТРАЖИВАЊА: упитник

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА: 36 родитеља

МЕСТО: Суботица

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У Табели 2 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Да ли сам добро обавештен о напредовању и понашању свог детета у вртићу?„

Табела 2 Одговори на тврдњу „Да ли сам добро обавештен о напредовању и понашању свог детета у вртићу,„

Одговори	број	%
Информишем се преко стручних сарадника	1	2,8%
Сам питам и тражим помоћ	11	30,5%
Информише ме васпитач	24	66,7%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 2 констатујемо да је на питање које гласи: *Да ли сам добро обавештен о напредовању и понашању свог детета у вртићу* 24 родитеља одговорило „информише ме васпитач“, што је у процентима 66,77%, њих 11 је одговорило „сам питам и тражим помоћ“, а што је изражено у процентима 30,5%, 1 испитаник је одговорило „информишем се реко стручних сарадника“, а што у процентима износи 2,8%.

У Табели 3 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Да ли су ми доступне информације о свим активностима у вртићу? „

Табела 3 Одговори на тврдњу „Да ли су ми доступне информације о свим активностима у вртићу?“

Одговори	број	%
Нису ми доступне информације	0	0,0%
Информације су увек доступне	19	52,8%
Углавном су доступне информације	17	47,2%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 3 констатујемо да је на питање које гласи: *Да ли су ми доступне информације о свим активностима у вртићу* 19 родитеља одговорило „информације су увек доступне“, што је у процентима 52,8%, њих 17 је одговорило „углавном су доступне информације“, а што је изражено у процентима 47,2%.

У Табели 4 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „О напредовању детета и активностима у вртићу се информишем на следећи начин,,

Табела 4 Одговори на тврдњу „О напредовању детета и активностима у вртићу се информишем на следећи начин“

Одговори	<i>број</i>	<i>%</i>
Сам се информишем	4	11,1%
Информише ме васпитач повремено	15	41,7%
Информише ме васпитач више пута недељно	9	25,0%
Информише ме васпитач свакодневно	8	22,2%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 4 констатујемо да је на питање које гласи: *О напредовању детета и активностима у вртићу се информишем на следећи начин* 15 родитеља одговорило „информише ме васпитач повремено“, што је у процентима 41,7%, њих 9 је одговорило „информише ме васпитач више пута недељно“, а што је изражено у процентима 25%, њих 8 је одговорило са „информише ме васпитач свакодневно“, а што је у процентима 22,2%, а само 4 родитеља су одговорила сам „сам се информишем“, што је у процентима 11,1%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 1.



Графикон 1 Начин информисања родитеља о напредовању детета и активностима у вртићу

У Табели 5 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „О актуелним активностима у вртићу се информишем преко огласне табле,„

Табела 5 Одговори на тврдњу „О актуелним активностима у вртићу се информишем преко огласне табле“

Одговори	број	%
Не, не читам	0	0,0%
Не привлачи ми пажњу	2	5,6%
Не, добијам информацију од васпитача	16	44,4%
Пратим огласну таблу	18	50,00%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 5 констатујемо да је на питање које гласи: *О актуелним активностима у вртићу се информишем преко огласне табле* 18 родитеља одговорило „пратим огласну таблу“, што је у процентима 50,0%, њих 16 је одговорило „не, добијам

информације од васпитача“, а што је изражено у процентима 44,4%, њих 2 је одговорило са „не привлачи ми пажњу“, а што је у процентима 5,6%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 2.



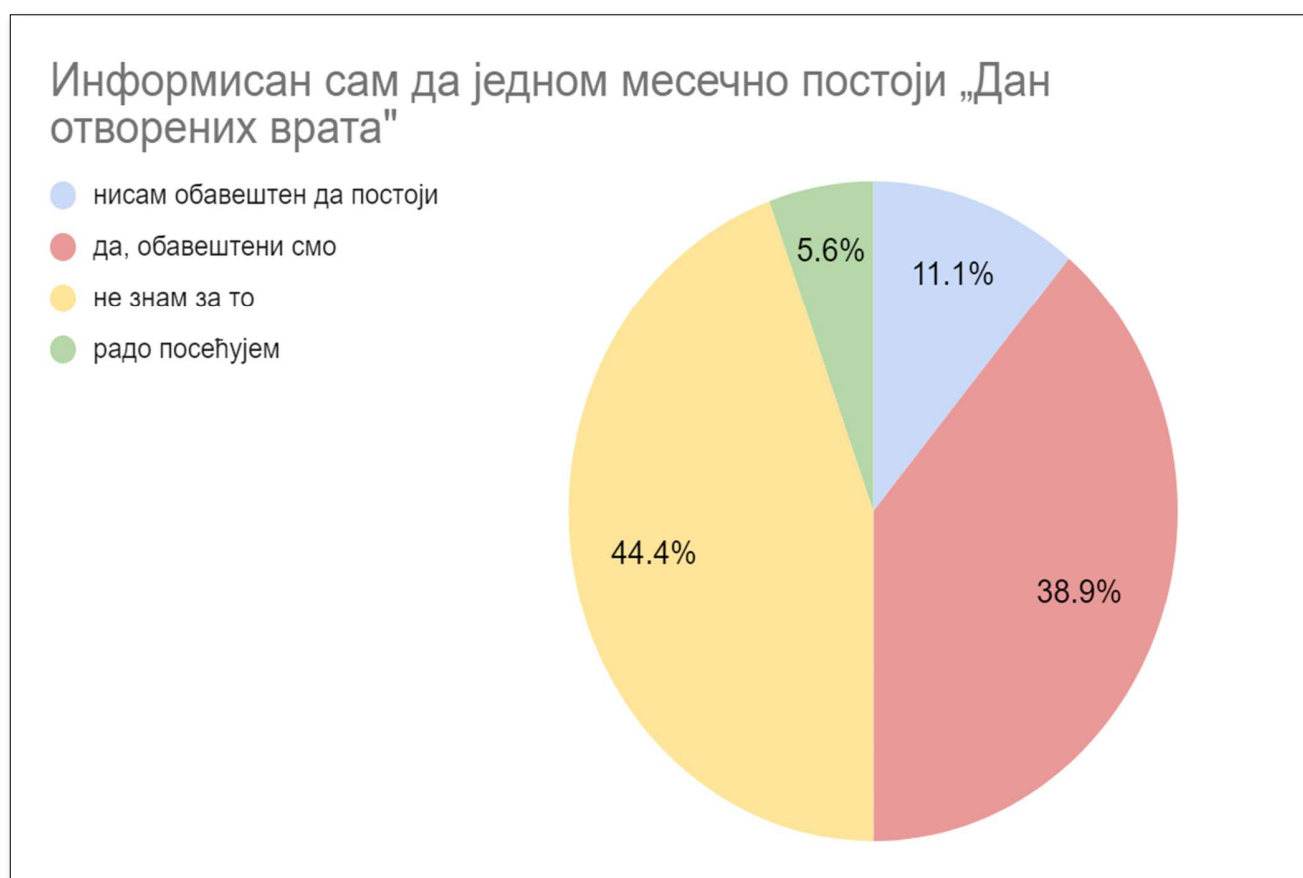
Графикон 2 Начин информисања родитеља о актуелним активностима у вртићу

