

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ СА РОДИТЕЉИМА ДЕЦЕ ИЗ РОМСКИХ ПОРОДИЦА У ПРОЦЕСУ ТРАНЗИЦИЈЕ ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ

САЖЕТАК: Основни циљ истраживања јесте да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између родитеља деце из ромских породица и предшколске установе у периоду транзиције из вртића у школу. У теоријским основама размотрићемо основне одреднице инклузивног васпитања и образовања, припрему деце са сметњама у развоју за полазак у школу и сарадњу родитеља са предшколском установом. У истраживању је коришћен Упитник за родитеље и просветне раднике (васпитаче, учитеље и стручне сараднике), који је конструисан за потребе овог истраживања, а који је у складу са основним циљем рада. Истраживањем су обухваћена 24 просветна радника запослена у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, у оквиру које се налазе и две групе деце која похађају припремни предшколски програм и 24 родитеља деце из ромских породица, чија деца похађају ову Установу.

Резултати истраживања указују на разлике у мишљењима родитеља и васпитача о сарадњи између предшколске установе и породица, претежно ромске националности. Закључак је да постоји потреба да се препрекама које се јављају приликом сарадње, осмисле планске акције којима би се партнерство између родитеља деце из ромских породица и предшколске установе ојачало, пре свега, ради побољшања квалитета живота деце и права на њихово образовање и успешну транзицију из вртића у школу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: сарадња родитеља и предшколске установе, према деце из ромских породица за полазак у школу, родитељи, просветни радници

1. Уводна разматрања

Непосредни повод за тему овог рада је вишегодишње искуство у раду са децом из маргиналних група и сарадња просветних радника са родитељима и породицама ове деце. Наиме, аутор овог рада је запослен у припремним предшколским групама, при Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, где је мултиетничка структура

* ljubicasub80@gmail.com

становништва, са великим бројем деце ромске националности. Сама чињеница да деца потичу из социјално нестимулативних средина, са собом носи индивидуализацију у раду, а често и примену других мера у процесу образовања. Учестали су сусрети са случајевима занемаривања (здравственог, социјалног, васпитног, културно-хигијенског, и сл.), где је васпитачима потребна помоћ ромског асистента, стручног тима и родитеља, који често одбијају или занемарују сарадњу са васпитачем и институцијама.

У таквим случајевима, стручна служба школе укључује координатора за ромска питања јединице локалне самоуправе, а неретко и службу Центра за социјални рад. Неповољни друштвено-економски процеси, пандемија, ратови, миграције и други процеси, врло лоше се одражавају на стандард грађана, па долази до раслојавања друштва и пораста броја сиромашних грађана и оних који су под ризиком од сиромаштва. Положај маргиналних група у таквим условима још је неповољнији и доводи до још веће социјалне искључености у односу на ону која је била пре уласка у економску кризу и период транзиције. Овај процес лоше утиче на децу и на квалитет њиховог живота и образовање. Истраживања показују да деца у неповољним условима за живот нису довољно мотивисана за учење, па често имају лошији школски успех у односу на вршњаке који живе у добрим биолошким породицама, па заостају и у академским постигнућима (Biro i sar., 2006). Ову децу неопходно је што пре укључити у институционално образовање, тј. у предшколску установу. Деца ће у подстицајном окружењу, у интеракцији са одраслима и вршњацима, развијати своје биолошке потенцијале. Није довољно да ова деца буду обухваћена васпитно-образовним радом само једну школску годину пре поласка у школу. Родитеље треба подстицати да децу што раније уписују у вртиће како би под утицајем различитих фактора била мотивисана да уче, да се играју, да развијају вештине и навике, да стичу знања потребна за функционисање у групи и ширем окружењу и сл.

Период припреме за полазак у школу за децу из маргиналних група требало би да траје три године, а што законски прописи регулишу као максималан период за транзицију детета из вртића у школу. Просветни радници требало би да развијају такве стратегије које ће родитељима деце из маргиналних група указати на значај образовања као на могућност изласка из круга сиромаштва. Просветним радницима потребне су додатне обуке које би им омогућиле како саветодавне компетенције у сарадњи са родитељима деце из осетљивих група, тако и знања о томе како укључити родитеље у активности вртића.

Уважавање разлика међу децом битно је у погледу њихових способности и интересовања, а не у смањивању и игнорисању разлика које постоје међу њима. Главни део инклузивног васпитања и образовања јесте стварање адекватног и, пре свега, топлог и срдечног окружења у коме сва деца могу да уче и да се развијају сходно својим индивидуалним способностима. Њима је потребна стимулативна средина за учење како би разумела оно што се подучава и да би била способна да комуницирају и сарађују са својим вршњацима и васпитачима. Ово захтева прилагођавање метода, облика рада, дидактичких средстава и распореда пре него што се деца прилагоде постојећим методама (Hrnjica i Sretenov, 2003). Такво прилагођавање биће од користи за квалитетно васпитање и образовање за сву децу.

