



FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

MIRJANA BAKRAČ

ULOGA RODITELJA U INKLUZIJU DJECE SA SMETNJAMA
IZ SPEKTRA AUTIZMA U ŠKOLSKOJ USTANOVI

MASTER RAD

NIKŠIĆ, 2024.



FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

ULOGA RODITELJA U INKLUZIJI DJECE SA SMETNJAMA
IZ SPEKTRA AUTIZMA U ŠKOLSKOJ USTANOVI

MASTER RAD

Mentor: Prof. dr Tatjana Novović

Kandidat: Mirjana Bakrač

Broj indeksa: 06/20

Nikšić, 2024. godine

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Mirjana Bakrač

Datum i mjesto rođenja: 02. 05. 1998. Nikšić

INFORMACIJE O MASTER RADU:

Naziv master studija: Inkluzivno obrazovanje, master studije

Naziv rada: Uloga roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi

Fakultet na kojem je rad odobren: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 12.01.2022

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 25.06.2024

Mentorka: Prof. dr Tatjana Novović

Komisija za ocjenu rada: Prof. dr Tatjana Novović, prof. dr Nada Šakotić, , prof. dr Dijana Vučković

Komisija za odbranu rada: Prof. dr Tatjana Novović, prof. dr Nada Šakotić, , prof. dr Dijana Vučković

Datum odbrane:

Univerzitet Crne Gore
Filozofski fakultet

IZJAVA O AUTORSTVU

Kandidat (Mirjana Bakrač)

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisani/potpisana

IZJAVLJUJEM

Pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom

“Uloga roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi ”

rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje intelektualno djelo.

Nikšić, datum

Potpis studenta

SADRŽAJ:

UVOD	1
I TEORIJSKI DIO RADA	2
1. Autizam	2
1.1. Istorija autizma.....	4
1.2. Karakteristike autizma	6
1.3. Dijagnoza autizma.....	8
2. UKLJUČNOST RODITELJA U REDOVAN ŠKOLSKI SISTEMError! Bookmark not defined.	
2.1. Oblici uključivanja roditelja u redovni školski sistem.....	12
2.3. Modeli roditeljskog uključivanja u redovni školski sistem	15
3. STRUČNA OSPOSOBLJENOST VASPITNOG KADRA ZA REALIZACIJU INKLUZIJE U ŠKOLSKIM USTANOVAMA	Error! Bookmark not defined.
3. 1. Uloga škole u podsticanju uključivanja roditelja učenika sa smetnjama iz spektra autizma u redovni školski sistem.....	17
3.2. Uloga učitelja	19
3.3. Uloga asistenta u nastavi.....	20
3.3. Uloga pedagoga.....	22
3.4. Uloga psihologa	23
II ISTRAŽIVAČKI DIO RADA	24
1.1. Predmet i problem istraživanja	24
1.2. Motiv i cilj istraživanja	25
1.3. Istraživačke hipoteze.....	26
1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	27
1.5. Populacija i uzorak istraživanja	28
1.6. Opis procedure istraživanja.....	29
REZULTATI ISTRAŽIVANJA	30
2.1. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem učitelja	30
2.2. Rezultati dobijeni anketiranjem stručnih saradnika	43
2.3. Rezultati dobijeni intervjuisanjem roditelja	59

ZAKLJUČAK	63
Literatura	66
PRILOZI	72
Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje.....	72
Prilog 2. Anketni upitnik za stručne saradnike	76
Prilog 3. Protokol intervju-a sa roditeljima djece sa smetnjama iz spektra autizma	80
Prilog 4.	81
Prilog 5.	82
Prilog 6.	83

UVOD

U prvom dijelu rada govorimo o ključnim karakteristikama problematike „ smetnje iz sfere autističnog spektra “, dok je na drugi dio rada akcenat stavljen na istraživački dio.

Inkluzija je aktuelna tema u svim savremenim obrazovnim sistemima. Obrazovna politika zasniva se na principima inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, podrazumijeva uključivanje sve djece u institucionalno vaspitanje i obrazovanje i njihovo prilagođavanje predškolskim i školskim ustanovama, da se zamijeni modelom inkluzije koja zahtjeva ne samo školu koja će biti dostupna svim učenicima, već školu koja će uspeti da zadovolji sve te specifične obrazovne potrebe i doprinese maksimalnom razvoju sposobnosti i potencijalu svakog djeteta (Klarin,2006).

Kada je u pitanju puna obrazovna integracija, učenici sa smetnjama u razvoju pohađaju nastavu u redovnoj nastavi u skladu sa redovnim nastavnim planom i programom uz individualizovan pristup i metode rada, dok u djelimičnoj integraciji savladavaju jedan dio nastavnog plana i programa u redovnom odjeljenju, a drugi dio programa (dio posebnog programa) u posebnim vaspitnim grupama (Cerić, 2004).

Obrazovna inkluzija podrazumijeva promjenu pristupa i odnosa prema učenicima sa smetnjama u razvoju, sa naglaskom da prije svega podrazumijeva proces promjene koji se dešava u okruženju. Učenici sa smetnjama u razvoju ravnopravno učestvuju u obrazovnom procesu sa svim svojim pravima, obavezama i odgovornostima, a uvažavaju se individualne mogućnosti učenika sa smetnjama u razvoju (Vican i Karamatić Brčić, 2013).

I TEORIJSKI DIO RADA

1. Autizam

Osobe sa autizmom karakteriše nekoliko kvalitativnih izazova, koji se razlikuju po intenzitetu, od osobe do osobe (Remschmidt, 2009).

Kao temeljne pretpostavke u osnovi autizma, najčešće se navode genetski faktori, virusne infekcije i teškoće tokom porođaja ili trudnoće. S obzirom na to da sva autistična djeca ne pokazuju ove biološke uzroke, možda postoji više bioloških uzroka koji još uvijek nijesu identifikovani (Baron- Cohen i Bolton, 1993).

Govorne poteškoće djece sa smetnjama iz spektra autizma mogu uključivati probleme sa neverbalnom komunikacijom, nepravilne izraze lica, neuobičajne gestove, nedostatak kontakta očima, atipične položaje tijela, nedostatak međusobne ili zajedničke pažnje i kašnjenje ili odsustvo izražajne sposobnosti govora (Velki i Romstein, 2015).

Prema Kanneru (1943) sljedeći su znaci autizma:

1. Nesposobnost djeteta da formira zdrave odnose sa osobama i predmetima;
2. Usporen razvoj govora i njegova upotreba na nekomunikativni način (eholalija, metalalija, neadekvatna upotreba zamjenica);
3. Ponavljajuće i stereotipne igre i opsesija praćenjem određenog reda;
4. Nedostatak mašte i jaka mehanička memorija;
5. Tipičan fizički izgled (Bujas Petković, 2000).

Ograničen rječnik u kojem preovladavaju imenice, ograničenje u društvenim funkcijama, neobičan izgovor ili intonacija, brži ili sporiji tempo od uobičajnog, neobičan ritam ili akcenat, monoton kvalitet glasa, direktno ili naknadno ponavljanje govora drugih također je uobičajno, ali može ukazivati na pokušaj komunikacije - sklonost otvaranju iste teme ili neprestanoj priči o istoj stvari; poteškoće u promjeni tema; sistematičnost razgovora; teškoće u njegovanju komunikacije; poteškoće u sprovođenju nepisanih pravila; nemogućnost održavanja razgovora o određenoj temi; neprikladni prekidi te rigidnost stila razgovora i stereotipnog govora (Velki i Romstein, 2015).

1.1.Istorija autizma

Eugen Bleuler (1911) razvio je termin „autizam”. Koristio ga je da definiše jedan od osnovnih znakova šizofrenije. Ovu frazu je upotrijebio da opiše ponašanje šizofrenih pacijenata, koji postepeno prekidaju društvene veze sa drugima oko sebe i psihološki se povlače u svoje svjetove (Remschmidt, 2009).

Leo Kanner i Hans Asperger (1943) su istovremeno i nezavisno jedan od drugog, okarakterisali i predstavili novi klinički fenomen mentalnih smetnji kod mladih. Prema Kanneru, autistična djeca imaju tipičnu ili čak natprosječnu inteligenciju, a njihovo loše intelektualno funkcionisanje je isključivo rezultat njihove nesposobnosti da formiraju pozitivne odnose (Bujas Petković, 2000).

Asperger je razlikovao rani infantilni autizam i autistični sindrom mladih ljudi u posljednjim godinama svog života i rada. Aspergerov poremećaj identifikovan je kao poseban klinički entitet na petom kongresu o autizmu u Barseloni (1996) i tada je nozološka jedinica autizam formalno i trajno uspostavljena (Bujas Petković, 2000).

Asperger je primijetio da nekoliko mladih koji su posjetili njegovu kliniku 1943. dijele slične crte ličnosti i ponašanja. Nije uspio da pronađe objašnjenje za nekoliko slične i neobične djece na koju je naišao u svom istraživanju, uprkos studijama koje su sprovedene sredinom 1940-ih i koje su doprinijele novim saznanjima, tehnikama mjerenja i teorijskim modelima koji okružuju razvoj djeteta (Weiss, 2010).

Neke od činjenica koje Asperger navodi:

- 1.Problemi u razvoju društvenih odnosa, dosađivanje drugoj djeci;
- 2.Ograničen spontani govor i želja da se smišljaju novi pojmovi;
- 3.Kašnjenje u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji;
- 4.Nedostatak maštovite igre kod male djece,
- 5.Hiper ili hiposenzitivnost,
- 6.Motorička nespretnost, posebno u timskim sportovima (Weiss, 2010).

1.2. Karakteristike autizma

Konkretno, ako je kontakt direktan i jasan, oni imaju tendenciju da reaguju kada drugi iniciraju kontakt sa njima. Često se primijećuje da autistična djeca izbjegavaju kontakt očima. Detaljnije studije su otkrile da autistična djeca posmatraju ili gledaju u oči kraće vrijeme. Pogled u njihovim očima je na neki način neobičan. Oni ne ispituju osobine i oči drugih da bi zaključili o njihovim namjerama (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Smatra se da je nekoliko osobina presudno u dijagnozi autizma. Mogu se kategorisati u četiri grupe: komunikacija, društveni kontakt, neobično ponašanje i osobine učenja. Ostale osobine ponašanja i učenja u vezi sa autizmom uključuju neobične obrasce pažnje, neočekivane reakcije na senzorne stimuluse i anksioznost (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008).

Osobe sa autizmom imaju govorne i komunikacijske teškoće, uprkos činjenici da postoje značajne individualne razlike u njihovoj sposobnosti govora (Remschmidt, 2009).

Postojeći problemi sa govorom mogu obuhvatiti:

1. Probleme sa neverbalnom komunikacijom;
2. Nedostatak izražajne sposobnosti govora i primjetne razlike u usmenom govoru među ljudima čiji je govor razvijen;
3. Ograničeni rječnik: preovlađuju imenice, tipično ograničen rječnik u odnosu na zahtjeve, ograničeni u društvenim ulogama;
4. Teškoće sistematičnosti razgovora;
5. Poteškoće u uspostavljanju komunikacije (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008).

Može se reći da djeca sa autizmom imaju izuzetno ograničenu komunikaciju. Dijete sa smetnjama iz autističnog spektra ne razumije kako da usmjeri pažnju (svijest) drugih i ne razvija načine da to uradi, tako da ne koristi distalne gestove (kao što je pokazivanje) ili bilo koje druge uobičajne oblike komunikacije osim direktne manipulacije tijelom, kao što je vođenje za ruku (Ljubešić, 2005).

Osobe sa autizmom imaju psihološke i obrazovne profile koji se razlikuju od profila osoba čiji je razvoj tipičan. Većina kognitivnih funkcija može imati nedostatke, prema istraživanjima, ali nije pogođena svaka kognitivna funkcija. Pored toga, kompleksne sposobnosti mogu biti oštećene, dok jednostavnije sposobnosti ne trpe nikakvu štetu (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008).

1.3. Dijagnoza autizma

Vjerovatnoća da će liječenje početi prije nego smetnja ozbiljno naškodi razvoju djeteta, povećava se ranom dijagnozom. Rana dijagnoza autizma je u to vrijeme još uvijek neuobičajena, ali brojni medicinski stručnjaci pokušavaju da unaprijede dijagnostičke tehnike i postignu cilj (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Djeca sa autizmom mogu se liječiti terapijom koja nastoji da eliminiše ili umanjí simptome autizma, kao i edukativnim pristupima, kao i oni koji se primjenjuju kod djece tipičnog razvoja, treba da informišu dijete i odrasle o čitavom spektru znanja i da ih osposobi za sticanje specifičnih vještina (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010).

Anamneza i zapažanja djeteta u različitim situacijama se koriste za postavljanje dijagnoze autističnog poremećaja. Ograničeni društveni odnosi, smanjena verbalna i neverbalna komunikacija, uzak spektar interesovanja za događaje i averzija prema promjenama moraju biti prisutni da bi se postavila dijagnoza autizma. Standardizovani intervju-i sa roditeljima djeteta ili drugim značajnim članovima porodice, kao i skale za procjenu ponašanja koje omogućavaju identifikaciju i mjerenje jedinstvenih anomalija ponašanja, tehnike su za verifikaciju dijagnoze (Remschmidt, 2009).

Problem koji se javlja prilikom postavljanja dijagnoze je pseudoautistička slika, u kojoj nema jednog ili više obilježja autizma. Može se otkriti kod atipičnog autizma (gdje postoje samo jedna ili dvije karakteristike autizma, koje ne moraju nužno da budu prisutne prije treće godine). Slično je i sa Aspergerovim sindromom, gdje su inteligencija i govor praktično normalni, ali su prisutne abnormalnosti u društvenom ponašanju (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Rettov sindrom, koji se opisuje samo kod djevojčica i karakterišu ga abnormalni pokreti ruku, neurološka oštećenja, i dezintegrativni poremećaj, zbog kojeg stečene sposobnosti naglo nestaju nakon perioda normalnog razvoja, može donekle biti sličan autizmu. Kao rezultat toga, potrebna je pažljiva procjena (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Isto važi i za Landau-Kleffnerov sindrom, koji karakteriše period normalnog razvoja govora praćen promjenljivim gubitkom govora koji je povezan sa epilepsijom. Oba stanja karakterišu da dijete ima veoma lošu koncentraciju i uznemirenost (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Na koji način se postavlja dijagnoza?