У Табели 6 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Информисан сам да једном месечно постоји „Дан отворених врата“ „.

Табела 6 Одговори на тврдњу „Информисан сам да једном месечно постоји „Дан отворених врата“

Одговори	број	%
Да, обавештени смо	14	38,9%
Нисам обавештен да постоји	4	11,1%
Не знам за то	16	44,4%
Радо посећујем	2	5,6%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 6 констатујемо да је на питање које гласи: *Информисан сам да једном месечно постоји „Дан отворених врата“* 16 родитеља одговорило „не знам за то“, што је у процентима 44,4%, њих 14 је одговорило „да, обавештени смо“, а што је изражено у процентима 38,9%, њих 4 је одговорило са „нисам обавештен да постоји“, што је у процентима 11,1%, а њих 2 је одговорило са „радо посећујем“, а што је у процентима 5,6%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 3.



Графикон 3 Информисаност родитеља о „Данима отворених врата“ у вртићу

У Табели 7 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Осећам да сам партнер и део тима, и да могу слободно постављати питања и износити проблеме особљу вртића,,

Табела 7 Одговори на тврдњу „Осећам да сам партнер и део тима, и да могу слободно постављати питања и износити проблеме особљу вртића “

Одговори	број	%
Да, али не односи се на целокупно особље вртића	9	25,0%
Да, могу да постављам питања, али проблем је како се проблем решава	4	11,1%
Да, осећам се као део тима	23	63,9%
Да, али одговори нису задовољавајући	0	0,0%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 7 констатујемо да је на питање које гласи: *Осећам да сам партнер и део тима, и да могу слободно постављати питања и износити проблеме особљу вртића* највећи број родитеља, њих 23 одговорило „да, осећам се као део тима“, што је у процентима 63,9%, њих 9 је одговорило „да, али не односи се на целокупно особље вртића“, а што је изражено у процентима 25,0%, а њих 4 је одговорило са „да, могу да постављам питања, али проблем је како се проблем решава“, што је у процентима 11,1%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 4.



Графикон 4 Партнерски осећај родитеља са вртићем

У Табели 8 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Родитељи активно учествују у животу и раду вртића, као и у ваннаставним активностима,,.

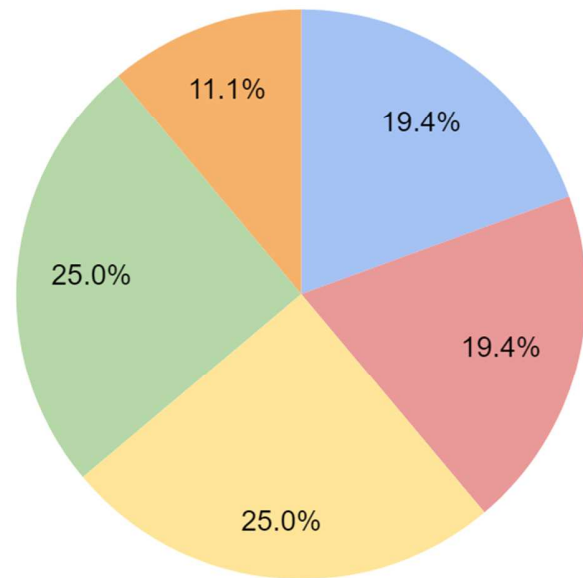
Табела 8 Одговори на тврдњу „Родитељи активно учествују у животу и раду вртића, као и у ваннаставним активностима “