Један од основних принципа инклузивног васпитања и образовања је пружање једнаких шанси свима, односно свако дете има неотуђиво право на васпитање и образовање. Кључно уверење инклузивног васпитно-образовног процеса је да свако дете може да учи и да има користи од васпитања и образовања (Sretenov, 2008).

Инклузивно васпитање и образовање испољава веровање да су сва деца, без обзира на њихове способности, неопходан и интегрални део редовног васпитно-образовног система.

Теоријско-концептуални оквир од ког полазимо у разумевању инклузивне праксе, јесу савремене теоријске поставке о детињству, учењу и развоју у оквиру којих се свако дете сагледава као јединствено и целовито биће, богато потенцијалима, компетентно да активно учествује у заједници. Окосница инклузивне праксе јесте та, да деца са сметњама у развоју и деца из маргинализованих група, имају једнако право као и остали учесници, на укљученост у све односе унутар заједнице којој припадају. У демократским друштвима, као и у васпитно-образовним установама, сматра се да је сваки појединац јединствен и као такав може да пружи свој допринос у свим аспектима заједничког живљења и деловања. Као и деца са сметњама у развоју и деца из маргинализованих група, тако и деца која се типично развијају, имају користи од интегралне образовне праксе. За дете са сметњама у развоју, то што је члан групе у којој се налазе његови вршњаци који се развијају на типичан начин, значи да има модел за стицање вештина комуникације и социјалних вештина које одговарају узрасту.

Појачана социјална интеракција помаже деци да развијају пријатељство и позитивне социјалне односе формирајући подржавајућу социјалну мрежу (Šnel i Vogtl, 1996; према: Daniels & Stafford, 2001).

Успешна искуства са интеграцијом у раном детињству за децу са сметњама у развоју и децу из маргинализованих група, представљају темељ за искуства која ће имати касније у животу. Похађајући програм који је оријентисан на локалну заједницу, дете има прилику да стекне вештине које су му неопходне да би као одрастао човек у тој заједници, функционисао успешно и независно.

2. Маргиналне групе, дискриминација и маргинализација – опште одреднице

Маргинализација је претежно социолошки термин којим се обично описује „ситуација групе људи који су искључени из доминантне културе и расподеле моћи која постоји у друштву“ (Милосављевић и Југовић, 2009: 9).

Маргинализација и маргиналност истичу околност постојања несигурног друштвеног положаја који ограничава или умањује контролу над сопственом друштвеном егзистенцијом (Југовић, 2007). Сиromаштво се у Србији дефинише као „вишедимензионална појава коју, поред недовољних прихода за задовољавање основних потреба, укључује немогућност запошљавања, незадовољавајуће услове становања и неодговарајући приступ услугама социјалне заштите, здравства, образовања и јавним услужним службама“ (Влада Републике Србије, 2003; према: Милосављевић и Југовић, 2009: 66).

Као посебан фактор могућности пружања подршке Ромима, издваја се и аспект педагошко-саветодавног рада. Међутим, императив перманентног развоја инклузивног друштва, односи се и на мењању друштвене свести, сузбијању предрасуда и стереотипа, као и образовању грађана. Педагошко-саветодавни рад, који би требало да прожима све активности усмерене ка социјалној и образовној инклузији, може да има „потенцијал у оснаживању и самих припадника социјално маргинализованих група (Zuković. i Milutinović, 2014: 415).

Малкић (2004) је, када је реч о Ромима, дошла до закључка да се ромска деца по својим способностима не разликују од друге деце. Ипак, и поред тога имају знатно нижа школска постигнућа, а као разлог за то ауторка наводи непосвећеност наставника деци ромске популације.

Оно што је посебно важно нагласити јесте да су маргиналне групе веома често изложене социјалној одбачености. Социјална одбаченост подразумева активно искључивање особе из социјалних активности. Ово подразумева да вршњаци чине намерно искључивање, игнорисање или спречавају дете да учествује у активностима групе.

Поред тога, под социјалну одбаченост можемо сврстати и друге видове намерног социјалног искључивања појединца или групе. Истраживања показују да социјална одбаченост корелира са негативним понашањем опсервиране деце. Видови социјалне одбачености су различити: ометање, дерогације / ограничавање и спречавање до физичког напада, а као последица најчешће је повлачење појединца и група, што се посебно одражава на децу са посебним потребама (Hartup i saradnici, 1967; према: Сузић, 2008: 38). Наведено изазива и социјалну дистанцу према различитим друштвеним групама (Мићевић, 2005). Различити аутори на различите начине дефинишу социјалну дистанцу. Она се може одредити као мера разумевања и интимности која карактерише предсоцијалне и социјалне односе уопште, или као различити ступњеви осећања интимности које припадници једне друштвене групе доживљавају у односу на припаднике других друштвених група исте врсте. Социјална дистанца, теоријски, може да се схвати и као ставовска предиспозиција за дискриминаторско понашање према различитим маргиналним групама (Мићевић, 2005; према: Smuđa, Luković i Petrović, 2019).