S obzirom da je autizam bihevioralni sindrom, karakteriše ga niz toksičnih obrazaca ponašanja. Tek kada su prisutna sva tri osnovna tipa ponašanja, autizam se može dijagnostikovati. Dijete ne uspijeva da razvije normalne komunikacijske vještine, njihovi društveni odnosi i društveni razvoj su toksični, njihova interesovanja i aktivnosti nisu fleksibilni i kreativni, već se ponavljaju i ograničavaju (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

Važno je napomenuti da se djetetu ne može dijagnostikovati autizam ako ima problem samo sa govorom, samo sa društvenim interakcijama ili širokim spektrom interesovanja, nego, samo kada su sve tri vrste ponašanja istovremeno prisutne i daju jasnu sliku o tome kakav je autizam. Ova definicija autizma se u velikoj mjeri oslanja na razumjevanje šta se podrazumijeva pod „tipičnim razvojem“. Dijagnozu može postaviti samo kvalifikovan specijalista koji je upoznat sa tipičnim i atipičnim razvojem djeteta (Baron-Cohen i Bolton, 1993).

2. UKLJUČNOST RODITELJA U REDOVAN ŠKOLSKI SISTEM

Posledica svih promjena kojima je porodica izložena jeste transformacija uloge roditelja, koja postaje sve više određena njihovom ličnošću, a sve manje uslovljena polom (Maleš, Kušević, 2011).

Pojmovi roditeljska uključenost i roditeljska angažovanost zasnovani su na sinonimima i odnose se na postupke, stavove i uvjerenja roditelja, čiji je osnovni cilj unapređivanje razvoja djeteta unutar socijalne grupe (porodica, škola i zajednica) (Manzon, Miller, Hong, Khong, 2015).

Roditeljsko angažovanje omogućava međusobno osnaživanje i škole i porodice, a sve više se sagledava kroz ukupan odnos roditelja i škole, kao i kroz indirektne i direktne aktivnosti roditelja koje obezbeđuju najbolji mogući akademski uspjeh i cijeli tok školovanja (Harris, Robinson, 2016).

Saradnja između škole i roditelja zasniva se na međusobnom informisanju, kroz zajedničko vrijeme u cilju dobrobiti djeteta (Maleš, 1996).

Ključne karakteristike saradničkih odnosa, koje imaju za cilj zajedničko razmišljanje i donošenje odluka zasnivaju se na razmjeni informacija, kako na nivou činjenica tako i na nivou iskustva. (Kušević, 2016).

Odnos između roditelja i škole, prožet je emocijama usmjerenim na postizanje optimalnih uslova za rast i razvoj djece, kao i najboljih vaspitno-obrazovnih rezultata. (Keyes, 2000). Zajedničke vrijednosti i ciljevi se koriste za određivanje partnerskog odnosa, roditelja i škole (Lumbi i Morrison, 2006).

Saradnja je ključna za uspostavljanje partnerskih odnosa, uključivanje roditelja predstavlja osnovu za razvoj saradničkih odnosa. Kako u školi tako i kod kuće, ukazuje na postojanje prethodno definisanih ciljeva koje treba ostvariti. Da bi se omogućio cjelovit i prirodan razvoj, ovim pristupom se ostvaruju promijene u razumevanju odnosa između škole i roditelja (Kosić, 2009).

Smit, Driessen, Sluiter i Slegers (2007) i dalje koriste termin uključenost kako bi naglasili aktivnost roditelja u podsticanju i podršci obrazovanju svog djeteta. Roditelji, organizovanjem okruženja i ličnim angažovanjem, doprinose uspešnom obrazovanju. Odnos između roditelja i škole ne može se ocenjivati isključivo na osnovu fizičkog prisustva (Kušević, 2016).

2.1. Oblici uključivanja roditelja u redovni školski sistem

Razlikuju se saradnje koje se temelje na školskim aktivnostima, aktivnostima roditelja kod kuće i zajedničkim sastancima roditelja i škole (Fantuzzo et al., 2004).

Postoje tri vrste uključenosti :

- komunikacija između roditelja i škole, gde se informacije stvaraju iz aktivnog učešća;
- uključenost u školske aktivnosti, koja obuhvata sve od volontiranja do donošenja odluka;
- obrazovne aktivnosti koje se odvijaju kod kuće (Baker i Denesen Brus-Laven 2007).

Roditelji su indirektni saradnici škole u ostvarivanju njenih vaspitno-obrazovnih zadataka pružanjem podrške, pomoći, stvaranjem pozitivnog stava i isticanjem vrijednosti školovanja, kao i ostvarivanjem uslova za učenje kod kuće (Katz, Strier, 2015).

Partnerstvo se zasniva na principima : povjerenju, poštovanju, kompetenciji, komunikaciji, jednakosti i predstavljanju, ali je prvi uslov za njihovu realizaciju, dobrovoljnost uključenih učesnika (Hornbi, 2011).

Osnove uključivanja i partnerskog odnosa roditelja često se zasnivaju na zapažanju da oni ne priznaju saradnju i pedagoški autoritet učitelja i škole. Roditelji često smatraju da je posmatranje učitelja subjektivno i neodgovorno, da je nemoguće da njihovo dijete ima problema, da je pomoć djetetu suvišna (Rosić i Zloković 2003).

Povjerenje predstavlja ključni princip na kojem se trebaju temeljiti kooperativni odnosi (Henderson, Map, 2002).

Ovo uključuje povjerenje prema pojedincu, kao što su učitelj ili roditelj, povjerenje prema zajednici, kao što su škola ili porodica (relationo povjerenje); i povjerenje prema cijelom sistemu (institucionalno povjerenje). Roditelj koji povjerava svoje dijete školi na obrazovanje i vaspitanje prihvata učitelja kao stručnjaka i osobu dobre volje (Hoy i Tschannen-Moran 1999).

Povjerenje učitelji trebaju imati i u roditelje, koji na različite načine pokušavaju obezbijediti svom djetetu uslove za obrazovanje i budući život. Povjerenje se obično definiše kao spremnost da se preuzme rizik i preda lična ili grupna ranjivost uz pretpostavku dobronamjernosti (Hoy, Tschannen-Moran, 1999). Međusobno uvažavanje je ključni uslovi za razvoj povjerenja i neprekidnu dvosmjernu komunikaciju (Lake, Billingsley, 2000).

Povjerenje ima pozitivan efekat na uključenost roditelja, roditelji očekuju od učitelja da razumiju njihovu situaciju, da prihvate dijete, da budu informisani i da poštuju mišljenje. Uskačivanjem važnih informacije iz djetetovog života otežava se djetetov obrazovni proces i napredovanje. Razlog za ovakve postupke roditelja je skoro uvek nepovjerenje. Nepoverenje se javlja zbog neispunjenih očekivanja, različitih stavova o postignućima učenika ili njegovom ponašanju, kao i zbog ponašanja roditelja (Soodak i Ervin, 2000).

Poštovanje se odnosi na međusobno poštovanje svih onih koji su dio procesa uspostavljanja kooperativnih odnosa. Ključno je da učitelji uvažavaju mišljenje roditelja i njihovu ulogu u vaspitanju djece. Roditelji su prvi uzori i vaspitači, a djeca odrastaju u okviru roditeljskih uslova. Samo prihvatanjem roditelja kao pravih saradnika učitelji će moći da razumiju i predlože načine saradnje i podrške roditeljima kod kuće.

Kompetencije su bitne za učitelje i roditelje. Osnovni uslov za uspostavljanje kvalitetnih odnosa u školama su učitelji čije su vještine u odnosima sa roditeljima još uvek nedovoljno razvijene, a sami učitelji pokazuju neodlučnost u saradnji sa roditeljima (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008).

Komunikacija je ključna za svako uključivanje, razvoj saradnje i partnerskih odnosa. Osnovni uslov je dobro razumevanje sagovornika. Tokom sastanka kako bi poruke koje se šalju bile jasne i nedvosmislene, važno je prilagoditi rječnik (Bartulović, Kušević, 2016).

Ravnopravnost roditelja koji učestvuju u obrazovanju svoje djece manifestuje se i kroz pitanje slobode ravnopravnosti. Diskutuje se slobodno izražavanje stavova o očekivanim ishodima, metodama realizacije, kao i slobodno preispitivanje okolnosti i dostupnosti informacija. Postoji mogućnost da roditelji iznose predloge, kritikuju ili preispituju školsku praksu, to se može smatrati neosnovanom kritikom, može se doživjeti kao neprihvatljiva ili potisnuta (Smith et al. 2007).

Reprezentacija - roditelji su najvažniji predstavnici svoje djece. Predstavlja osnovu roditeljskog angažovanja, zastupanje interesa i prava djeteta, zasnovano na potpunom uvidu i pravovremenim informacijama, ali i preuzimanja odgovornosti(Holcomb-McCoi 2010).

Svakodnevni odnos između roditelja i škole treba uglavnom da se odnosi na demokratsku saradnju, koja podrazumjeva zajedničko planiranje, implementaciju i evaluaciju (Bryan, Henri, 2012).

2.3. Modeli roditeljskog uključivanja u redovni školski sistem

Odnos između škole i roditelja nalazi se na kontinuitetu koji se proteže od tradicionalnih pristupa, koji smatraju da su škole autonomne, stručne i odgovorne institucije koje očekuju isključivo podršku roditelja, radikalnijih pristupa, koje prepuštaju moć i odgovornost roditeljima, dok škola ima zadatak da ispuni zahteve roditelja (Leithwood et al., 2004).

Četiri moguća odnosa između roditelja i škole, koji mogu da odražavaju hronologiju razvoja tih odnosa, Suzan Swap (1993) je identifikovala kao tradicionalne.

Prema modelu prvi, odgovornost za obrazovanje svoje djece u školi prenose roditelji, dok odgovornost za postignuća preuzimaju učitelji. Odnos između roditelja i škole odvija se kroz minimalnu, tradicionalnu, jednosmjernu komunikaciju koja ide od škole prema roditeljima. (Swap, 1993).

Suzan Swap (1993) identifikuje četiri moguća odnosa između škole i roditelja koji mogu odražavati hronologiju razvoja tih odnosa, od tradicionalnih do savremenih.

Prvi model - Roditelji prenose odgovornost za obrazovanje svoje djece na školu, a učitelji to prihvataju i preuzimaju odgovornost za postignuća. Odnos između roditelja i škole odvija se kroz, tradicionalnu, jednosmjernu, minimalnu komunikaciju koja ide od škole prema roditeljima (Swap, 1993).

Drugi model - Roditelji pružaju podršku u pisanju zadataka i učenju, u školi pomažu u pripremi materijala, organizaciji i vođenju izleta, kao i u prisustvu savjetodavnim sastancima. Prema ovoj paradigmi, u smislu podrške ciljevima škole, roditelji su shvaćeni kao pomagači na osnovu njihovih vrijednosti koje škola prepoznaje (Swap, 1993).

Treći model- Promjene i načini učenja u školi u dogovoru sa učiteljima, poziva roditelje da doprinesu nastavnom planu i programu predlažući poboljšanja. Škola više nije isključivi posrednik u prenošenju vrijednosti. Moguće su teškoće u postizanju saglasnosti o heterogenosti roditeljskih vrijednosti i kultura (Bartulović, Kušević, 2016).

Četvrti model-model partnerstva mijenja način na koji se roditelji djece sa smetnjama u razvoju uključuju u obrazovni proces, donoseći mnoge pozitivne efekte za učenike, roditelje i samu školu. Učenici ostvaruju bolje obrazovne rezultate i pokazuju veću motivaciju za rad, dok se roditelji osećaju efikasnije, a komunikacija sa njihovom djecom postaje kvalitetnija (Bartulović, Kušević , 2016),

Stres roditelja djece sa smetnjama u razvoju javlja se kao rezultat nemogućnosti usklađivanja zahtjeva situacije sa dostupnim resursima, a javlja se u okruženju porodice kao posledica loših ekonomskih uslova života, promjena u društvu, ličnog stresa ili roditeljskog stresa (Ljubetić, 2011).

Odnos škola - roditelj, koji se zasniva na alternativnom konceptu inkluzije koji se fokusira na dvosmjernu komunikaciju, podržavajuće odnose između roditelja i škole, kao i organizaciju konferencija za roditelje i učenike. I roditelji i učitelji zajedno stvaraju optimalne uslove za razvoj i učenje za sve učenike (Henderson, Map, 2002).

3. STRUČNA OSPOSOBLJENOST VASPITNOG KADRA ZA REALIZACIJU INKLUZIJE U ŠKOLSKIM USTANOVAMA

3. 1. Uloga škole u podsticanju uključivanja roditelja učenika sa smetnjama iz spektra autizma u redovni školski sistem

Osnovnu ulogu kao pokretača inkluzije igra sama škola, sa svojim jedinstvenim kontekstom i karakteristikama nastavnog plana i programa. U zavisnosti od otvorenosti škole, školske atmosfere, informisanosti i svijesti učitelja o potrebi i koristi saradnje, motivisanosti učitelja, stava direktora, kao i njihov kvalitet i kvantitet, razvijaće se različiti oblici angažovanja, kao i spremnost i motivaciju ostalih zaposlenih u školi. Uzimajući u obzir svoje kapacitete, slabosti i identifikovane potrebe, škola će djelovati podsticajno na saradnju i imati proaktivan pristup razvoju (Kušević, 2016).

Prema Šakotić i Mićanoviću (2016) inkluzija se definiše kao mrežasta forma koja prihvata dijete ono kakvo jeste i postavlja ga u središte dešavanja, omogućavajući mu da, u skladu sa svojim kriterijumima, sposobnostima i interesovanjima, učestvuje u redovnim aktivnostima, i sarađuje sa drugima.

Neophodno je uskladiti metode sa stilovima učenja djeteta, kao i okruženje u kojem se proces odvija. Kako bi program inkluzivnog obrazovanja bio što efikasniji. Oni koji se mogu pronaći u relevantnoj literaturi, ključno je uskladiti analizu pozitivnih rezultata i indikatora postignuća iz ličnog iskustva. Potrebno je kontinuirano vršiti evaluaciju programa i, prema potrebi, prilagođavati i dopunjavati ga (Bujas Petković i saradnici, 2010).