Одговори	број	%
Не постоје ваннаставне активности	7	19,4%
Не, не учествују	7	19,4%
Нисмо чули да су биле хуманитарне и спортске активности, а културне нису баш примећене	9	25,0%
Родитељи немају времена за активности	9	25,0%
Да, учествују	4	11,1%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 8 констатујемо да је на питање које гласи: *Родитељи активно учествују у животу и раду вртића, као и у ваннаставним активностима* највећи број родитеља, њих 9 одговорило „нисмо чули да су биле хуманитарне и спортске активности, а културне нису баш примећене“, што је у процентима 25,0%, исти број родитеља је дао одговор „родитељи немају времена за активност“, њих 7 је одговорило „не постоје ваннаставне активности“, а што је изражено у процентима 19,4% и исти број родитеља је дао одговор „не, не учествујем у ваннаставним активностима“, а њих 4 је одговорило са „да, учествују“, што је у процентима 11,1%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 5.

Родитељи активно учествују у животу и раду вртића, као и у ваннаставним активностима

- не, не учествују
- не постоје ваннаставне активности
- родитељи немају времена за активности
- нисмо чули да су биле хуманитарне и спортске активности, а културне нису баш примећене
- да, учествују

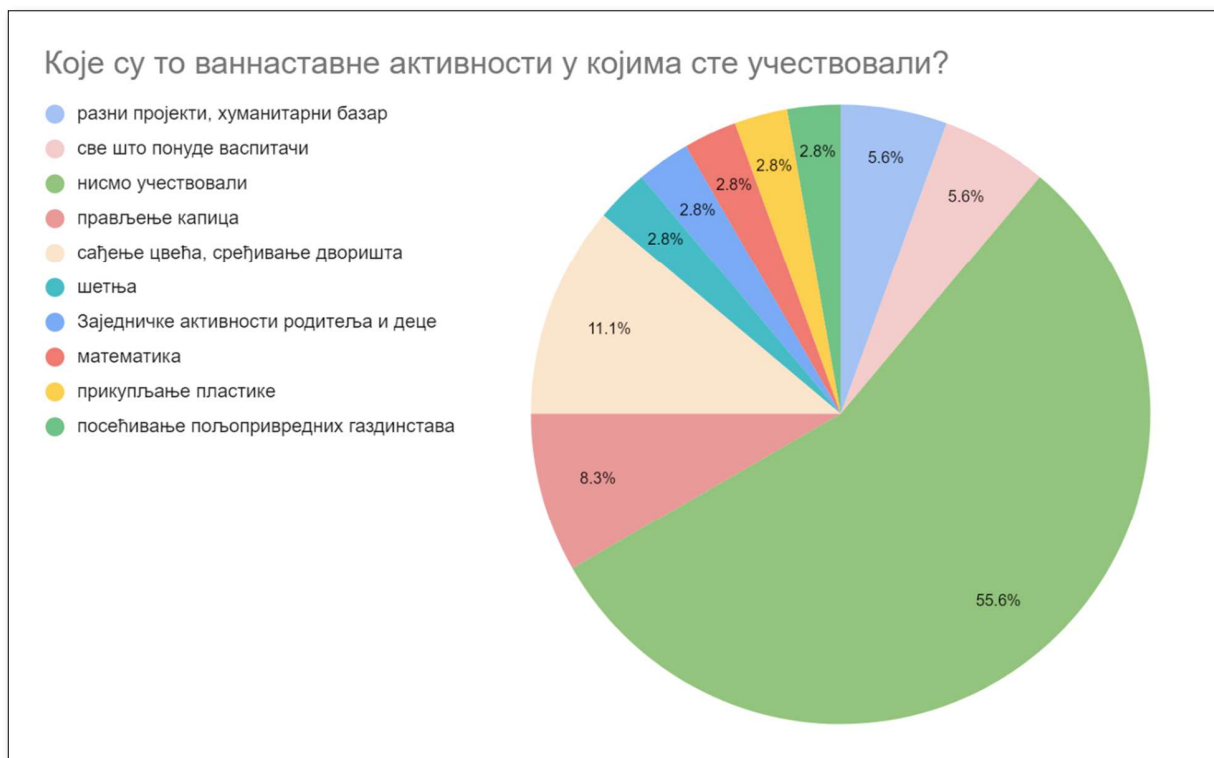


Графикон 5 Активност родитеља у ваннаставним активностима

Родитељи су на питање „Које су то ваннаставне активности у којима сте учествовали?“ одговорили на следећи начин:

- разни пројекти, хуманитарни базар (2 одговора, 5,6%),
- све што понуде васпитачи (2 одговора, 5,6%),
- нисмо учествовали (20 одговора, 55,6%),
- прављење капица (3 одговора, 8,3%),
- сађење цвећа, сређивање дворишта (4 одговора, 11,1%),
- шетња (1 одговора, 2,8%),
- заједничке активности родитеља и деце (1 одговора, 2,8%),
- математика (1 одговора, 2,8%),
- прикупљање пластике (1 одговора, 2,8%),
- посеђивање пољопривредних газдинстава (1 одговора, 2,8%).

Оно што можемо видети на основу одговора на ово и претходно питање јесте да највећи број родитеља не учествује у ваннаставним активностима. На Графикону 6, приказани су одговори на ово питање.