2.1. Припрема деце из маргинализованих породица за полазак у школу

Непосредни циљ припремања деце за полазак у школу је да се допринесе њиховој зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у основној школи (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018). Овај циљ остварује се у контексту општег циља предшколског васпитања да доприноси целовитом развоју детета стварањем услова и подстицаја који ће омогућити да свако дете развија све своје способности и особине личности, проширује своја искуства, изграђује сазнања о себи, другим људима и свету око себе, као основе за стицање нових облика учења, сазнавања и понашања.

Када је реч о задацима припреме деце за полазак у школу, они се првенствено односе на подстицање осамостаљивања, подршку физичком развоју, јачање социоемоционалних компетенција, подршку сазнајном процесу, неговање радозналости и на поштовање индивидуалности и подстицање креативности (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018). Подстицање осамостаљивања односи се на подршку развоју способности детета да брине о себи, сналази се у социјалном окружењу и изграђује радне навике. Подршка физичком развоју односи се на подстицање природног раста и развоја, задовољавање деце при-

родне потребе за кретањем и моторном активношћу и омогућавање развоја моторног потенцијала. Јачање социоемоционалних компетенција односи се на подршку развоју позитивне дечје слике о себи као основе самопоуздања, социјалних сазнања и вештина. Подршка сазнајном процесу односи се на подршку развоју интелектуалних функција и операција: мишљења, говора, памћења, опажања, маште. Неговање радозналости односи се на уважавање и подстицање природне дечје радозналости, потребе за сазнавањем и проширивањем искуства. На крају, поштовање индивидуалности и подстицање креативности односи се на чињеницу да је свако дете особена личност која има свој темпо развоја, своје потребе, стил учења, себи својствен начин доживљаја и изражавања. У припремној групи дечјег вртића обавља се и посебна, односно специјална припрема деце за школу, која обухвата садржаје и активности којима се доприноси лакшем остваривању наставног програма у првом разреду основне школе и прилагођавању новинама које децу очекују у измењеним условима живота и рада.

Стога испитивање различитих фактора који неповољно утичу на образовање Рома, укључујући и оне који проистичу из родитељских ставова и вредности, представља значајан корак ка откривању и отклањању препрека на путу њихове демаргинализације. Низак степен образовања родитеља, који често иде руку под руку са сиромаштвом, представља додатни извор негативних утицаја на образовна постигнућа детета. Степен образовања родитеља значајано делује на низ родитељских понашања, које можемо довести у везу са школовањем и школским постигнућима детета (Englund et al., 2004; према: Товиловић, Нововић и Биро, 2009).

Осим наведеног, полазак у школу носи и низ специфичности које захтевају темељни план и програм активности. Овај план заснива се, када су у питању деца из остљивих група, на следећим факторима: (1) персонализованом приступу детету, индивидуализацији или примени ИОП-а; (2) тимском раду у предшколској установи; (3) додатној подршци деци, родитељима и васпитачима, а коју у складу са законом реализују дефектолози и логопеди (Којић, Марков и Којић Грандић, 2019).

Осим тога, значајну улогу у идентификованим факторима за припрему деце из осетљивих група за полазак у школу, имају и вршњаци типичног развоја. За припрему све деце за полазак у школу један од најзначајнијих фактора је и сарадња предшколске установе и родитеља (Којић, Марков и Којић Грандић, 2019).

Припрема деце из маргинализованих група у контексту инклузије, поред детета, у овај процес укључује: васпитаче, родитеље, социјалне раднике, педагошке асистенте, дефектологе, радне терапеуте, учитеље, породицу, вршњаке типичног развоја и др. У зависности од тога у којој мери су лоши животни услови утицали на развој детета, за припрему деце из осетљивих група није довољна једна школска година да би се она припремила за полазак у школу (Daley, Munk & Carlson, 2011; Klemenović, 2009). Веома су важње и стручне компетенције васпитача за васпитно-образовни рад са децом из маргинализованих група и способности да развијају стратегије и стилове подучавања којима ће мотивисати децу на игру и учење (Kojić, Kojić Grandić i Markov, 2018).

Важно је да се припрема за полазак у школу ромске (и социјално-депривирани деце уопште), спроводи правовремено и систематски кроз предшколске установе, у средини која ће обезбедити стимулативно деловање на когнитивне способности, развијати њихову мотивацију за учењем и надокнадити изостале подстицајне родитељске утицаје.