Prema Zriliću (2011), učenik sa smetnjama iz spektra autizma množi samo jednocifrene i dvocifrene brojeve. Na primjer, dok ostali učenici istog uzrasta rade sa višecifrenim brojevima.

Intenziteta i ekstenziteta prilikom odabira nastavnih sadržaja iz IROP-a podrazumijeva smanjenje nastavnih sadržaja, da ih obogati specifičnim metodama, pomagalicama i nastavnim sredstvima (Šušnjara, 2008).

3.2. Uloga učitelja

Između učitelja i svih ostalih stručnjaka koji učestvuju u obrazovanju djeteta, kao i roditelji, edukacijska integracija neće biti uspješna ukoliko ne postoji dobra komunikacija. Cilj integracije nije samo uključivanje u školu, već i u društvo (Ivančić i Stančić 2013).

Osnovni problem u obrazovanju djece sa autizmom je visok nivo neproduktivnih aktivnosti tj. stereotipno ponašanje, koje ometa njihovu sposobnost da se izraze na odgovarajući način komunikacija i istrajnost na zadatku (Blažević, 2006).

Učitelj bi trebao posjedovati dobro razumijevanje autizma i specifičnih metoda rada, znanje je potrebno kontinuirano unapređivati. Kao rezultat toga, učitelj bi trebalo da ima motivaciju i određene osobine kako bi mogao da poveže i primjeni sve te informacije na koristan način. Znanje učitelji mogu steći tokom studija, a kasnije kroz stručno usavršavanje (Bujas Petković, Frei Škrinjar 2010).

Uloga učitelja je postala sve značajnija kao obrazovni model kojem treba težiti. Tradicionalne obaveze učitelja obuhvataju: planiranje nastave, organizaciju fizičkog okruženja u učionici, uspostavljanje produktivne atmosfere, formiranje radnih grupa među učenicima, korišćenje nastavnih materijala i metoda koje su prilagođene temi i potrebama učenika, upravljanje učenicima, materijalima i aktivnostima, efikasnu komunikaciju sa učenicima, održavanje discipline tokom časa, procenu napredovanja učenika, kao i prenošenje informacija o napretku učenika roditeljima i školskoj administraciji (Charles i Malian, 1980; prema Igrić i dr.).

3.3. Uloga asistenta u nastavi

Asistenti u nastavi su posljednjih godina počeli da imaju značajnu ulogu u pomaganju predškolskim ustanovama i školama u podizanju standarda nastave za svu djecu (Balshaw i Farrell, 2002). Posao zaposlenih u školi obavlja se u inkluzivnom okruženju, ali svaka škola drugačije primjenjuje inkluzivno obrazovanje. Većini djece koja ulaze u tipičnu školu sa smetnjom u učenju biće potrebna podrška odraslih, a asistenti u nastavi su ti koji je nude (Bentham i Hutchins, 2006).

Neki od zadataka asistenta u nastavi su:

1. Objasniti i razjasniti uputstva;
2. Motivisati i podsticati učenike;
3. Osigurati da učenici imaju pristup i da su sposobni da koriste osnovne materijale za obavljanje zadataka;
4. Formirati odnos brige i podrške sa djecom;
5. Podsticati učešća učenika u samovrijednovanju i planiranju ciljeva (Bentham i Hutchins, 2006).

Pomoćnici u nastavi mogu imati veoma jaku želju, volju, ljubav i težnju za napredovanjem i integracijom djece sa smetnjama iz spektra autizma, ali bez potrebne edukacije to nije dovoljno, na primjer, asistenti u nastavi tako mogu da podrže svoj akademski razvoj i potrebe, ali o svom trošku društvene potrebe (Jurković, Penić Jurković, Maglić, 2006).

Vrsta podrške koju asistenti u nastavi mogu ponuditi je od suštinskog značaja za njihovo efikasno korišćenje. Vrste podrške koju asistenti pružaju :

1. Podrška učeniku, što je podrška svim učenicima sa kojima asistent dolazi u kontakt;
2. Podrška nastavniku, koja uključuje tehničku pomoć u obavljanju niza rutinskih zadataka, kao što je pratnja grupa male djece do radnih mjesta van učionice;

3. Podrška nastavnom planu i programu, u kojoj se od tehničke pomoći često traži da radi na drugim komponentama kurikuluma;
4. Podsticati nastavu u disciplinama kao što su fizičko vaspitanje i kompjuterske i komunikacione tehnologije (IKT);
5. Podrška školi – Tehnički asistenti podržavaju svoju školu, služeći i kao osoblje i kao članovi tima. Njihove dužnosti uključuju sprovođenje školskih politika u praksu i unapređenje školske kulture (Morris, 2009).

Saradnja i timski rad između asistenata u nastavi, učitelja, roditelja i stručnih saradnika je više nego neophodna. Pretpostavlja se da je bliska saradnja između učitelja i asistenta u nastavi od suštinskog značaja za efikasno inkluzivno obrazovanje u smislu pružanja individualne podrške učenicima (Hamenoo & Dayan, 2021).

Preporučene strategije za promovisanje saradnje od asistenata u nastavi i roditelja, fokusiraju se na važnost česte, ali iskrene komunikacije. Asistenti treba da izbjegavaju profesionalni žargon, da objasne ključnu terminologiju i da provjere sa porodicama da li razumiju date informacije (Salend, 2006).

Kada je u pitanju realizacija ciljeva, predviđenih IROP-om, asistenti i roditelji treba da intenzivno sarađuju. U prilog navedenom, pojedini autori (Hebel & Persitz, 2014) smatraju da se često na sastancima vezanim za izradu IROP-a, sa roditeljima razgovara o neuspjehu djeteta, što dovodi do toga da roditelji ograniče svoje učešće u obrazovnom planiranju svog djeteta. Komunikacija i uključivanje roditelja u izradu IROP-a je proces koji učitelji, asistenti i roditelji treba da njeguju svakodnevno (Hebel & Persitz, 2014).

3.3. Uloga pedagoga

Po svojoj profesionalnoj definiciji, pedagozi mogu i treba da preuzimaju ulogu kritičkog prijatelja koji pokazuje iskreno interesovanje, sluša sagovornika sa interesovanjem i razumevanjem i podstiče ga na razmišljanje i iznošenje drugih i drugačijih ideja rešenja. Drugim rečima, kritički prijatelj ne traži greške, već podstiče i podstiče rast, postavlja prava pitanja i postiže uspeh na zadovoljstvo svih učesnika u obrazovnom procesu (Bognar, 2006).

Postoji mnogo zadataka koji spadaju u okvir posla pedagoga kada su u pitanju djeca sa smetnjama u razvoju poput organizovanja timskog rada, započinjanja individualnog rada sa učenicima i njihovim roditeljima, ograničavanja pedagoških radionica u odeljenjima i na roditeljskim sastancima, učešća u osnivanju škole, kulture, planiranja, seminara i predavanja u okviru doživotnog učenja, razvijanja individualnih programa i procene postignutog, zatim organizovanje vannastavnih aktivnosti, radionica, sastanaka i okupljanja jer, isključivanjem učenika sa smetnjama u razvoju iz ovih aktivnosti, ne može se ni razgovati o socijalnoj integraciji i saradnji roditelja kao kamenu temelju uspeha svakog učenika, posebno učenika sa smetnjama u razvoju (Zrilić, 2012).

Pedagog analizira postojeće stanje, učestvuje u izradi inkluzivnih programa za pomoć razvoju, nadgleda i ocenjuje rad u vrtiću u kome se rad zasniva na inkluzivnim idealima (Živanović, 2011). Pedagog služi kao svojevrsna spona između svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, jer ima najsveobuhvatnije razumijevanje vaspitnih aktivnosti koje se odvijaju u okruženju i prisutan je u svakom segmentu škole (Pintur, 2000).

Pedagozi se podstiču da koriste svoju kvalifikovanu stručnost za kreiranje aktivnosti koje će efikasnije promovisati i stvarati okruženje prihvatajući različitosti, radeći sa učenicima, roditeljima, nastavnicima i drugim partnerima. Pedagozi podržavaju napredak kulture, koja podržava različitost u savremenim obrazovnim institucijama (Zrilić, 2012).

3.4. Uloga psihologa

Uloga psihologa u obrazovanju, uključujući inkluzivno obrazovanje, sastoji se u stvaranju odgovarajućeg i sigurnog okruženja koje omogućava svakom djetetu da raste i razvija se prema svojim sposobnostima. Psiholog, kao stručni saradnik, ima zadatak da kroz savjetovanje i edukativne programe radi s djecom, kako sa onom koja se suočavaju sa teškoćama, tako i sa onom koja ih nemaju, kao i učiteljima, prosvjetnim radnicima i roditeljima. Neke od psiholoških funkcija uključuju prevenciju, identifikaciju, edukaciju, ranu intervenciju, koja obuhvata procjenu, i što podrazumijeva preduzimanje odgovarajućih mjera. Takođe, važan zadatak psihologa u predškolskim i školskim ustanovama učestvuje u organizaciji i realizaciji kontinuiranog usavršavanja i edukacije učitelja i prosvjetnih radnika, s ciljem njihovog profesionalnog rasta i razvoja, kao i unapređenja njihovih profesionalnih kapaciteta (Sindek i Benaković-Ranoga).

Podsticajna i podržavajuća atmosfera u razredima predškolskih i školskih ustanova je preduslov za uspješno inkluzivno obrazovanje. Uloga psihologa je da obezbijedi kvalitetno informisanje djece tipičnog razvoja o specifičnim potrebama vršnjaka. Treba ih pripremiti na to da će u njihovom razredu biti dijete koje se po nekim sposobnostima, mogućnostima i tempu rada razlikuje od njih.

Veoma je važno predstaviti dijete sa teškoćama kao dijete koje u mnogim aktivnostima dobro napreduje, ali mu je u nekim situacijama potrebna pomoć, vrijeme i na taj način podstaći djecu tipičnog razvoja na koji način mogu pomoći vršnjacima sa teškoćama u razvoju (Kovačević, 2008).

Shodno tome, kako bi se upoznali sa sistemom rada u redovnoj školi, metodama sticanja znanja, kao i mogućnostima za funkcionisanje unutar redovnog obrazovnog sistema, važno je razvijati programe koji su usmjereni na djecu sa teškoćama u razvoju (Jablan i Kovačević, 2008).

II ISTRAŽIVAČKI DIO RADA

1.1. Predmet i problem istraživanja

Kao **predmet** istraživanja izdvajamo ulogu roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi. Uopšteno govoreći, inkluzija je interakcija pojedinca i društva kao i prilagođavanje društva radi uključivanja pojedinca (Boullet, 2019).

Uključivanje roditelja u školske aktivnosti i rad pomaže usaglašavanju stavova i mišljenja, što čini osnovu posebnog vaspitnog uticaja (Kovač, 2021).

Kako se navodi u samom naslovu, sfera interesovanja ovog istraživanja obuhvata ulogu roditelja, koja je ključna za razvoj svakog djeteta (Klarin, 2006).

Uloga roditelja ima značajan uticaj na proces i rezultate obrazovanja djeteta. Potrebno je obezbediti da spektar mogućih oblika inkluzije bude što širi, jer se time povećavaju mogućnosti razvoja saradničkih odnosa (Šteh, Kalin, 2011).

Problem istraživanja jeste ispitati mišljenja učitelja i stručnih saradnika o ulozi roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi.

1.2. Motiv i cilj istraživanja

Cilj istraživanja je da se ispita uključenost i doprinos roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi, imajući u vidu njihov angažman prilikom zajedničkom kreiranja i praćenja primjene IROP-a, kao i tokom drugih nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Motivacija za istraživanje proističe iz saznanja da je danas sve veći broj djece sa smetnjama iz spektra autizma uključeno u obrazovne institucije i da se u posljednjih deset godina bilježi porast prevalencije smetnji iz autističnog spektra (Cepanec i saradnici, 2015).

Ovu temu je važno istražiti kako bi se dobili podaci o tome kako škola, kao obrazovna ustanova, informiše roditelje o programima saradnje za djecu sa smetnjama iz spektra autizma, kako utvrđuje nivo roditeljske informisanosti i učestvovanje u obrazovnom sistemu. Aktivno uključivanje roditelja u rad stručnog tima prilikom izrade Individualnog plana i programa i njegove realizacije i kroz svakodnevnu podršku roditeljima, podstaklo bi napredovanje učenika.

Odlučili smo da fokusiramo istraživanje na ulogu roditelja u inkluziji, jer bi uloga roditelja u inkluziji svakako bila najveća podrška u radu sa učiteljima i stručnim saradnicima u školi. Kao temu ističemo i potrebu daljeg uključivanja obrazovne ustanove kako bi se obezbedila zadovoljavajuća vidljivost i dostupnost programa, što će svakako podstaći roditelje da se više informišu i dodatno osnaže svoju ulogu u programu.

1.3. Istraživačke hipoteze

Na bazi proučavanja stručne literature i uvida u prethodna istraživanja, glavnu hipotezu možemo formulisati na sljedeći način:

Glavna hipoteza:

Pretpostavlja se da su roditelji na adekvatan način uključeni u rad sa djecom sa smetnjama iz spektra autizma u školi, sa učiteljima i stručnim saradnicima u timu doprinose njihovoj efikasnijoj inkluziji putem zajedničkog kreiranja i praćenja primjene IROP-a, kao i tokom drugih nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Sporedne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da su roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma zadovoljni podrškom koju učitelji pružaju njihovoj djeci u učionici, uključujući izradu individualnih obrazovnih planova (IROP) i konsultacije o postavljenim ciljevima.
2. Pretpostavlja se da postoji efikasna saradnja između učitelja i roditelja prilikom planiranja školskih obaveza za djecu sa smetnjama iz spektra autizma, po mišljenju naših ispitanika.
3. Pretpostavlja se da postoji efikasna saradnja između roditelja i stručnih saradnika prilikom planiranja razvojnih ciljeva za djecu sa smetnjama iz spektra autizma, po mišljenju naših ispitanika.
4. Pretpostavlja se da su roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma zadovoljni kvalitetom i intenzitetom angažovanja članova mobilnog tima u školskom radu.