Графикон 6 Ваннаставне активности родитеља

У Табели 9 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Васпитачи, деца и родитељи учествују у заједничким активностима у циљу јачања осећања припадности вртићу,,

Табела 9 Одговори на тврдњу „Васпитачи, деца и родитељи учествују у заједничким активностима у циљу јачања осећања припадности вртићу“

Одговори	број	%
Не учествујемо нажалост, више индивидуално	2	5,6%
Не знам за заједничке активности	3	8,3%
Подржавам заједничке активности	31	86,1%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 9 констатујемо да је на питање које гласи: *Васпитачи, деца и родитељи учествују у заједничким активностима у циљу јачања осећања припадности вртићу* највећи број родитеља, њих 31 одговорило „подржавам заједничке активности“, што је у процентима 86,1%, њих 3 је одговорило „не знам за заједничке активности“, а што је изражено у процентима 8,3%, а њих 2 је одговорило са „не учествујемо нажалост, више индивидуално“, што је у процентима 5,6%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 7.



Графикон 7 Мишљење родитеља о заједничким активностима деце, родитеља и васпитача

Родитељи су на питање „Које су то заједничке активности васпитача, деце и родитеља у којима сте учествовали?“ одговорили на следећи начин:

- Игре и полигон (1 одговора, 2,8%),
- Израда круне (1 одговора, 2,8%),
- Креативне радионице (1 одговора, 2,8%),
- Нисмо учествовали (6 одговора, 16,7%),

- Новогодишња радионица, прављење капа за Деда Мраза (10 одговора, 27,8%),
- Отворени дани (1 одговора, 2,8%),
- Представа (1 одговора, 2,8%),
- Прикупљање пластике (1 одговора, 2,8%),
- Пројекти које организује васпитач (8 одговора, 22,2%),
- Радионице родитеља и деце (1 одговора, 2,8%),
- Садња цвећа (1 одговора, 2,8%),
- Фарбање дворишта (1 одговора, 2,8%),
- Хуманитарни базар (1 одговора, 2,8%).

На Графикону 8, приказани су одговори на ово питање.



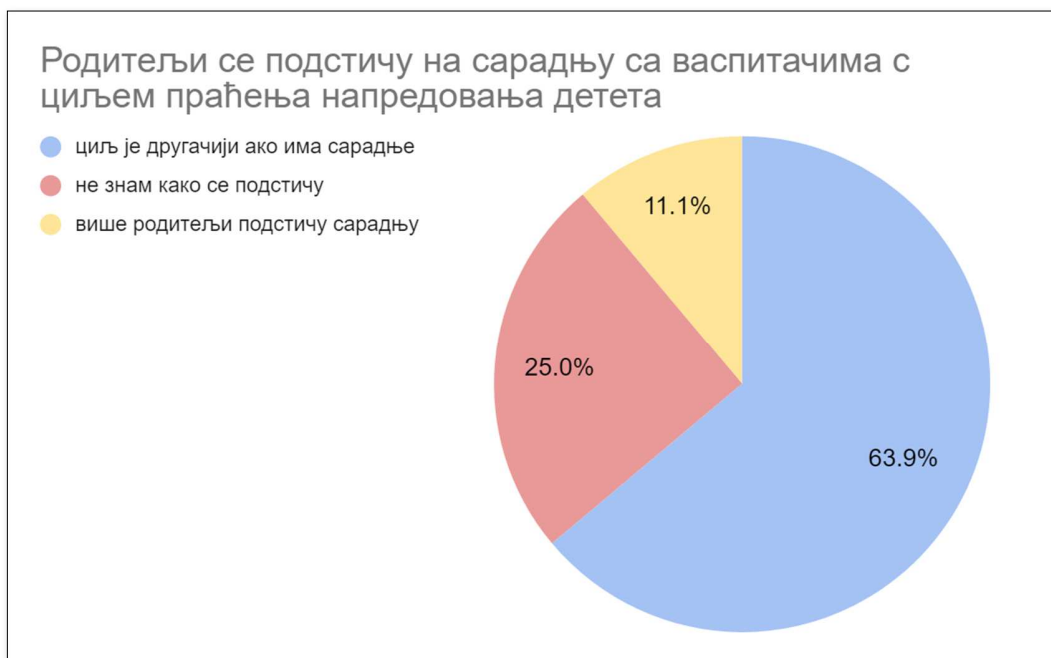
Графикон 8 Заједничке активности васпитача, деце и родитеља

У Табели 10 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „ Родитељи се подстичу на сарадњу са васпитачима с циљем праћења напредовања детета,,.

Табела 10 Одговори на тврдњу „Родитељи се подстичу на сарадњу са васпитачима с циљем праћења напредовања детета“

Одговори	број	%
Више родитељи подстичу сарадњу	4	11,1%
Не знам како се подстичу	9	25,0%
Циљ је другачији ако има сарадње	23	63,9%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 10 констатујемо да је на питање које гласи: *Родитељи се подстичу на сарадњу са васпитачима с циљем праћења напредовања детета* највећи број родитеља, њих 23 одговорило „циљ је другачији ако има сарадње“, што је у процентима 63,9%, њих 9 је одговорило „не знам како се подстичу“, а што је изражено у процентима 25,0%, а њих 4 је одговорило са „више родитељи подстичу сарадњу“, што је у процентима 11,1%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 9.