Припремне активности морају се односити и на родитеље те деце. У случају ромских родитеља, како то показују студије, то подразумева увремене и јасно информисање о томе шта све школа и образовање укључују, детаљно инструкисање родитеља на понашања која су у функцији укључивања и истрајавања у школовању, валидну процену свих облика и видова помоћи школском детету, које родитељ реално може спровести као своју одговорност и обавезу, или подржати кроз помоћ других особа. Подршка у погледу пружања конкретних облика помоћи школском детету и повратна информација о дететовом напретку, потребна је и родитељима ниског социоекономског статуса, који имају високе аспирације у погледу постигнућа своје деце, препознају важност образовања, али исказују и несигурност у погледу компетенција да деци помажу приликом школовања. Без намере да умањимо важност (или боље рећи неопходност) побољшања социоекономских услова у којима се рађају и одрастају ромска и депривирани деца уопште, настојали смо да препознамо родитељске ставове који могу бити релевантни за њихов однос према детету које започиње своје нормално образовање, нарочито оне који би могли имати ретиметички утицај на истрајавање у образовању. Од ставова и понашања родитеља у великој мери зависи да ли ће дете бити уписано у школу, редовно похађати наставу и испуњавати школске захтеве. Ако родитељ препознаје школу као институцију која узима и захтева, која представља скупу и неисплативу инвестицију или обавезу која омета

рано учешће у привређивању и преживљавању породице, не можемо очекивати ни понашања која ће помоћи детету да истраје у школовању. Ако је у систему вредности школа она која даје и пружа шансу за образовање и бољи живот потомства – напори улагани у школовање деце могу бити перманентнији (Товиловић, Нововић и Биро, 2009).

Васпитачи морају прихватити родитеље као равноправне партнере у процесу развоја и учења детета, без обзира на услове у којима породица живи. Утицај породице и вртића на дете остварује се и спонтано, кроз понашање и емоционалне односе учесника у васпитању, кроз ставове и црте личности које испољавају. Дете, заправо, спонтано учи поступке и начине реаговања у појединим ситуацијама, формира ставове и односе према животу, усваја одређене особине личности. Пример понашања у родитељском дому и вртићу представља моћно средство утицаја на дететов развој.

У васпитању детета предшколског узраста породица и васпитачи треба да изграђују међусобно партнерство. Квалитетна сарадња изискује значајне напоре и компромисе са обе стране. Предности сарадње породице и васпитача у предшколским установама сагледавају се кроз промене у понашању детета према родитељима и предшколској установи, као и према евентуалним проблемима који су постојали пре укључивања детета у вртић, или се јавили у току боравка у колективу. Предности сарадње огледају се и у променама односа између васпитача и родитеља. Успостављање квалитетне сарадње претпоставља постојање узајамног поштовања, уважавања и дубоког поверења.

Међутим, до великих проблема долази када је реч о деци из осетљивих група, тј. када је реч о деци из маргинализованих група и сарадњи са њиховим родитељима. Наиме, поједини аутори су пре више од деценију указивали да је за образовање деце из ромских породица најважнији фактор сарадња са родитељима заснована на поверењу између, првенствено, васпитача и породица, укључивању родитеља у активности вртића, кућне посете и др. (Срдић, 2010). Ауторка даље наводи да се партнерски однос са родитељима у предшколском инклузивном образовном програму огледа у међусобном прихватању одговорности и извршавању обавеза које родитељство подразумева, као и у формирању тима у вртићу за свако дете којем је потребна подршка (Срдић, 2010). У том контексту треба узети у обзир следеће критеријуме: „(1) васпитач и родитељ заједнички планирају индивидуализован програм рада у вртићу и код куће, и прате њихове ефекте; (2) осим осећаја да је њихово дете прихваћено, родитељи имају сазнање да њихово дете добија највише прилике за развој колико је то у складу са

његовим могућностима; (3) дете укључено у инклузивни програм у процесу дружења са вршњацима бира узоре и modele и учи нове социјалне вештине у интеракцији са децом различитих способности; (4) поред подстицања емпатијског понашања и осетљивости за потребе друге деце, остварује бољу социјалну интеграцију и социјализацију, стабилизацију осећаја сигурности и развија толеранцију на различитости“ (Срдић, 2010: 22).

Многи аутори истичу значај сарадње са породицом као значајан фактор у транзицији деце са сметњама у развоју из вртића у школу (Зуковић и Милошевић, 2019; Jelić i Markov, 2018).

Неки аутори сматају да је партнерство родитеља и васпитно-образовних установа важан фактор и када су у питању деца типичног развоја која се припремају за полазак у школу (Крстић и Зуковић, 2017).