1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U svrhu poštovanja etičke dimenzije istraživanja, obezbijedili smo saglasnost direktorica vaspitno obrazovnih ustanova, stručne službe, učitelja i roditelja djece, jasno obrazlažući svrhu odabrane teme master rada. Jasno smo istakli da ćemo dobijene podatke koristiti isključivo u naučno istraživačke svrhe i da će anonimnost subjekata u istraživanju biti osigurana. S obzirom na predmet, cilj i hipoteze istraživanja, koristićemo deskriptivnu metodu. Tehnike koje ćemo koristiti u istraživanju su anketiranje i intervjuisanje. Kod anketiranja koristićemo anketnik upitnik stručne saradnike i učitelje, kako bi ispitali njihova mišljenja o ulozi roditelja u inkluziji djece sa autizmom u školskoj ustanovi . Koristićemo protokol intervju-a sa roditeljima djece sa smetnjama iz spektra autizma . Intervju je metoda koja daje uvid u iskustva sagovornika, doprinosi našem boljem razumevanju kada je u pitanju tema koju istražujemo.

1.5. Populacija i uzorak istraživanja

Populaciju čine roditelji, učitelji i stručni saradnici iz škola obuhvaćenih istraživanjem, uključujući OŠ „Ratko Žarić“, OŠ „Olga Golović“ i OŠ „Luka Simonović“.

U OŠ „Ratko Žarić“ uzorak čine dva stručna saradnika, četiri roditelja, šest učitelja.

Kada je riječ o školama koje pohađaju djeca sa smetnjama iz spektra autizmom na teritoriji Nikšića, posebnu pažnju privlači OŠ „Olga Golović“, što nas je navelo da istražimo trenutno stanje organizacije rada u toj školi, uzorak iz ove škole činili su šest učitelja, četiri roditelja, dva stručna saradnika.

U OŠ „Luka Simonović“ učestvuju dva roditelja, dva učitelja i dva stručna saradnika.

Ovaj uzorka je odabran kako bi dobili jasnije podatke o trenutnoj situaciji i pružili adekvatan odgovor na postavljeni cilj.

1.6. Opis procedure istraživanja

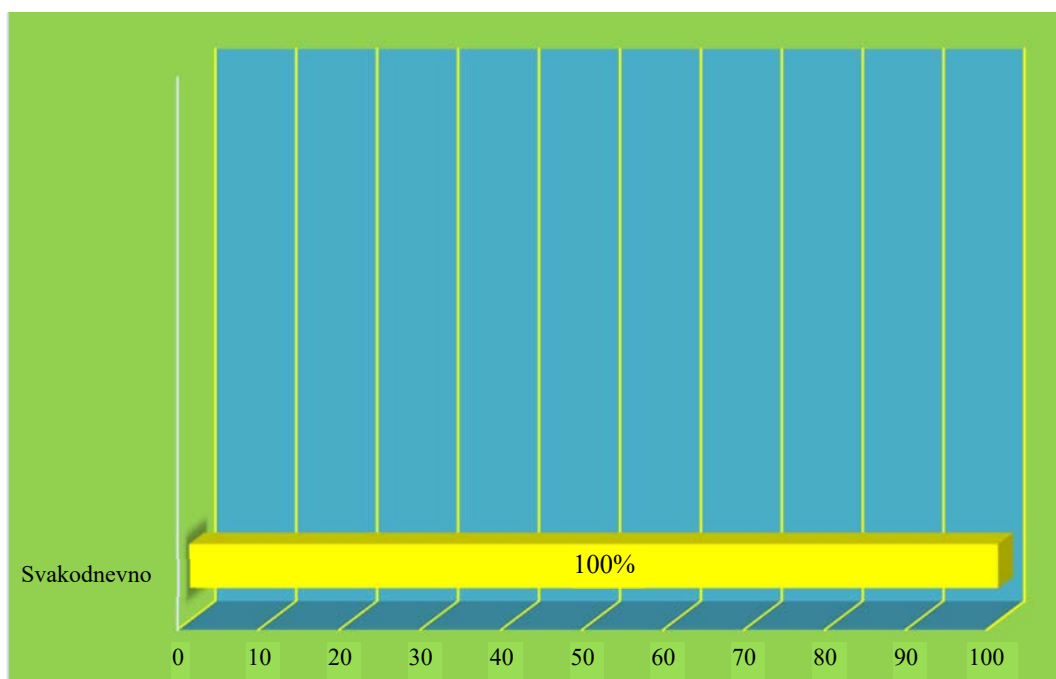
Prvo smo definisali problem i predmet istraživanja, a zatim smo postavili cilj istraživanja. U skladu s tim, definisali smo i naučno-istraživačke hipoteze. Uprave škola, ispitanici, kao i svi ostali koji su učestvovali u istraživanju, bili su upoznati sa svrhom i ciljem istraživanja, koji su se odnosili na izradu master rada. Nakon dobijanja odobrenja i stvaranja potrebnih uslova, pristupili smo prikupljanju podataka. Anketni upitnik je najprije podijeljen učiteljima i stručnim saradnicima u školama u Nikšiću. Svi učitelji i stručni saradnici dolaze sa teritorije Nikšić. U istraživanju je učestvovalo 14 učitelja osnovnih škola sa dugogodišnjim radnim iskustvom, kao i 6 stručnih saradnika koji takođe imaju značajno radno iskustvo. Uz pomoć učitelja, došli smo do roditelja koji su ispunili intervju namenjen njima i doprinijeli ovom istraživanju. U istraživanju je učestvovalo 10 roditelja dece sa smetnjama iz spektra autizma čija deca pohađaju osnovne škole koje su bile deo istraživanja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

2.1. Rezultati istraživanja dobijeni anketiranjem učitelja

1. Koliko često ostvarujete saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?

Histogram 1

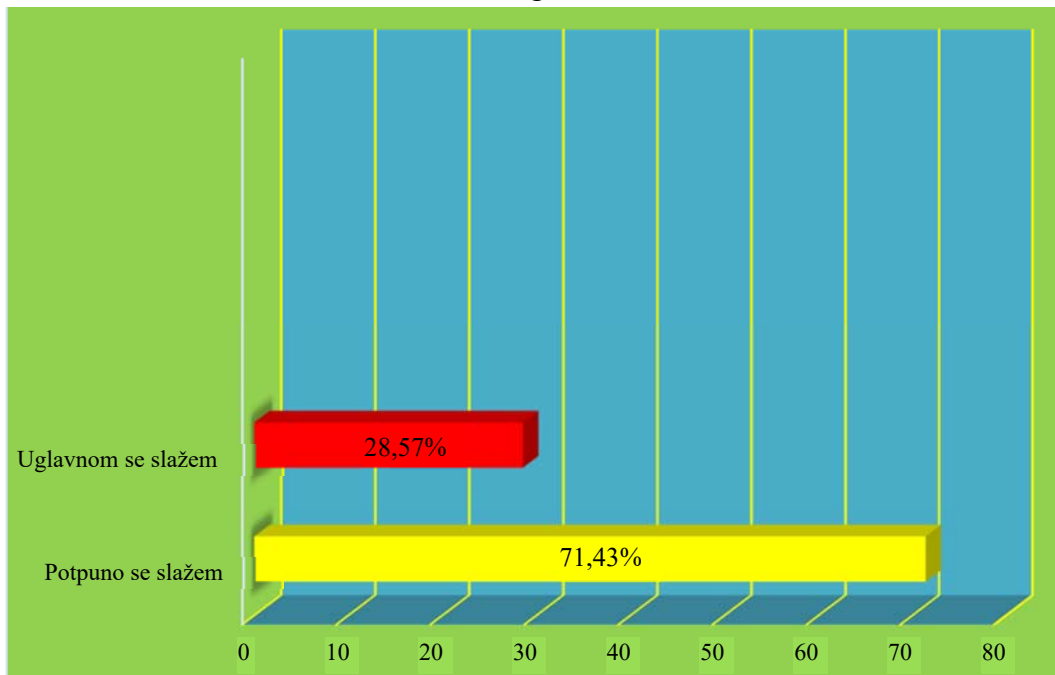


Dobijeni rezultati pokazuju da svi anketirani učitelji svakodnevno ostvaruju saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma. Rezultati ankete ukazuju na visoku učestalost saradnje između učitelja i roditelja učenika sa smetnjama iz spektra autizma, što ukazuje da je kontinuirana komunikacija značajna podrška učenicima.

Svakodnevna saradnja između učitelja i roditelja učenika sa smetnjama iz spektra autizma može značajno poboljšati razumijevanje individualnih potreba ove djece.

2. Smatram da sam sa roditeljima djece sa smetnjama iz spektra autizma izgradio/la odnos povjerenja i razumijevanja?

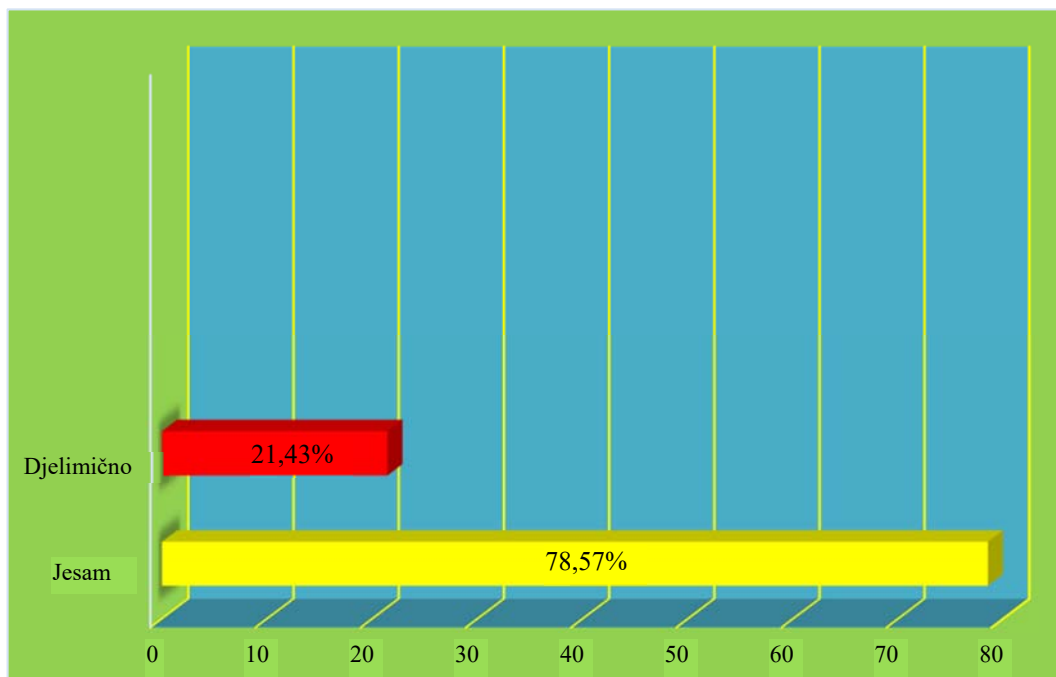
Histogram 2



Dobijeni rezultati pokazuju da se 71,43% učitelja potpuno slaže da je izgradilo odnos povjerenja i razumijevanja sa roditeljima djece iz spektra autizma. Sa navedenim se uglavnom složilo 28,57% učitelja.

Iako se većina učitelja potpuno slaže da je sa roditelja izgrađen odnos povjerenja i razumijevanja, određen broj učitelja (28,57%) ne dijeli potpuno to mišljenje. Navedeno može ukazivati da postojanje prepreka kao što su nedostatak vremena, adekvatnog stručnog usavršavanja za učitelje koji rade sa djecom iz spektra autizma

3. Da li ste zadovoljni saradnjom sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?

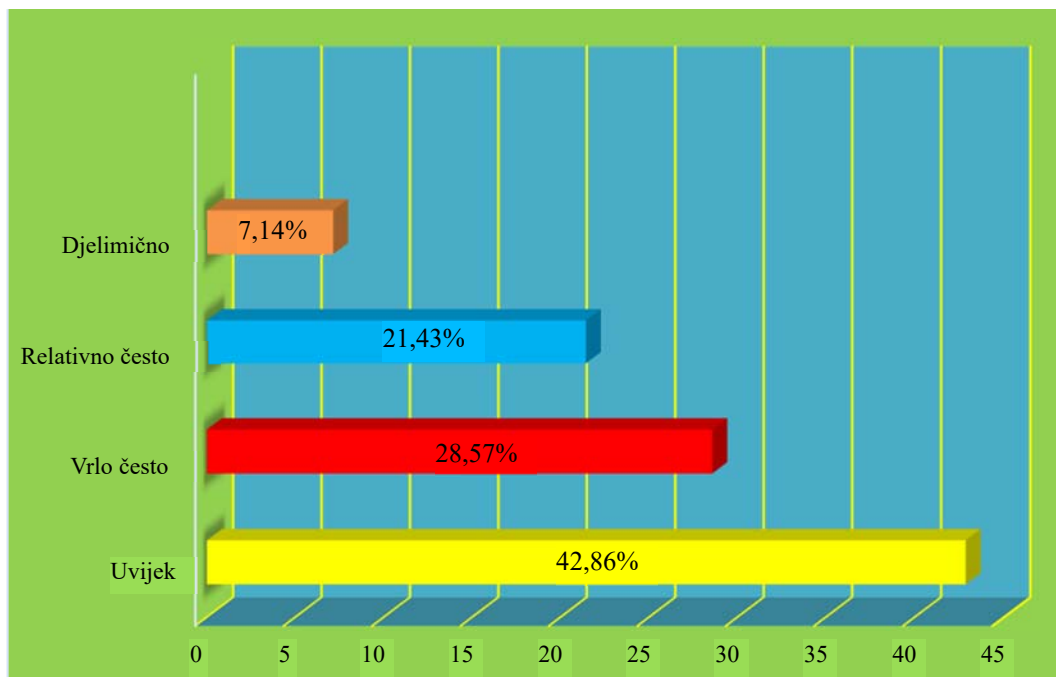


Prema podacima iz histograma 3, 78,57% učitelja izražava zadovoljstvo saradnjom sa roditeljima učenika koji imaju smetnje iz spektra autizma. Ovaj visoki nivo zadovoljstva ukazuje da većina učitelja prepoznaje značaj adekvatne komunikacije s porodicama, što može imati pozitivan uticaj na akademske rezultate i socijalizaciju učenika sa smetnjama iz spektra autizma.