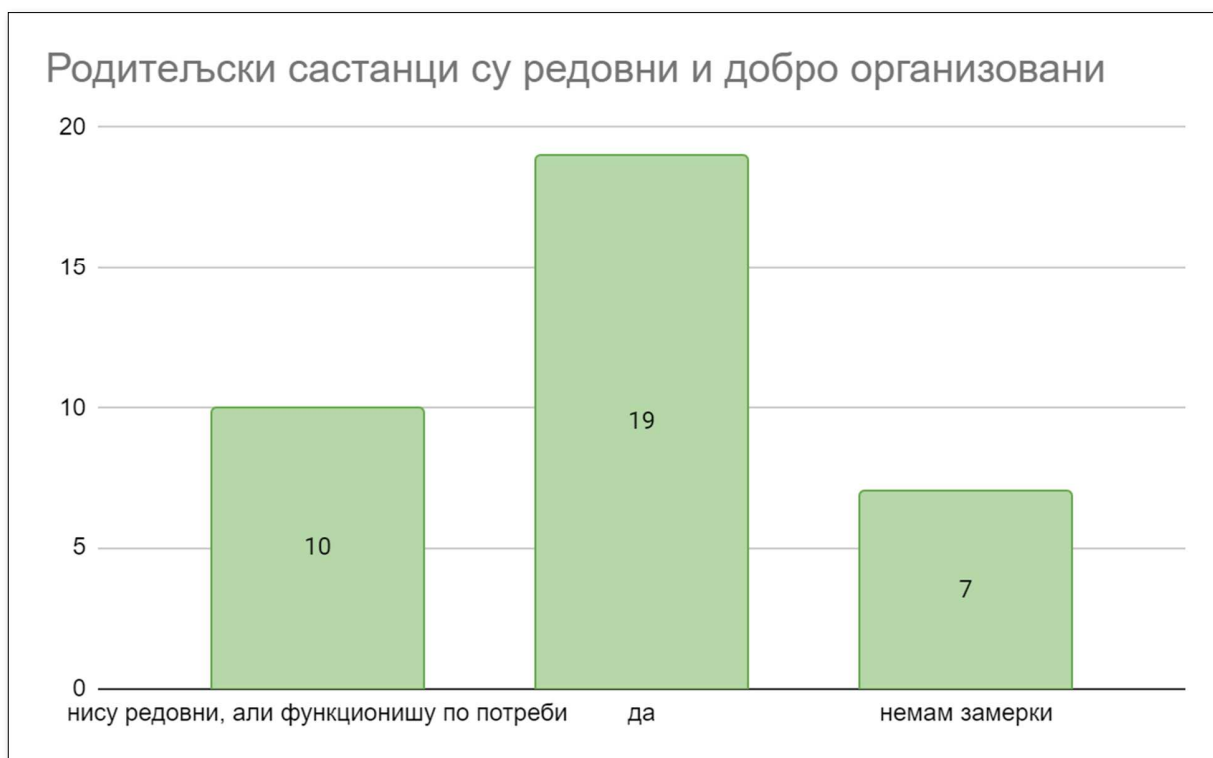
Графикон 9 Подстицање родитеља на сарадњу са васпитачима

У Табели 11 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Родитељски састанци су редовни и добро организовани.,,.

Табела 11 Одговори на тврдњу „Родитељски састанци су редовни и добро организовани.“

Одговори	број	%
Да	19	52,8%
Немам замерки	9	25,0%
Нису редовни, али функционишу по потреби	10	27,8%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 11 констатујемо да је на питање које гласи: *Родитељски састанци су редовни и добро организовани* највећи број родитеља, њих 19 одговорило „да“, што је у процентима 52,8%, њих 9 је одговорило „немам замерки“, а што је изражено у процентима 25,0%, а њих 10 је одговорило са „нису редовни, али функционишу по потреби“, што је у процентима 27,8%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 10.



Графикон 10 Родитељски састанци

У Табели 12 приказани су резултати одговора на питање из упитника за родитеље које гласи „Имам добру сарадњу и комуникацију са васпитачем,,

Табела 12 Одговори на тврдњу „Имам добру сарадњу и комуникацију са васпитачем“

Одговори	број	%
Одлична сарадња	21	58,3%
Професионална сарадња	5	13,9%
Сарадња више него одлична	10	27,8%
Укупно	36	100%

Увидом у Табелу 11 констатујемо да је на питање које гласи: *Имам добру сарадњу и комуникацију са васпитачем* највећи број родитеља, њих 21 одговорило „одлична сарадња“, што је у процентима 58,3%, њих 5 је одговорило „професионална сарадња“, а што је изражено у процентима 13,9%, а њих 10 је одговорило са „сарадња више него одлична“, што је у процентима 27,8%. Резултати одговора на ово питање, приказани су и на Графикону 11.