Родитељи о деци у домену сарадње и међусобне информисаности могу да пруже највише информација васпитачима, дефектолозима, логопедима, психолозима како би они могли да планирају и програмирају васпитно-образовни рад и имплементирају га у процес рада васпитно-образовне групе. Да би се превазишле препреке током преласка из вртића у школу, посебну пажњу треба посветити креирању партнерског односа између породице, предшколске установе, школе и локалне заједнице (Casper et al., 2015; према: Крстић и Зуковић, 2017). Утицаји одраслих особа унутар ових контекста, као и комуникација, понашање и односи који се обликују унутар и између њих, препознају се као кључни фактори за дечји социјални и емоционални развој и развој академских постигнућа детета (Ljubetić, 2014; према: Крстић и Зуковић, 2017). Констатовали смо да је сарадња између родитеља и предшколске установе један од идентификованих фактора транзиције деце са сметњама у развоју за прелазак из вртића у школу. У том смислу родитељима треба указивати на значај планова транзиције на који њихова деца имају права од краја 2018. године у Србији. Право родитеља да учествују у васпитању своје деце омогућава им да преузму активну улогу у креирању бољих услова за учење и одрастање своје деце од раног узраста, да развију проактивни приступ предшколском образовању и да постану активни у тражењу да се организују програми који задовољавају њихове потребе, као и потребе њихове деце (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Свест о важности предшколског образовања још увек није довољно препозната, иако стратешки и законски документи настали после 2000. године овај ниво посматрају као рано образовање деце.

Забрињавајући податак је да чак 78 % породица из руралних средина сматра да предшколско образовање и васпитање није важно (Подршка образовању деце из сиромашних породица, 2014: 27). Приступ деце предшколском образовању међу најсиромашнијим слојевима је за 36 % нижи од националног просека. Активности које су спровођене у циљу обухвата деце из осетљивих група предшколском образовању, нису увек реализоване у пракси – увођење бесплатних услуга за одређене осетљиве групе, диверсификације кроз увођење програма различитог трајања и укључивања приватних установа, што се негативно одражава на сиромашну и угрожену децу. Деца са сметњама у развоју и ромска деца треба да похађају редовне вртићке групе у складу са принципима инклузивног образовања (Подршка образовању деце из сиромашних породица, 2014: 26).

3. Методологија истраживања

3.1. Предмет истраживања

Предмет рада односи се на сарадњу предшколске установе са родитељима деце из ромских породица током припреме за полазак у школу. Полази се од тога да је због лоших животних услова, ову децу потребно што пре уписати у вртић како би била обухваћена редовним васпитно-образовним радом, како би се код њих развијале вештине и навике које је у породичном окружењу из објективних разлога врло тешко развити. Из тог разлога период припреме за полазак деце из маргиналних група требало би да траје и до три школске године.

3.2. Циљ истраживања

Основни циљ рада је да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из ромских породица у редовним васпитно-образовним установама током периода припреме за полазак у школу.

Дефинисани су посебни циљеви истраживања:

(1) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Утврдити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.3. Задачи истраживања

(1) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Проценити ниво сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.4. Хипотезе истраживања

На основу дефинисаног циља истраживања постављена је општа хипотеза која гласи: Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу.

Постављене су следеће посебне хипотезе:

(1) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области међусобног информисања током периода припреме за полазак у школу;

(2) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области укључивања родитеља деце из маргиналних група у вртићке активности у периоду транзиције из вртића у школу;

(3) Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица у области активности у породичном окружењу у процесу припреме за полазак у школу.

3.5. Варијабле истраживања

Независне варијабле су:

(1) за васпитаче, учитеље и стручне сараднике: пол; године живота; године радног искуства у струци; пребивалиште;

(2) за родитеље: пол; године живота; пребивалиште.

Ове варијабле делују на зависну варијаблу, тј. на појаве које смо истраживали – сарадњу родитеља деце из ромских породица и просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) у периоду припреме за полазак у школу и транзицију из вртићког у школско окружење.

3.6. Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање је реализовано методом теоријске анализе и дескриптивном методом. Метода теоријске анализе веома је погодна за наш рад због тога што уз њену помоћ можемо да представимо теоријски приступ проблему. Са друге стране, дескриптивна метода намењена је истраживању васпитно-образовне праксе. Њена предност је у томе што може да обухвати већи број чињеница, економична је и једноставна, а чињенице се лако обрађују. Пгодна је за ово истраживање јер се њоме описује постојеће стање у пракси. У вези са тим, дескриптивном методом прикупљају се чињенице неопходне за извођење закључака, који се могу презентовати као резултати истраживања. Као техника за прикупљање података користи се анкетирање, а као инструмент истраживања примењује се анкетни упитник конструисан од стране аутора за потребе овог истраживања. На основу теоријске анализе, конструисан је инструмент анкетни упитник (верзија за родитеље и верзија за просветне раднике), а за потребе овог истраживања (Судић, 2021). Инструмент се састоји од општег дела предвиђеног за основне податке о испитаницима и скалера од 22 ајтема, која се односе на сарадњу родитеља деце из маргиналних група и просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) у периоду транзиције из вртића у школу.

Испитаници су на основу својих опажања и искустава, свако из свог угла, са аспекта родитеља или просветног радника, одговарали на постављена питања која су формулисана у складу са циљем истраживања. Анкетирање је било анонимно и затвореног типа. Испитаници су бележили степен слагања или неслагања са наведеном тврдњом – „увек“, „понекад“, „никад“, уносећи знак „X“ у одговарајућу колону уз могућност кратког коментара.