Ukupno 21,43% učitelja je djelimično zadovoljno kvalitetom saradnje sa roditeljima. Ovaj rezultat sugerise da postoji mogućnost poboljšanja veza između učitelja i roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma. Razlozi za djelimično zadovoljstvo učitelja saradnjom sa roditeljima mogu biti raznovrsni, poput izazova i očekivanja u međusobnoj komunikaciji.

4. Ukoliko se pojavi određeni problem, da li roditelji predlažu moguća rješenja na sastancima ?

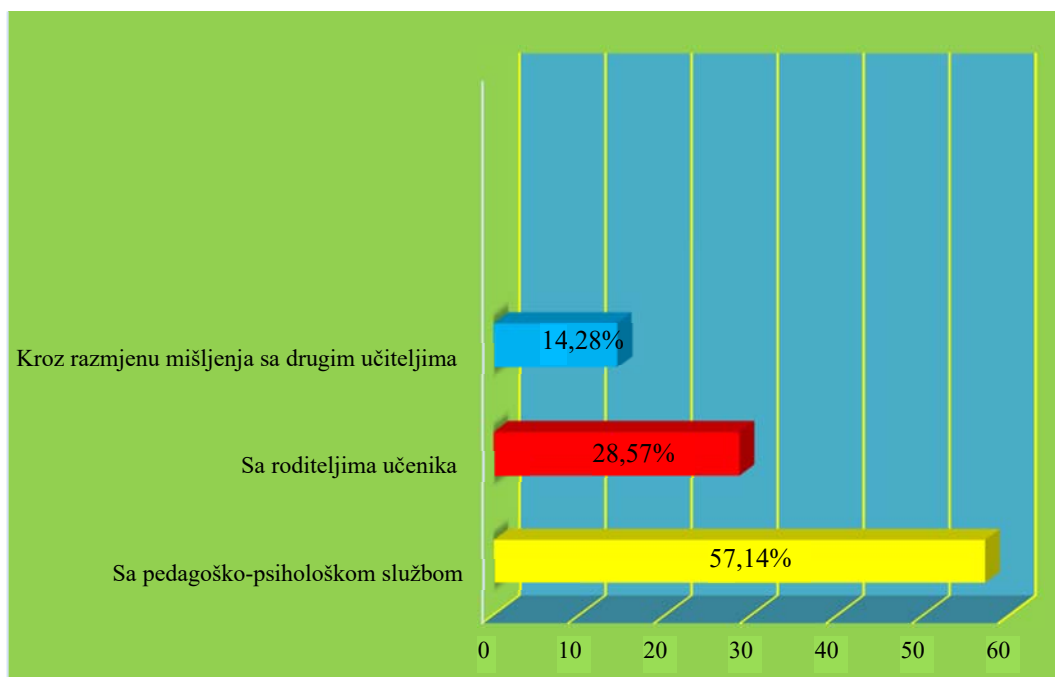
Histogram 4



Dobijeni rezultati ukazuju na to da 42,86% učitelja smatra da roditelji redovno predlažu moguća rješenja na sastancima kada se suoče s određenim problemima. Pored toga, 28,57% učitelja ističe da roditelji to čine vrlo često, dok 21,43% navodi da se to dešava relativno često. S druge strane, 7,14% učitelja smatra da roditelji povremeno predlažu rješenja. Ovi rezultati ukazuju da većina učitelja prepoznaje aktivnu ulogu roditelja u pronalaženju rješenja za probleme koji se javljaju.

5. Sa kim najčešće sarađujete u rješavanju problema sa učenicima koji imaju smetnje iz spektra autizma?

Histogram 5

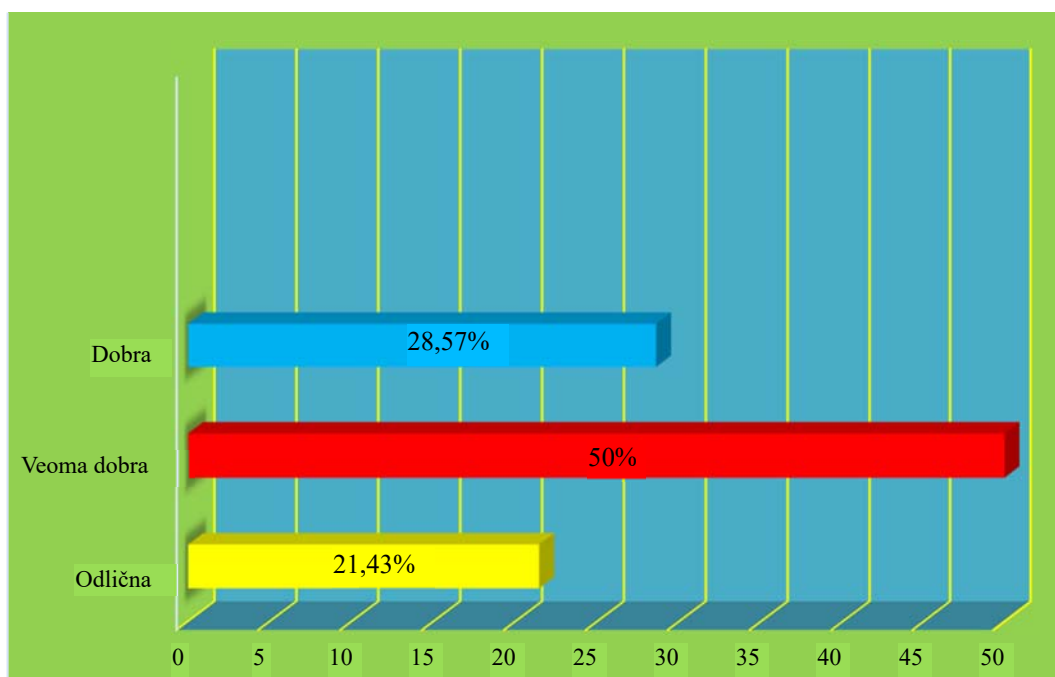


Rezultati prikazani u histogramu 5 pokazuju da 57,14% učitelja najčešće sarađuje s pedagoško-psihološkom službom kada se suočavaju s problemima učenika sa smetnjama iz spektra autizma. Pored toga, 28,57% učitelja najviše se oslanja na saradnju s roditeljima, dok 14,28% učitelja razmjenjuje mišljenja s drugim učiteljima.

Dobijeni rezultati ukazuju na različite pristupe učitelja u rješavanju problema s kojima se suočavaju učenici sa smetnjama iz spektra autizma.

6. Kakva je, po Vašem mišljenju, saradnja stručnih saradnika sa učiteljem u pogledu pružanja podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama?

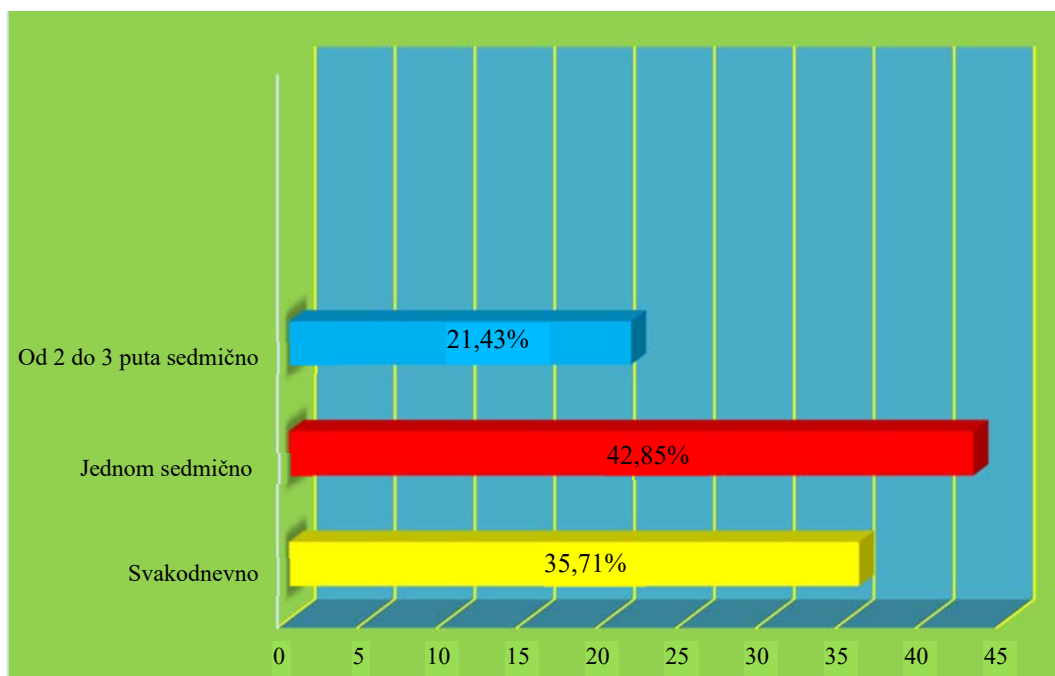
Histogram 6



Rezultati prikazani u histogramu 6 ukazuju na to da 21,43% učitelja smatra da je saradnja stručnih saradnika sa učiteljem u pružanju podrške učenicima s posebnim obrazovnim potrebama odlična. Pored toga, 50% učitelja ocjenjuje ovu saradnju kao vrlo dobru, dok 28,57% smatra da je dobra. Ovi podaci ukazuju na generalno afirmativno mišljenje učitelja o saradnji s stručnim saradnicima.

7. Koliko često sarađujete sa stručnim saradnicima u funkciji pružanja podrške djeci sa smetnjama iz spektra autizma?

Histogram 7

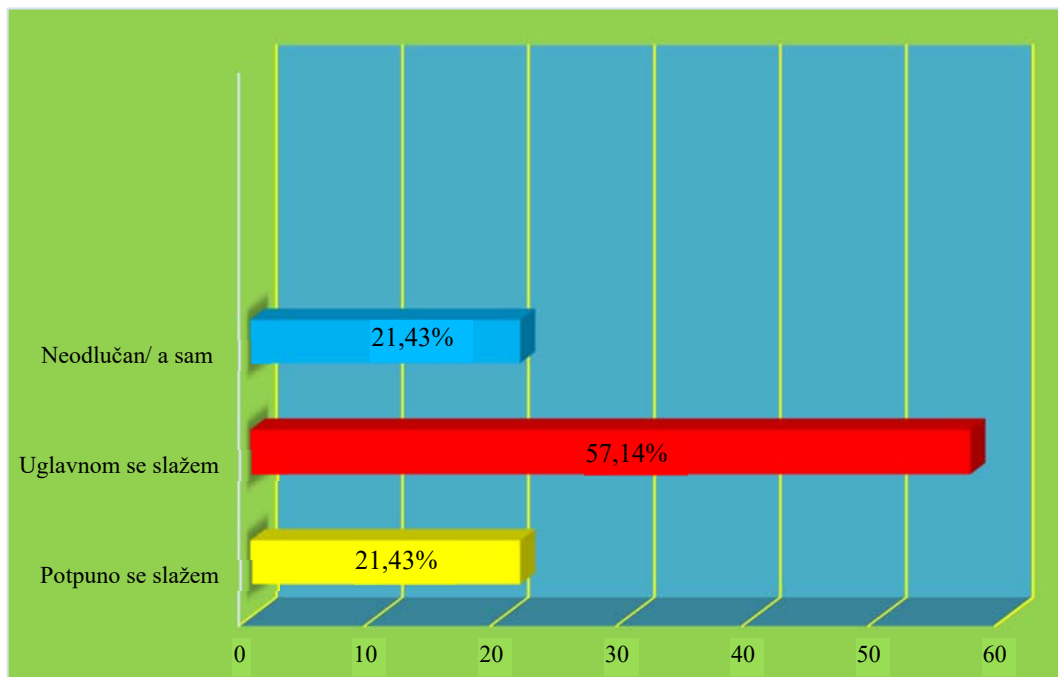


Rezultati prikazani u histogramu 7 pokazuju da 35,71% učitelja svakodnevno sarađuje sa stručnim saradnicima kako bi pružili podršku djeci sa smetnjama iz spektra autizma. Takođe, 42,85% učitelja angažuje se u saradnji jednom nedeljno, dok 21,43% učitelja sarađuje sa stručnim saradnicima od dva do tri puta nedeljno. Ovi podaci ukazuju na različite učestalosti saradnje, pri čemu je svakodnevna saradnja najzastupljenija među učiteljima.