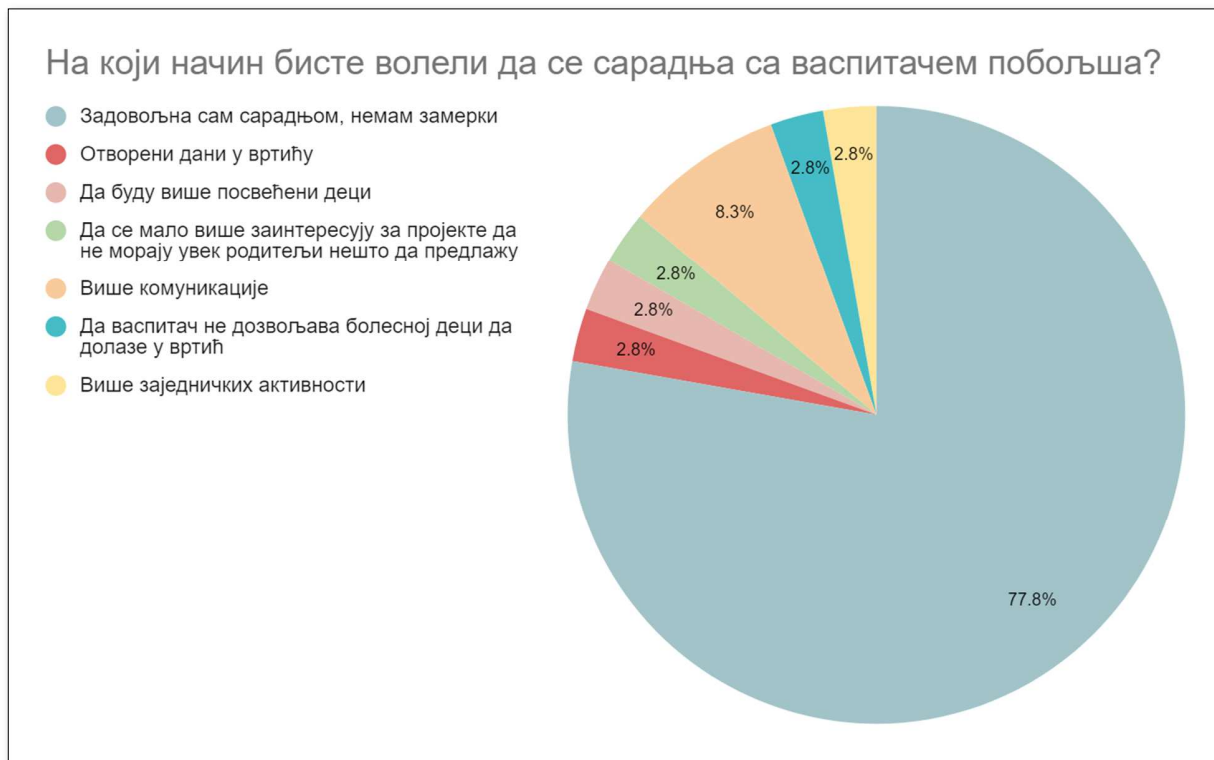


Графикон 11 Сарадња родитеља и васпитача

Родитељи су на питање „На који начин бисте волели да се сарадња са васпитачем побољша?“ одговорили на следећи начин:

- Задовољна сам сарадњом, немам замерки (28 одговора, 77,8%),
- Отворени дани у вртићу (1 одговора, 2,8%),
- Да буду више посвећени деци (1 одговора, 2,8%),
- Да се мало више заинтересују за пројекте да не морају увек родитељи нешто да предлажу (1 одговора, 2,8%),
- Више заједничких активности (1 одговора, 2,8%),
- Више комуникације (3 одговора, 8,3%),
- Да васпитач не дозвољава болесној деци да долазе у вртић (1 одговора, 2,8%),

На Графикону 12, приказани су одговори на ово питање.



Графикон 12 Предлози родитеља за побољшање сарадње са васпитачима

5. ДИСКУСИЈА

Истраживање је спроведено у складу са самом темом, постављеним циљевима као и задацима. Испитаници су родитељи деце са сметњама у развоју чија деца похађају васпитну установу на територији Суботице.

Резултати истраживања показују да су родитељи генерално задовољни сарадњом са васпитачима и да имају добру комуникацију. Поред тога, родитељи учествују и у активностима за децу, родитеље и васпитаче, које васпитачи организују.

Општа хипотеза истраживања гласи: *Васпитач сарађује са родитељима деце која имају сметње у развоју*. На основу анализе одговора овог истраживања, може се закључити да је општа хипотеза потврђена с обзиром да је највећи број родитеља, 21, на питање да ли има добру сарадњу са васпитачем одговорило са „имам одличну сарадњу“, што је у процентима 58,3% испитаника. Поред тога, на исто питање 10 родитеља је одговорило са „сарадња је више него одлична“ што је 27,8% процената. Овакви резултати указују да укупно 86,1% родитеља сматра да има позитивну сарадњу са васпитачем што је одличан и похвалан резултат.

Посебне хипотезе:

1. Прва посебна хипотеза која гласи: *Претпоставља се да васпитач има активну сарадњу са родитељима деце са сметњама у развоју и да их информише о напредовању и понашању деце* је потврђена с обзиром на одговоре родитеља на питање из упитника *Да ли сам добро обавештен о напредовању и понашању свог детета у вртићу*. На ово питање 24 родитеља одговорило је са „информише ме васпитач“, што је у процентима 66,77%.

2. Друга посебна хипотеза која гласи: *Претпоставља се да васпитач укључује родитеље деце са сметњама у развоју у непосредан васпитно-образовни рад* је такође потврђена с обзиром на одговоре родитеља на питање *Осећам да сам партнер и део тима, и да могу слободно постављати питања и износити проблеме особљу вртића* највећи број

родитеља, њих 23 одговорило је на ово питање са „да, осећам се као део тима“, што је у процентима 63,9%.