3.7. Популација и узорак истраживања

Популацију у истраживању представљају васпитачи, учитељи и стручни сарадници запослени у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву, у оквиру које се налазе и две групе деце, која похађају припремни предшколски програм. Осим тога, популацију представљају и родитељи чија деца похађају поменућу основну школу. Узорак истраживања обухвата 24 родитеља деце из ромских породица и 24 просветна радника: васпитача, учитеља и стручна сарадника из Основне школе „Милета Протић“ у Товаришеву, која су кроз васпитно-образовни рад и сарадњу са породицама пратила развој и напредовање деце током припреме за полазак у школу и транзиције из вртићког у школско окружење.

3.8. Организација и ток истраживања

Истраживање се састојало из две фазе. Нацрт истраживања са конструисаним инструментом урађен је током новембра 2021. године. Истраживање је спроведено током јануара 2022. године у Основној школи „Милета Протић“ у Товаришеву. Оно је реализовано у складу са начинима избора испитаника. Сви испитаници који су прихватили да учествују у истраживању, попунили су анкетне упитнике. Родитељи су имали подршку педагошког ромског асистента и анкетара уколико због језичких препрека нису разумели питања. Истраживање је било анонимно како би се осигурала искреност испитаника. Питањима су претходиле информације и објашњења о циљевима истраживања, где је испитаницима указано на значај давања искрених одговора. У складу са етичким нормама, испитаници су могли да одустану од анкетирања у свакој фази истраживања.

4. Закључна разматрања

Закључујемо да основну хипотезу, која гласи: Претпоставља се да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу, можемо да прихватимо, јер се код већине тврдњи појавила статистички значајна разлика у одговорима родитеља и просветних радника.

Ово истраживање и поред релативног малог узорка може да има одређене импликације у пракси и буде подршка будућим истраживачима за теме које би се бавиле овом тематиком. Да би се сузбиле језичке баријере, јер родитељима српски језик није матерњи, у истраживању су ангажовани педагошки асистенти који знају ромски језик,

а са циљем како би се родитељима објаснила сврха истраживања, а такође и постављена питања. У том смислу, ангажовање ромских педагошких асистената у предшколским установама и школама, врло је значајно.

Закључујемо да постоји потреба за планирањем акција које ће побољшати сарадњу између родитеља деце из маргиналних група и просветних радника. Аутори Срдић и Цветићанин говоре о потреби да се повећа брига за Роме од које се издваја и потреба да се укључе у предшколске установе (Srđić i Cvetićanin, 2012).

Могућности предшколске установе да одговори захтевима за реализовање инклузивног програма у оквиру припреме за полазак у школу деце из осетљивих група, у овом истраживању реч је о ромским породицама, потребно је утврдити присуство уз помоћ следећих показатеља, а који су у исто време и планске смернице за побољшање сарадње између родитеља и просветних радника, у овом случају васпитача: међусобно опхођење родитеља и васпитача треба да се одвија у духу поштовања, без обзира на статус; васпитач се труди да изгради чврсте везе са оба родитеља; једнако третира родитеље независно на њихов друштвени статус; сви родитељи учествују у доношењу одлука у вези са предшколском установом, предузима се све што је неопходно да се превазиђе несигурност родитеља приликом пријема у установу; једнако се цене и прихватају различити доприноси родитеља; васпитач уважава знања која родитељи из маргиналних група имају о својој деци; васпитач обавештава родитеље о свим значајним догађајима у вези са дететом; васпитач сарађује са родитељима у вези са хигијеном (беле вашке, умивање, купање); васпитач је упознат са културом дететове породице и породичном ситуацијом; културе у предшколској установи одражавају мешавину различитих етничких група; васпитач се распитује о разним свакодневним активностима у кући детета и спроводи их у установи; васпитач користи познате речи нежности, приче, песмице, бројалице на језику који дете користи код куће; васпитач омогућује родитељима да присуствују активностима у вртићу; не постоји доживљај родитеља да васпитач може да заузме њихово место у емоцијама детета; васпитач препознаје потребу да се разговара са родитељима деце из маргиналих група, а да при томе могућности за емотивно везивање нису ограничене (Booth & Ainscow, 2004, према: Срдић, 2010).

Перманентна едукација васпитача и учитеља путем семинара допринела би стицању компетенција за сарадњу предшколских установа са породицама из маргиналних група. Рано укључивање ромске

деце у вртић представља важан корак у сузбијању социјалне дистанце и предрасуда према Ромима. На раном узасту појачана социјална интеракција помаже деци да развију пријатељство, што може позитивно да се рефлектује на мотивацију и напредовање у учењу. Од квалитетних социјалних односа у вртићу користи имају: деца, васпитачи, породица и друштвена заједница. Они представљају темеље за будуће квалитетне односе међу одраслим људима, јер развијају толеранцију, просоцијалност, емпатију и алтруизам. Но, и породице треба да дају свој допринос, да покажу вољу да им је од великог значаја да њихова деца похађају вртиће, да раде са њима код куће, да развијају радне навике код своје деце, да им створе, колико год је то могуће, а уз бригу друштва, могућност да имају свој кутак за учење и др.