8. Stručni saradnici pružaju pomoć pri organizovanju rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama:

a) Efektnije planiranje rada

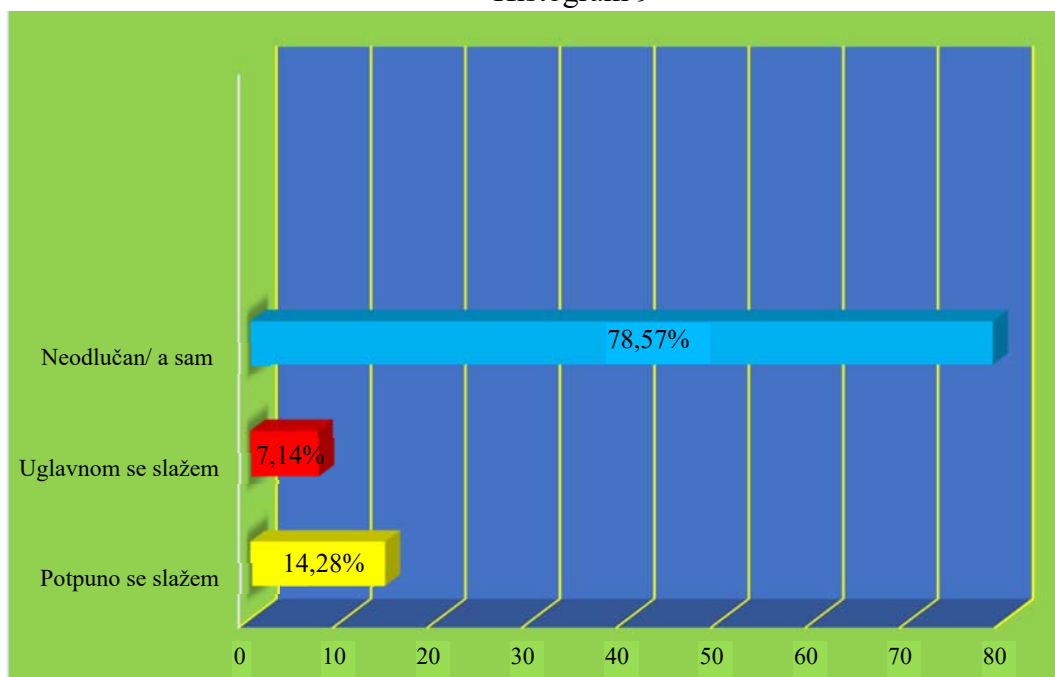
Histogram 8



Rezultati prikazani u histogramu 8 ukazuju na to da 21,43% učitelja smatra da stručni saradnici značajno doprinose efikasnijem planiranju rada za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama. Pored toga, 57,14% učitelja se uglavnom slaže s ovom tvrdnjom, dok je 21,43% učitelja izrazilo neodlučnost po ovom pitanju. Ovi podaci ukazuju da većina učitelja prepoznaje značaj saradnje sa stručnim saradnicima u procesu planiranja, iako postoji određeni broj učitelja koji nije siguran u njihov doprinos.

b) Bolja socijalizacija učenika

Histogram 9

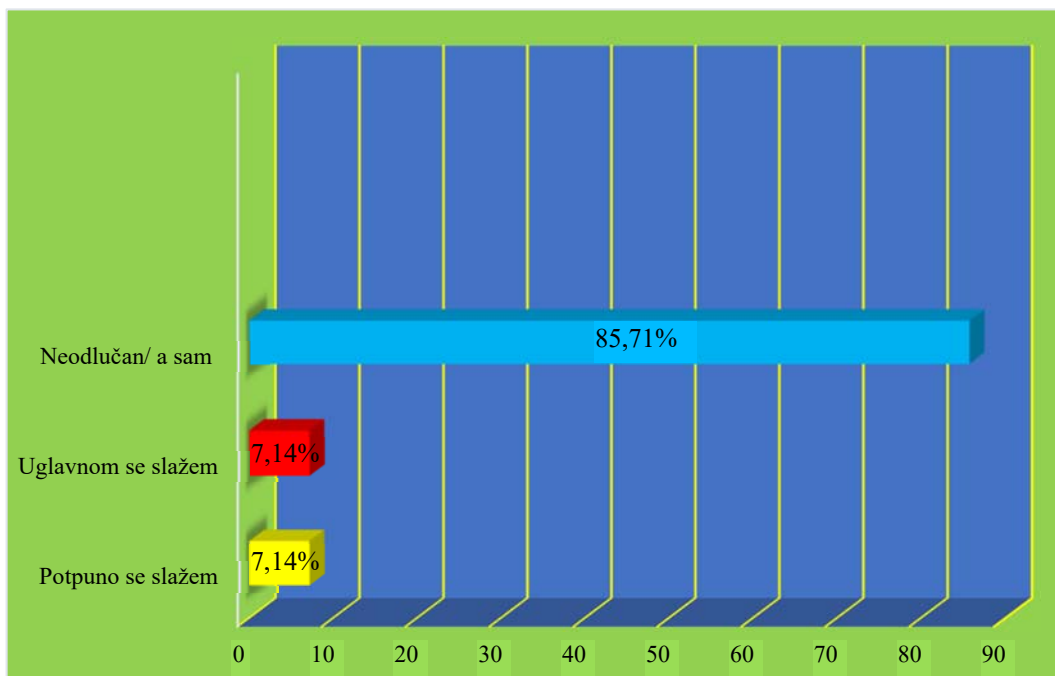


Rezultati prikazani u histogramu 9 pokazuju da 14,28% učitelja smatra da stručni saradnici doprinose socijalizaciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Pored toga, 7,14% učitelja se uglavnom slaže s ovom tvrdnjom, dok je čak 78,57% učitelja ostalo neutralno po ovom pitanju.

Dobijeni rezultati pokazuju da većina učitelja nije sigurna u ulogu stručnih saradnika u procesu socijalizacije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, dok manji broj učitelja prepoznaje njihov doprinos.

c) Efikasnije učenje učenika

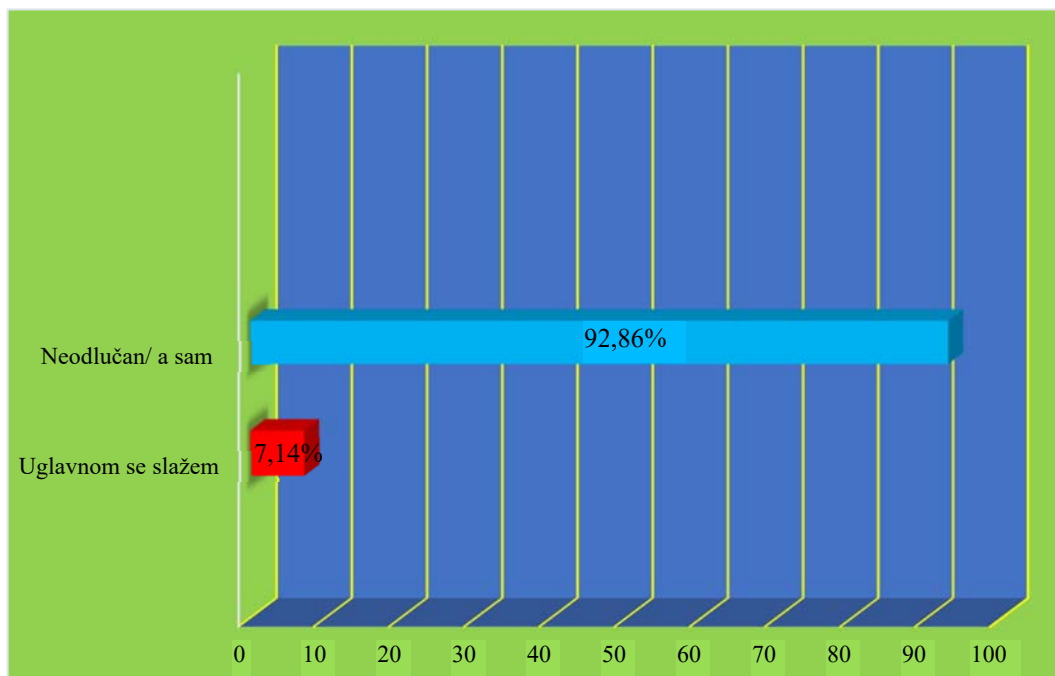
Histogram 10



Rezultati prikazani u histogramu 10 ukazuju na to da 7,14% učitelja smatra da stručni saradnici značajno doprinose efikasnijem učenju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama. Takođe, isti procenat (7,14%) učitelja se uglavnom slaže s ovom tvrdnjom. Međutim, čak 85,71% učitelja ostalo je neutralno po ovom pitanju. Ovi podaci ukazuju da većina učitelja nije sigurna u doprinos stručnih saradnika efikasnosti učenja, dok manji broj njih prepoznaje njihov značaj.

d) Bolja individualizacija postupaka u radu

Histogram 11

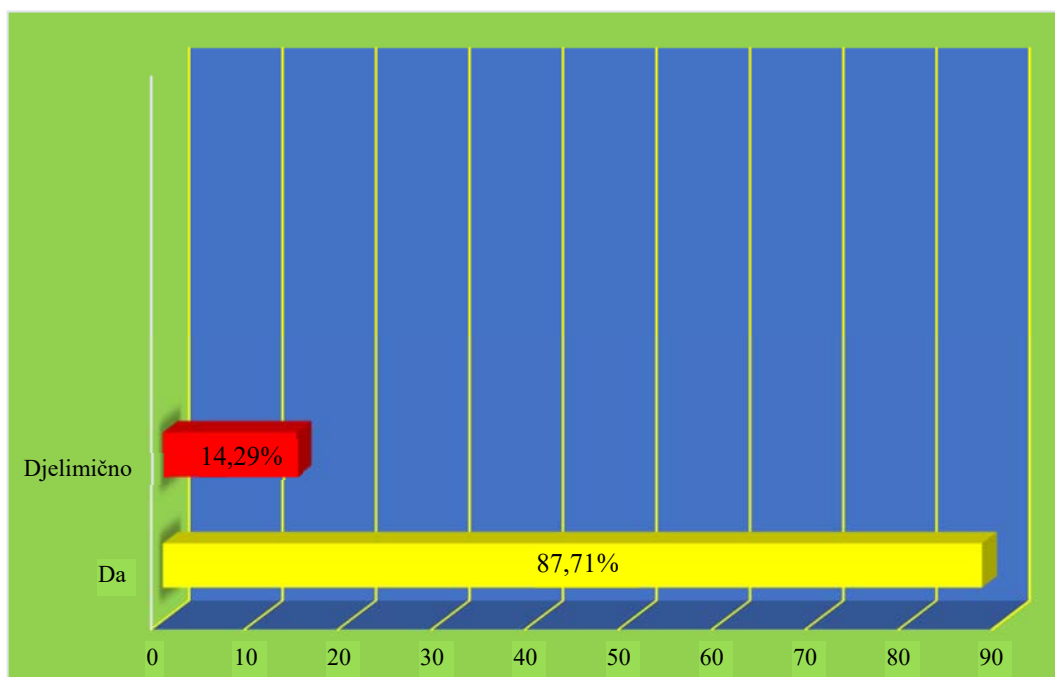


Rezultati iz histograma 12 ukazuju na to da samo 7,14% učitelja vjeruje da stručni saradnici značajno doprinose boljoj individualizaciji postupaka u radu sa učenicima. Ovaj procenat ukazuje da postoji broj učitelja koji prepoznaje vrijednost stručne podrške u prilagođavanju metoda kako bi se bolje odgovorilo na individualne potrebe djece iz spektra autizma.

Međutim, 92,86% učitelja ostaje neutralno po ovom pitanju, što može ukazivati na nekoliko potencijalnih faktora. Naime, ova neutralnost učitelja može biti proizvod nedovoljne komunikacije ili saradnje između učitelja i stručnih saradnika, kao i nedostatka informacija o tome kako stručnjaci mogu doprinijeti individualizaciji nastave.

9. Da li djeca sa smetnjama iz spektra autizma dobijaju prihvatanje od vršnjaka tipičnog razvoja u druženjima i igrama?

Histogram 12



Rezultati prikazani u histogramu 12 ukazuju na to da 87,71% učitelja smatra da su djeca sa smetnjama iz spektra autizma prihvaćena od strane vršnjaka tipičnog razvoja u druženjima i igrama.

Ovaj visoki procenat ukazuje da većina učitelja prepoznaje pozitivan socijalni interakcijski kontekst za djecu iz spektra autizma, što može imati značajnu ulogu u socijalnom razvoju ove djece.

S druge strane, 14,29% učitelja smatra da su djeca sa smetnjama iz spektra autizma samo djelimično prihvaćena. Učitelji su svjesni izazova sa kojima se djeca sa smetnjama iz spektra autizma suočavaju kroz interakcije sa vršnjacima tipičnog razvoja.

10. Šta predlažete da rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama bude efikasniji?

Odgovori učitelja na pitanje o tome šta bi moglo doprinijeti efikasnijem radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama ukazuju na nekoliko ključnih strategija:

Individualizacija programa

Ova strategija može se smatrati jednim od bazičnih pristupa u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Učitelji su svjesni činjenice da svako dijete ima jedinstvene potrebe i mogućnosti, pa je prilagođavanje programa važno za postizanje uspjeha.

Angažovanje asistenata

Učitelji su prepoznali važnost dodatne podrške u učionici. Angažovanje asistenata može omogućiti veći fokus na učenike kojima je potrebna dodatna pomoć i podrška. Asistenti u nastavi mogu pružiti pomoć učenicima, što se može pozitivno odraziti na učenje i socijalizaciju djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Uključivanje drugih institucija

Učitelji koji prepoznaju značaj saradnje sa drugim institucijama, kao što su resursni centri, apostrofiraju neophodnost za holističkim pristupom.

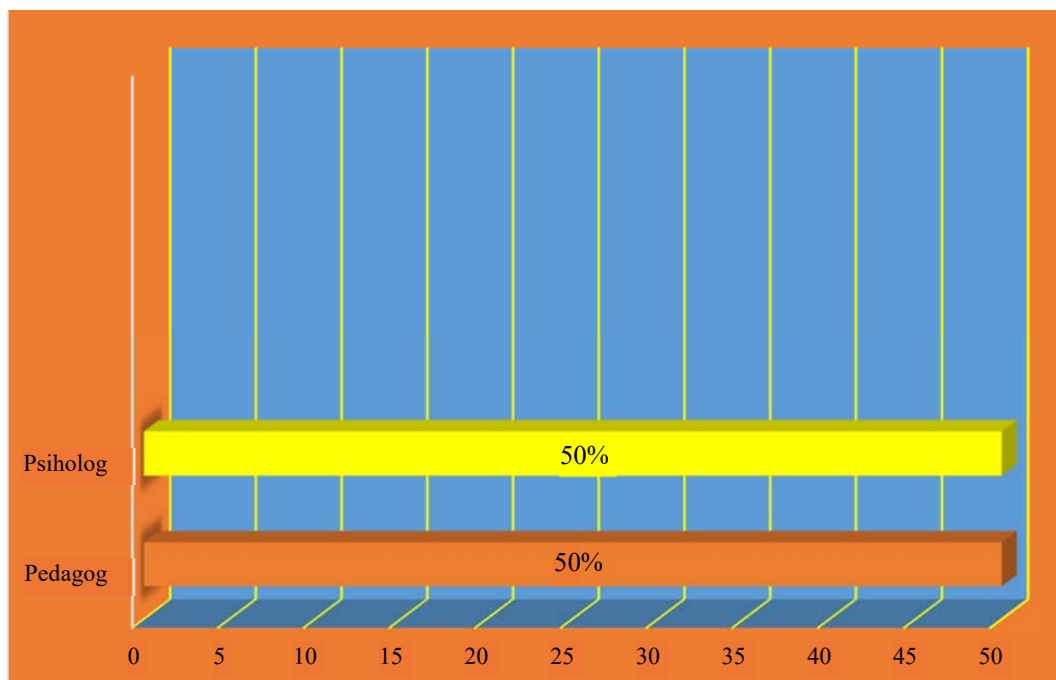
Nabavka materijala za rad

Učitelji prepoznaju važnost primjene raznovrsnih materijala za rad sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Smatramo da nabavka odgovarajućih didaktičkih pomagala može poboljšavati kvalitet nastave za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama.