3. Трећа посебна хипотеза која гласи: *Претпоставља се да су родитељима деце са сметњама у развоју увек доступне информације из вртића* је потврђена на основу одговора родитеља на питање *Да ли су ми доступне информације о свим активностима у вртићу*. На наведено питање, више од половине родитеља, 19 родитеља, одговорило је са „информације су увек доступне“, што је у процентима 52,8%, њих 17 је одговорило „углавном су доступне информације“, а што је изражено у процентима 47,2%.

4. Последња, тј. четврта посебна ипотеза гласи: *Претпоставља се да је задовољавајући степен задовољства родитеља деце са сметњама у развоју* и она је такође потврђена узимајући у обзир одговоре на питање које се односило на задовољство родитеља са сарадњом са васпитачима. На ово питање је 86,1% имало позитиван одговор. Поред тога, на питање које гласи: *На који начин бисте волели да се сарадња са васпитачем побољша?* Највећи број родитеља, њих 28, одговорило је са „задовољан сам сарадњом, немам замерки“ што је изражено у процентима 77,8% испитаника.

6. ЗАКЉУЧАК

Предшколско образовање је прва фаза основне едукације у образовном процесу, који траје током читавог живота. Оно допуњује васпитну улогу породице и за сврху има формирање и уравнотежени развој сваког детета као самосталног, слободног и солидарног бића.

Породица има велики утицај на формирање личности детета. За дете је породица прва социјална средина у којој се дете развија, учи социјалном понашању и стиче искуство. Други важан сегмент дететовог одрастања јесте предшколска установа где дете стиче социјализацију и интеракцију са својим вршњацима и одраслима. Сарадња дечијег вртића и породице је заједничка одговорност васпитача и родитеља. Делегирање одговорности само једнима или другима (родитељи су незаинтересовани или васпитачи нису мотивисани да више раде) може задржати однос васпитач-родитељ на нивоу пружања неопходних информација и површних процена (Крњаја, 2006).

Сарадња породице и предшколске установе је веома важан корак у васпитавању деце. Процес социјализације се одвија у групи у комуникацији, дакле не може се одвијати у вакуму (Булић, 2019). Васпитач од родитеља добија информације о навикама и потребама детета, јер свако дете је личност за себе. На основу тога васпитач планира сарадњу са породицом и укључује је у поједине активности. Партнерство са породицом се гради кроз узајамно поштовање, комуникацију и дијалог, допринос и снагу свих страна и спремност на компромисе и промене. На свој начин деца добијају поруку колико су важна својим родитељима, а родитељи могу да сагледају облик помашања свог детета. Путем сарадње родитељ добија и увид како да решава проблемске ситуације свог детета.

Сарадњом васпитача добија увид у психо физичке карактеристике детета, а тиме усклађеност у примени одговарајућих поступака у васпитању.

Деци са сметњама у развоју је потребна посебна пажња и подршка како породице тако и васпитача, због чега је кључно да сами васпитачи подстичу и раде на успешној сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју. Такође, врло је важно да васпитач има добру комуникацију са родитељима и да их укључује у васпитно-образовни рад и у развојни

процес деце. Истраживање спроведене у овом раду, показује да испитани родитељи имају добру сарадњу и комуникацију са васпитачима, да су добро информисани и да су генерално задовољни сарадњом. На основу анализе одговора родитеља на питања из постављеног упитника, све хипотезе су потврђене чиме можемо закључити да је улога васпитача у сарадњи са породицом деце са сметњама у развоју од великог значаја.

7. ЛИТЕРАТУРА

1. Алић, А. (2012). Структура и динамика обитељске културе. *Школски вјесник вол. 62* (442-445). Сарајево: Библиотека „Едуцере“, Добра књига и Центар за напредне студије.
2. American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 th.ed.). Arlington, VA:Аutor.
3. 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.
4. Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards students with disabilities: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education, Vol. 17*, No. 2, 129-147.
5. Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *Индекс инклузивности. Развој учења и учењаца*. CSIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 IQA, UK, адаптирано за БиН у Save The Children UK, програм у БиН.
6. Бројчин, Б. (2013). *Инклузивна едукација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
7. Вујачић М. (2006). *Проблеми и перспективе деце са посебним потребама*, Зборник Института за педагошка истраживања, Вол. 38, 1, 190-204.
8. El Nokali, 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.
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. *Закон о основама система васпитања и образовања (2017)*. Службени гласник РС, бр.88/2017.
11. Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.

12. Колер-Трбовић, Н., Жижак, А. (2012). *Проблеми у понашању дјече и младих и одговори друштва: вишеструке перспективе*. Београд: Криминологија и социјална интеграција
13. Лазор, М., Марковић, С. и Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
14. Максимовић, Ј. (2017). *Подришка деци са сметњама у развоју у инклузивном вртићу*. Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу, 18(17), 169–182.
15. Маслов, А. Ц. (1982). *Мотивација и личност*. Београд: Nolit.
16. Матијевић, Д., Сокал-Јовановић, Љ., Рудић, Н., Видојевић, О., Калањ, Д., Младеновић-Јанковић, С., Котевић, А., и Јовановић, В. (2010). *Приручник за рад у заједници са породицама деце са сметњама у развоју*. Београд: Градски завод за јавно здравље.
17. Митић, М. (2009). *Од индивидуалних потреба до социјалне политике – експозе пројекта*. Београд: UNICEF.
18. НССА- Национални програм Ирске за програм рада и оцењивање у школама. (2009). *Правим путем- оквир за програм рада са децом раног узраста, смернице за примену добре праксе*. Публикација настала у оквиру пројекта „Инфо линија за родитеље-подршка инклузивном образовању“. Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Уницеф Србија
19. Николић, Б. (2003). *Прикривена дискриминација по основу инвалидности у Србији*. У: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 224-232). Београд: CUPS
20. Орловић, М.; Поткоњак, Н. (1973). *Педагогија*. Београд: ЗУНС.
21. Павловић Бренеселовић, Д. (2012). *Односи на раним узрастима*. У: А. Бауцал (ур.), *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (стр. 133-149). Београд: УНИЦЕФ и Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
22. Пашалић-Кресо, А. (2004). *Координате обитељског одгоја: прилог системском приступу разумијевања обитељи и обитељског одгоја, 1. издање*. ИСБН 9958-712-37-7. Сарајево: Филозофски факултет и Жеж, Сарајево.