Породицама је потребно указивати и на то у којој мери васпитачи, учитељи и други просветни радници, улажу напоре и развијају стратегије како би мотивисивали њихову децу да уче. Такође, породице би требало да воде рачуна о дететовом редовном похађању вртића / школе. У овом делу врло је значајна сарадња између предшколске установе и породица, уз нагласак на значај васпитача као стручњака који учи, подучава, мотивише, подстиче развој социоемоционалних компетенција код деце, подстиче их на самоактивности у вртићу и пружа им прилику да своја животна искуства, кроз интегрисано учење, искажу, на пример, у идеји за пројекат и сл. Пројектни приступ учењу заживео је у Србији и у том контексту потребно је напоменути да постоји низ могућности да предшколска установа и школа укључе родитеље у овај процес како би ојачали сарадњу и изградили партнерске односе (Daniels & Stafford, 2001). Родитељи треба да постану свесни да су они равноправни учесници васпитно-образовног рада и да постоји потреба због развоја њихове деце, транзиције из вртића у школу и будућности њиховог детета, да остваре сарадњу са просветним радницима. Сарадња ће им омогућити да стекну педагошка знања која ће ојачати њихове родитељске компетенције. Омогући ће њиховој деци да, уз подршку васпитача, буду добро социјално позиционирана у васпитно-образовној групи (Ћигић, 2008), што може од најранијег детињства да развије код њих свест да образовање пружа могућност изласка из зачараног круга маргинализације.

Закључује се да се инклузивно васпитање и образовање последњих година званично примењује у нашој васпитно-образовној пракси. Деца са сметњама у развоју, деца из маргинализованих група, васпитачи, родитељи и стручни сарадници, основни су чиниоци овог процеса. Они чине синергију инклузивног тима у којем би сви чиниоци требало

да се осећају задовољно, односно да сви имају добит од инклузије, а толерантност и алтруизам у инклузивним условима се подразумевају.

Када су неразвијене земље у питању, у обзир се морају узети бројни фактори као што су религијска припадност, пол, сиромаштво, избеглиштво, матерњи језик, бескућништво, који не утичу, макар не у толикој мери, на васпитње и образовање у развијеним срединама (Јаблан и Ковачевић, 2008).

Инклузивно васпитње и образовање темељи се на претпоставци да сва деца могу да уче и да развијају своје потенцијале, укључујући и оне са посебним образовним потребама, тј. сметњама у развоју и укључујући ону децу која долазе из маргинализованих група.

Проблем истраживања у овом раду био је усмерен на сарадњу предшколске установе са породицама деце из ромских породица и на препреке које се јављају током процеса сарадње у периоду транзиције из вртића у школу. Циљ је био да се утврди да ли постоје препреке у сарадњи између предшколске установе и родитеља деце из ромских породица у редовним васпитно-образовним установама током периода припреме за полазак у школу.

На основу добијених резултата може се у потпуности прихватити општа хипотеза истраживања да постоје препреке у процесу сарадње између просветних радника (васпитача, учитеља и стручних сарадника) и родитеља деце из ромских породица током периода припреме за полазак у школу, будући да се код већине тврдњи појавила статистички значајна разлика у одговорима родитеља и просветних радника.

ЛИТЕРАТУРА

- Baucal, A. D. (2006). Razvoj matematičke i jezičke pismenosti kod romskih učenika. *Psihologija*, 39(2), 207–220.
- Biro, M., Novović, Z. i Tovilović, S. (2006). Kognitivno funkcionisanje edukativno zapuštene dece predškolskog uzrasta. *Psihologija*, 39(2), 183–206.
- Vasiljević-Prodanović, D., Krneta, Ž., & Markov, Z. (2021). Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child. *International Journal of Disability, Development and Education*. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1916892.
- Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 409–419.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Dimoski, S., & Nikolić, G. (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa сметњama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregleđ*, 49(4), 419–443.