2.2. Rezultati dobijeni anketiranjem stručnih saradnika

1. U školi ste angažovani kao:

Histogram 13

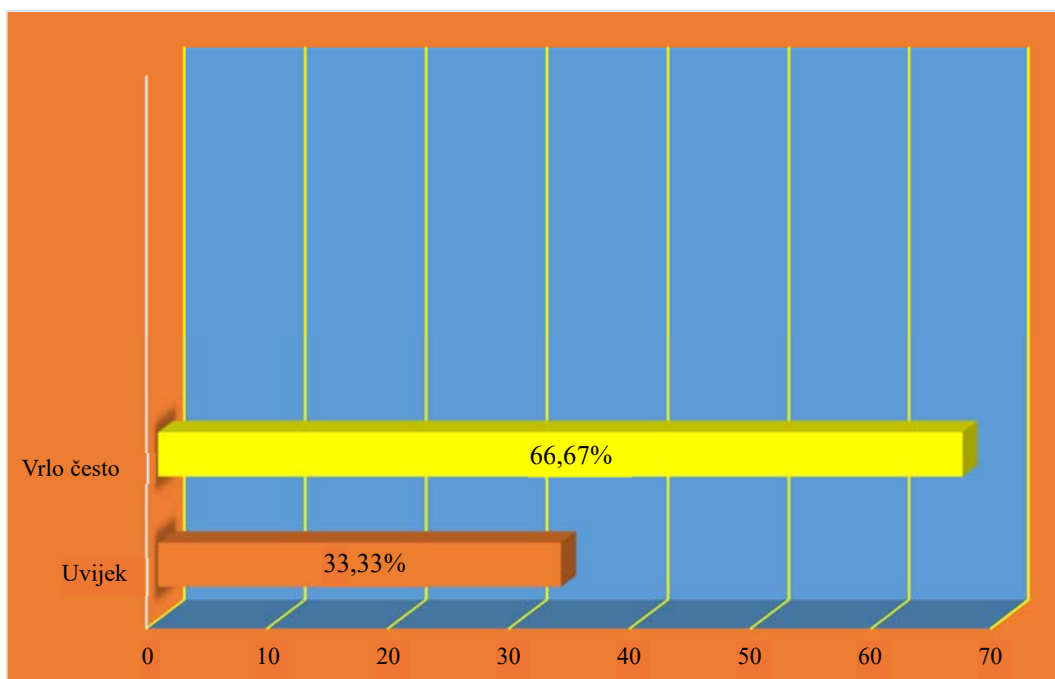


U naše istraživanje uključeno je ukupno šest stručnih saradnika, odnosno tri pedagoga i tri psihologa. Uključivanje tri pedagoga i tri psihologa u istraživanje značajno obogaćuje istraživački proces i može doprinijeti razvoju efikasnijih strategija za podršku djeci sa smetnjama iz spektra autizma.

2. Roditelji su, po Vašoj procjeni adekvatno uključeni u aktivnosti u školi:

Na koji način?

Histogram 14

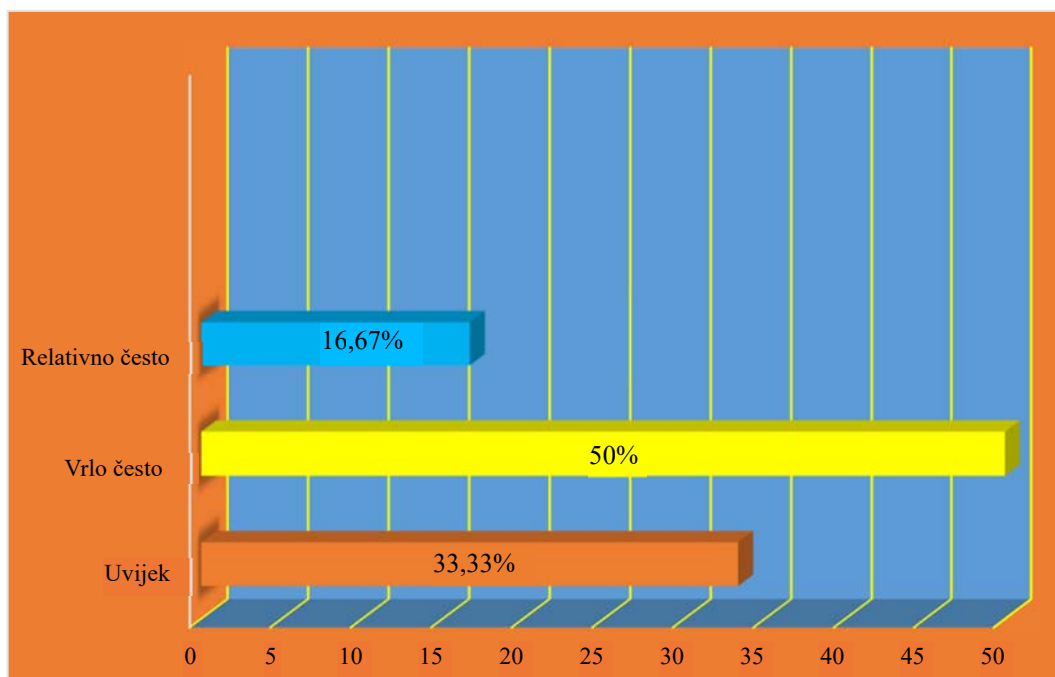


Rezultati prikazani u histogramu 14 otkrivaju da 33,33% stručnih saradnika smatra da su roditelji adekvatno uključeni u školske aktivnosti, dok 66,67% vjeruje da su roditelji veoma često aktivno uključeni u te aktivnosti.

U odgovoru na drugi dio pitanja, stručni saradnici ističu da roditelji redovno dobijaju obavještenja o školskim dešavanjima, te da postoji kvalitetna saradnja između učitelja i roditelja, čime se dodatno unapređuje njihova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu.

3. Dogovarate se sa učiteljima o aktivnostima koje ćete realizovati sa učenikom sa smetnjama iz spektra autizma:

Histogram 15

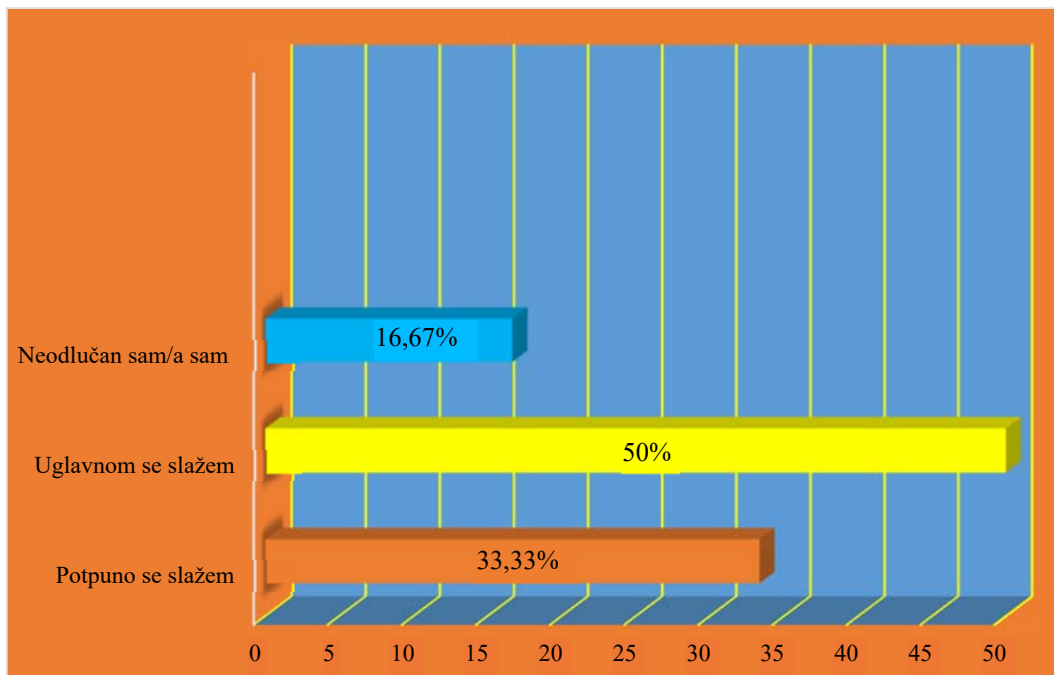


Ovi rezultati ukazuju na visoku stopu saradnje između stručnih saradnika i učitelja kada je reč o planiranju aktivnosti za djecu sa smetnjama iz spektra autizma. Većina stručnih saradnika (83,33%) potvrđuje da redovno dogovaraju planove sa učiteljima, što je ključno za obezbjeđivanje kontinuiteta u podršci djeci iz spektra autizma. Smatramo da takav stepen komunikacije i saradnje omogućava bolje prilagođavanje vaspitno-obrazovnih aktivnosti potrebama učenika i unapređuje kvalitet inkluzivnog obrazovanja u školskoj ustanovi.

4. Na koji način najčešće ostvarujete saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?

a) Roditeljski sastanci

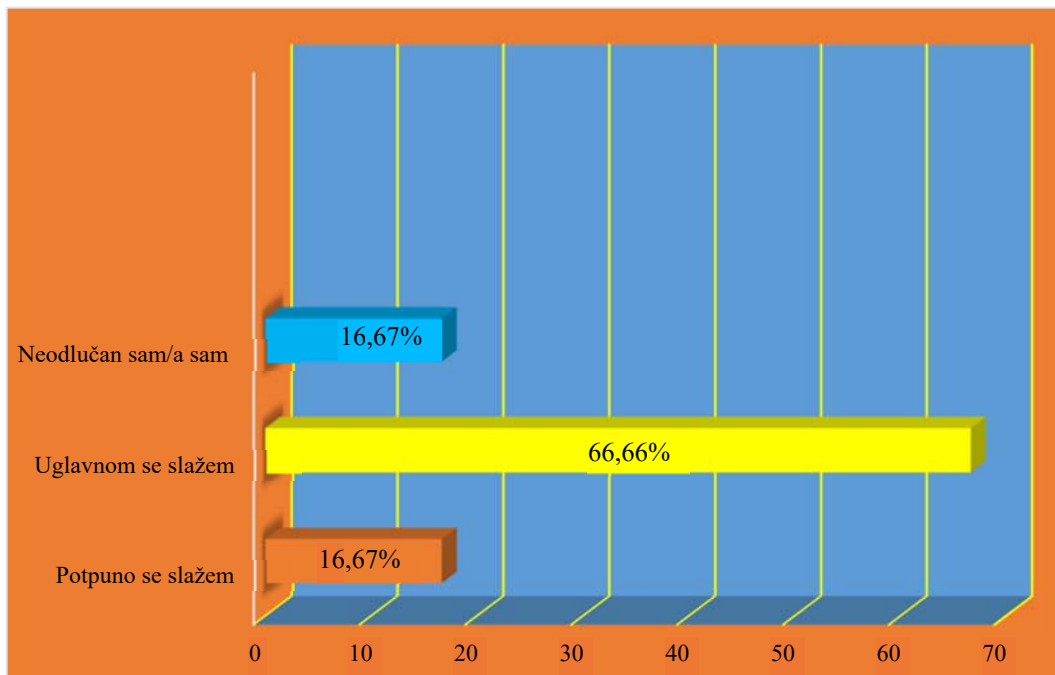
Histogram 16



Ovi podaci ukazuju na generalno pozitivan stav stručnih saradnika prema saradnji sa roditeljima učenika iz spektra autizma na roditeljskim sastancima. Većina (83,33%) stručnjaka izražava visok stepen saglasnosti u vezi s uspjешnom komunikacijom sa roditeljima, što je važno za pružanje kontinuirane podrške učenicima. Međutim, činjenica da je 16,67% stručnih saradnika bilo neodlučno sugerise da postoji prostor za unapređenje u komunikaciji i saradnji sa roditeljima.

b) Grupni sastanci

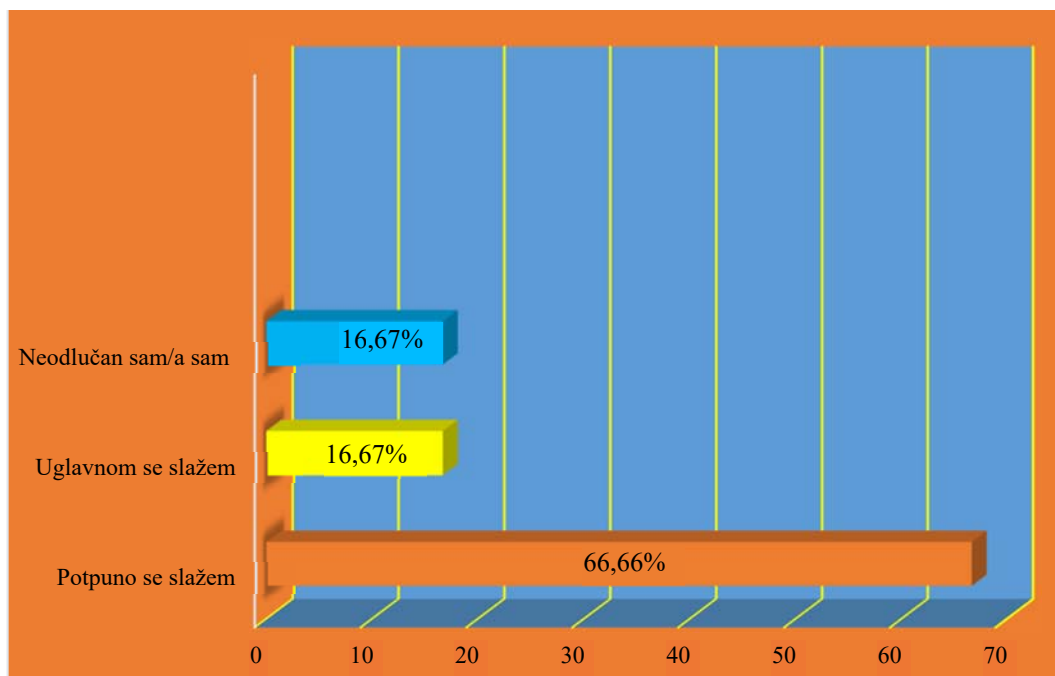
Histogram 17



Većina stručnih saradnika (83,33%) prepoznaje vrijednost grupnih sastanaka kao efektivnog načina za komunikaciju i razmenu informacija s roditeljima. Ovi sastanci omogućavaju strukturisanu diskusiju, pružaju roditeljima uvid u obrazovne aktivnosti. Međutim, činjenica da je 16,67% stručnih saradnika ostalo neodlučno ukazuje na potencijalne izazove u organizaciji ili efikasnosti tih sastanaka. Neodlučnost može biti rezultat različitih faktora, poput nedovoljno aktivnog učešća roditelja, varijabilnosti u kvalitetu sastanaka.