23. Потконјак, Н. (1986), Школа и друштвена средина - теоријски оквири истраживања, у књизи *"Школа и друштвена средина - друштвено-економски односи у образовању"*, Осиек. Педагошки факултет.
24. Радоман, В. (2003). *Специфичности положаја особа са инвалидитетом и могућности психосоцијалне подршке*. У: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 21-47). Београд: CUPS.
25. Рајков, Г. (2003). *Различити на шта?* У: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 71-80). Београд: CUPS.
26. Славнић, С. и Веселиновић, И. (2015). *Увод у дефектологију*. Универзитет у Београду, ФАСПЕР.
27. Станковић Ђорђевић, М. (2014). *Сва наша деца*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту.
28. Томић, Д. (1991). *Васпитање игром*. Београд: СИА.
29. Хрњица, С. (2011). *Деца са сметњама у развоју*. У: Деца са сметњама у развоју: потребе и подршка. М. Митић (ур.) (стр. 31-37). Београд: Фамилија у сарадњи са УНИЦЕФ-ом.
30. Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним тешкоћама у основној школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
31. Хрњица, С., Марковић, С., Лазор, М., Гачић-Брадић Д. и Дошен, Љ. (2010). *Школа на квадрат – модел повезивања специјалних и редовних школа*. Београд: Британска амбасада у Београду
32. Џанефендић, А. (2003). *Укљањање социјалних баријера у области инвалидности*. у: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 141-144). Београд: CUPS.

8. ПРИЛОГ

Упитник

Поштовани,

Овај упитник је сачињен у сврху прикупљања података за потребе истраживања које реализујем за свој Мастер рад „Улога васпитача у сарадњи са родитељима деце са сметњама у развоју“ на Високој школи за образовање васпитача и тренера у Суботици. С тога Вас молим да на постављена питања одговорите заокруживањем или допуном одговора који сматрате адекватним на свако постављено питање.

Напомињем да је анкетање анонимно.

Унапред хвала!

Ивана Зобеница

Упитник

1. Да ли сам добро обавештен о понашању и напредовању свога детета у вртићу?
 - а) информишем се преко стручних сарадника
 - б) сам питам и тражим помоћ
 - ц) информише ме васпитач

2. Да ли су ми доступне информације о свим активностима у вртићу?

- а) нису ми доступне информације
- б) информације су увек доступне
- ц) углавном су доступне информације

3. О напредовању детета и активностима у вртићу се информишем на следећи начин:

- а) сам се информишем
- б) информише ме васпитач повремено,
- ц) информише ме васпитач више пута недељно,
- д) информише ме васпитач свакодневно

4. О актуелним активностима у вртићу се информишем преко огласне табле

- а) не, не читам.
- б) не привлачи ми пажњу
- ц) не, добијам информације од васпитача
- д) пратим огласну таблу.

5. Информисан сам да једном месечно постоји „Дан отворених врата“

- а) не знам за то
- б) да, обавештени смо
- ц) нисам обавештен да постоји
- д) радо посећујем

6. Осећам да сам партнер и део тима, и да могу слободно постављати питања и износити проблеме особљу вртића

- а) да, осећам се као део тима
- б) да, али не односи се на целокупно особље вртића
- ц) да, али одговори нису задовољавајући
- д) да, могу да постављам питања, али проблем је како се проблем решава

7. Родитељи активно учествују у животу и раду вртића, као и у ваннаставним активностима

- а) не, не учествују
- б) родитељи немају времена за активности
- ц) нисмо чули да су биле хуманитарне и спортске активности, а културне нису баш примећене
- д) не постоје ваннаставне активности
- е) да, учествују

8. Које су то ваннаставне активности у којима сте учествовали?

9. Васпитачи, деца и родитељи учествују у заједничким активностима у циљу јачања осећања припадности вртићу.

- а) подржавам заједничке активности
- б) не знам за заједничке активности
- ц) не учествујемо нажалост, више индивидуално

10. Које су то заједничке активности васпитача, деце и родитеља у којима сте учествовали? _____

11. Родитељи се подстичу на сарадњу са васпитачима с циљем праћења напредовања детета

- а) не знам како се подстичу
- б) више родитељи подстичу сарадњу
- ц) циљ је другачији ако има сарадње

12. Родитељски састанци су редовни и добро организовани.

- а) да
- б) немам замерки
- ц) нису редовни, али функционишу по потреби

13. Имам добру сарадњу и комуникацију са васпитачем

- а) одлична сарадња
- б) професионална сарадња
- ц) сарадња више него одлична

14. На који начин бисте волели да се сарадња са васпитачем побољша?

Хвала на сарадњи!