- Đigić, G. (2008). Izvori razlika u postignuću srpske i romske dece na testu socijalne inteligencije. *Psihologija*, 41(3), 327–342.
- 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.
- Zuković, S., Milutinović, J. (2014). Podrška socijalno marginalizovanim grupama kroz pedagoško-savetodavni rad – primer romske populacije. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(4), 415–431.
- Илић, М. (2009). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Jelić, M., Stojković, I., & Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187.
- Jugović, A. (2007). Socijalna isključenost i kultura siromaštva u tranzicijskim društvima. U: M. Vujačić (Ur.) *Knjiga rezimea „Uloga obrazovanja u smanjenju posledica siromaštva na decu u zemljama u tranziciji“*. (str. 11). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Klemenović, J. (2009). Saradnja predškolske ustanove i porodice u pripremi dece za polazak u školu. *Pedagoška stvarnost*, 55(3–4), 398–411.
- Јаблан, Б., Ковачевић, Ј. (2008). Образовање у редовним школама и школама за децу ометену у развоју: заједно или паралелно. *Настава и васпитање*, 57(1), 43–55.
- Ковач-Церовић, Т. (2004). *Квалификационо образовање за све. Изазови реформе образовања у Србији*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Којић, М., Марков, З., Самарџић, Б. (2012). Компетенције васпитача са гледишта ИОП-а. *Зборник ВШССОБ*, 7(2), 28–42.
- Kojić, M., Kojić Grandić, S. i Markov, Z. (2018). The strategies of kindergarten teachers for the inclusion of children from destitute families into aimed activities. *Metodički obzori*, 13(1/25), 5–26.
- Крстић, К. Д., Зуковић, С. Н. (2017). Транзиција у школу: значај партнерства породице и васпитно-образовних институција. *Настава и васпитање*, 66(1), 143–156.
- Malkić, A. (2004). *Uključenost romske dece u tuzlanske osnovne škole*. Tuzla: Filozofski fakultet.
- Markov, Z., Jelić, M. (2018). Priprema dece sa teškoćama u razvoju za polazak u školu U: M. Cvijetić (Ur.), *Specifičnosti obrazovanja, vaspitanja i socijalne zaštite osoba sa smetnjama u razvoju: Knjiga rezimea* (str. 30–31). Kikinda: Škola za osnovno obrazovanje i vaspitanje učenika sa smetnjama u razvoju „6. oktobar“.
- Миловановић-Маџура, С. (2006). Социјални аспекти инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем. *Педагоштво*, (3), 304–320.
- Milosavljević, M., Jugović, A. (2009). *Izvan granica društva: savremeno društvo i marginalne grupe*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mićević, J. (2005). Razlike u stavovima prema marginalnim grupama između roditelja i njihove dece. *Psihologija*, 38(2), 167–179.

- Николић, И. Г., Цвијетић, М. М. и Дамјановић, Р. Д. (2019). *Деца са сметњама у развоју*. Сомбор: Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.
- Нововић, З., Смедеревац, С., Биро, М. и Јовановић, В. (2008). Предлог програма тренинга пажње за децу из едукативно депривираних средина. *Педагошка стварност*, 54(1–2), 114–129.
- Pavlović Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop – osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Погришка образовању деце из сиромашних породица*. (2014). Београд: Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва; УНИЦЕФ.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje. (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 74/18.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učenicu. (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 80/2018.
- Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета. (2018). *Службени гласник РС*, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон.
- Smuđa, M. S., Luković, S. R. i Petrović, D. S. (2019). Socijalna distanca i struktura stereotipa učenika osnovne škole prema Romima – kvantitativna i kvalitativna analiza. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta*, Užice, 21, 89–108.
- Срдић, В. (2010). Инклузивно образовање у микросистему: сарадња предшколске установе и ромске породице. *Педагогија*, 65(1), 18–25.
- Srdić, V., Cvetičanin, S. (2012). Obrazovna integracija Roma u Srbiji. *Društvena istraživanja*, 21(2 /116), 569–587.
- Sretenov, D. (2008). Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: XBS.
- Товиловић, С., Нововић, З. и Биро, М. (2009). Ставови према образовању, аспирације и вредности ромских и неромских родитеља чија деца полазе у школу. *Педагошка стварност*, 55(3–4), 332–354.
- Hrnjica, S. i sar. (2000). *Škola po meri deteta*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Hrnjica, S., Sretenov, D. (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta.

Ljubica Subić, M.A.

COOPERATION BETWEEN THE PRESCHOOL INSTITUTION AND PARENTS OF ROMA CHILDREN IN THE PROCESS OF TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL

ABSTRACT: The main goal of this research was to determine whether there are any obstacles in the cooperation between the parents of children from Roma families and the preschool institution during the period of transition from kindergarten to elementary school. In the theoretical part, we shall analyze the basic notions of inclusive

education, preparing children with difficulties for school and cooperation between parents and preschool institution. The researchers used the Questionnaire for parents and educational workers (preschool teachers, elementary school teachers and expert associates), constructed for this research, in accordance with the main goal of this study. The research included 24 educational workers employed in the elementary school "Mileta Protić" in Tovariševo, within which there are two groups of children enrolled in the preparatory preschool program, and 24 parents of children from Roma families whose children are enrolled in this institution.

The research results revealed differences in the opinions of parents and preschool teachers on the cooperation between the preschool institution and the families, predominantly of Roma nationality. The conclusion is that there is a need to design and plan steps for overcoming the existing obstacles and strengthening the partnership between the parents of children from Roma families and the preschool institution, with the primary aim of improving the quality of life of these children and ensuring their right to an education and successful transition to elementary school.

KEY WORDS: cooperation between parents and preschool institution, preparing children from Roma families for elementary school, parents, educational workers