c) Individualni oblik saradnje

Histogram 18

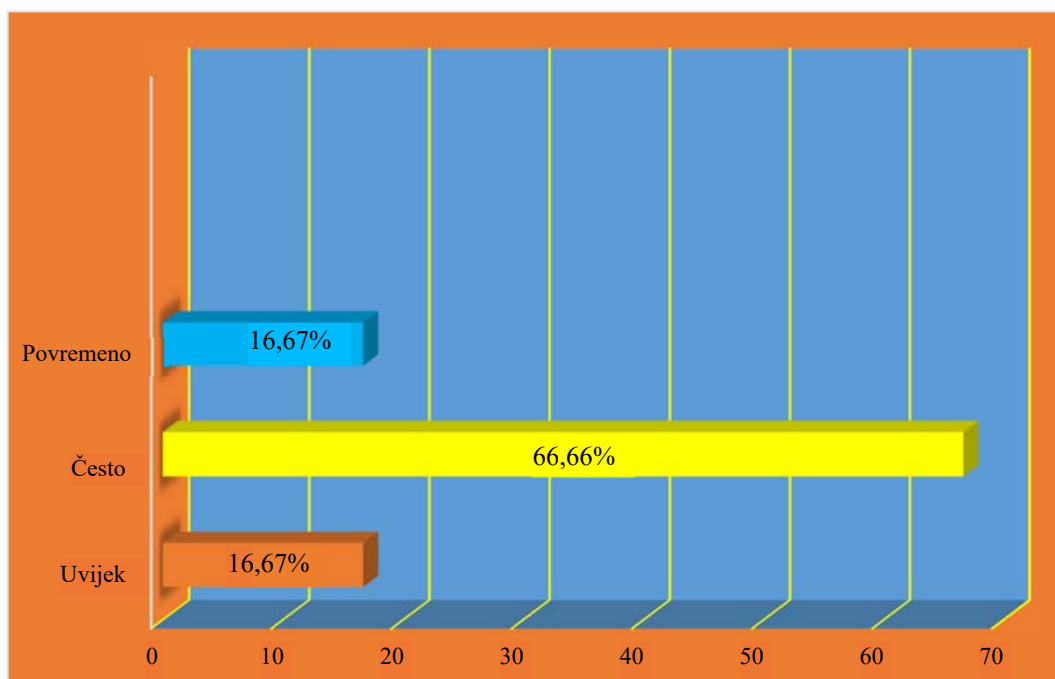


Visok nivo saglasnosti (83,33%) o važnosti individualnih sastanaka naglašava potrebu za personalizovanim pristupom kada je riječ o komunikaciji sa roditeljima. Takvi sastanci omogućavaju dublju i usmjereniju diskusiju o potrebama djeteta, individualnim izazovima i metodama koje mogu biti od koristi kako u školi, tako i kod kuće. Međutim, neodlučnost 16,67% stručnih saradnika može ukazivati na potencijalne prepreke u realizaciji ovakvih individualnih sastanaka, bilo zbog vremenskih ograničenja, složenosti organizacije ili različitih očekivanja roditelja.

5. Koliko često sarađujete sa porodicom djece sa smetnjama iz spektra autizma?

Na koji način ostvarujete saradnju ? Obrazložite ?

Histogram 19

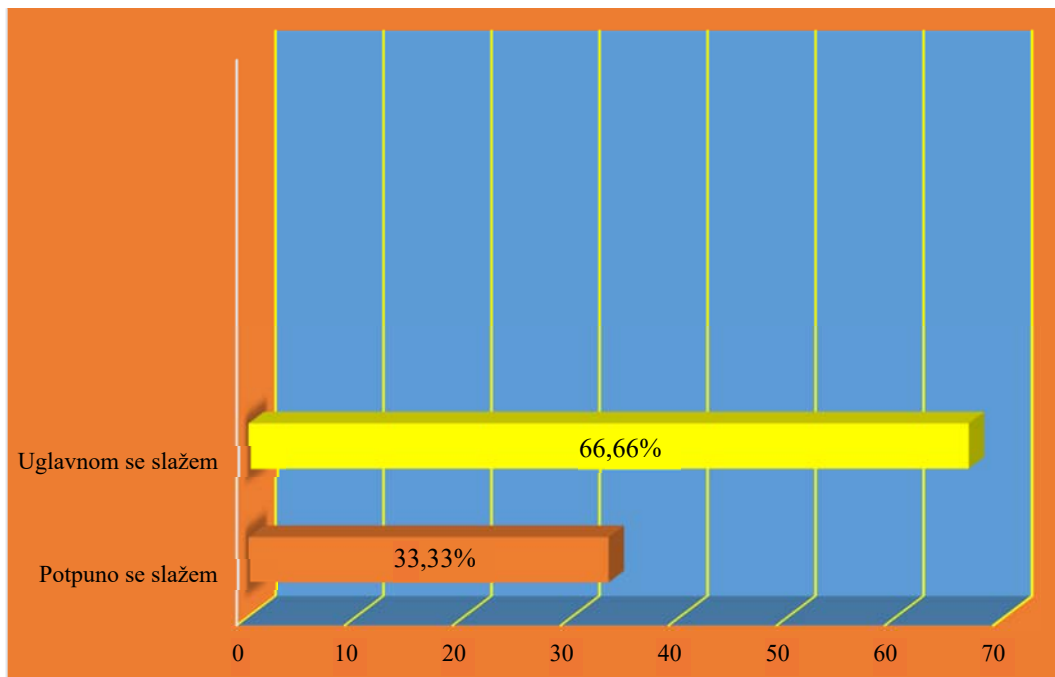


Rezultati ukazuju na generalno pozitivan trend u saradnji između stručnih saradnika i roditelja djece iz spektra autizma, sa 83,33% stručnih saradnika koji smatraju da tu saradnju ostvaruju redovno ili često. Visok procenat saradnje odražava i svjesnost stručnih saradnika o važnosti uključenosti roditelja u vaspitno-obrazovni proces. Kroz redovne sastanke i konsultacije, roditelji i stručni saradnici mogu bolje razumjeti individualne izazove sa kojima se dijete suočava, kao i zajedno razvijati strategije za podršku u učionici i van nje. Međutim, činjenica da 16,67% stručnih saradnika sarađuje sa roditeljima samo povremeno može ukazivati na određene prepreke, poput nedostatka vremena, ograničenih resursa ili neadekvatne komunikacije.

Stručni saradnici su na drugi dio pitanja odgovorili da je saradnja sa roditeljima važna kako bi se dobile relevantne informacije o djetetu i uskladile aktivnosti u školi i kod kuće. Takođe, istaknuto je da je učešće roditelja u različitim školskim aktivnostima veoma važno, jer doprinosi kontinuiranoj podršci djetetu i jačanju zajedničkih napora u njegovom razvoju i obrazovanju.

6. Smatram da postoji dovoljan broj asistenata za djecu kojima je potrebna asistencija.

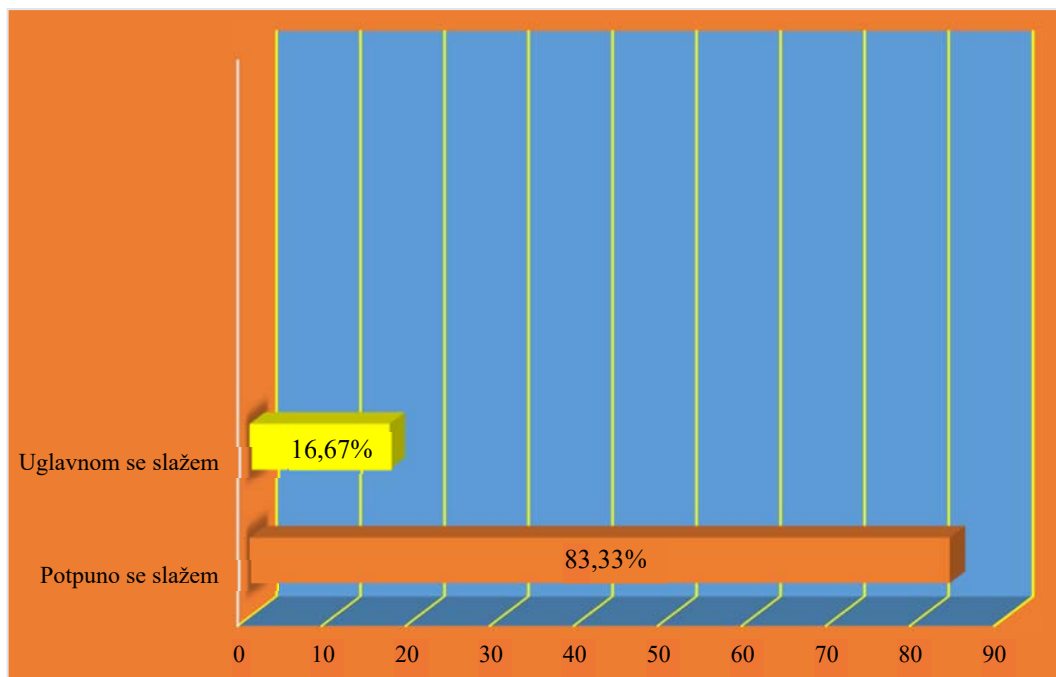
Histogram 20



Većina stručnih saradnika smatra da je trenutni broj asistenata u velikoj mjeri adekvatan za ispunjavanje potreba učenika. Ovakva ocjena je pozitivan indikator da se školski sistem uspješno organizuje kako bi omogućio individualizovanu pomoć djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Međutim, iako je većina zadovoljna, nijedan stručni saradnik nije izrazio neslaganje, što može sugerisati da postoji i mogućnost daljeg unapređenja ovog segmenta, kako bi se obezbijedilo da uvijek postoji dovoljan broj asistenata.

7. Smatram da imam dovoljno znanja da uspješno radim s djecom koja imaju smetnje iz spektra autizma.

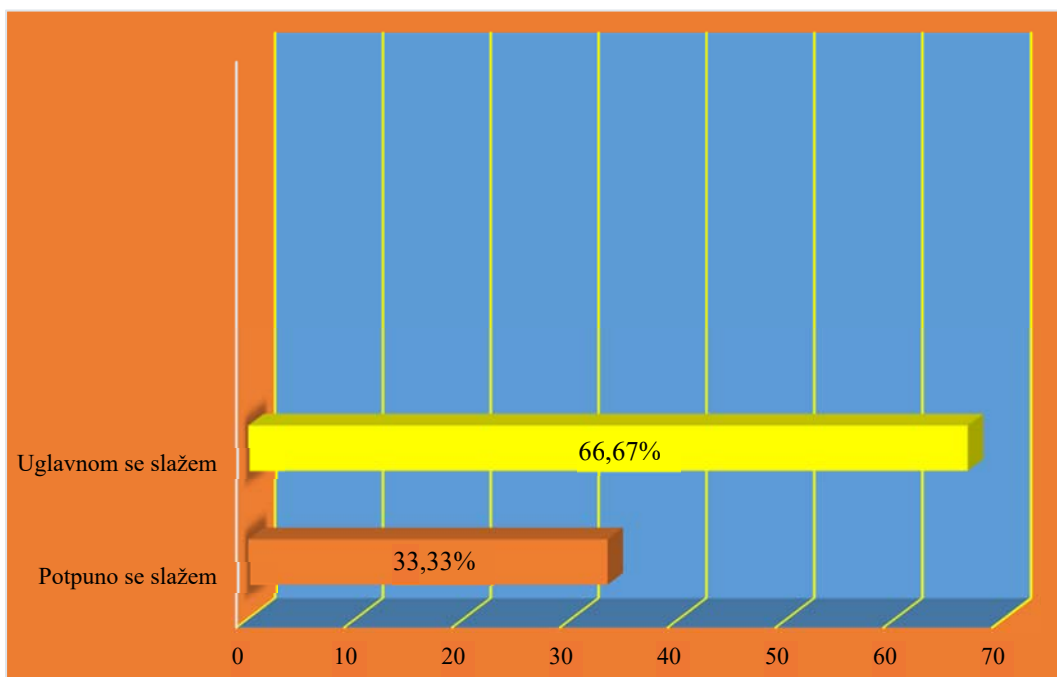
Histogram 21



Rezultati ukazuju na veoma visok nivo samopouzdanja među stručnim saradnicima kada je reč o njihovim znanjima i vještinama. Činjenica je da 83,33% stručnjaka izražava potpuno uvjerenje u svoje sposobnosti sugerise da je obuka i obrazovanje ovih stručnjaka adekvatno, te da su se stekli potrebni kompetencije za rad u ovoj specifičnoj oblasti. Međutim, prisustvo 16,67% stručnih saradnika koji se uglavnom slažu može ukazivati na mogućnost dodatnog usavršavanja ili pružanja resursa koji bi im pomogli da se osjećaju još sigurnije u svom radu.

8. Smatram da roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma doživljavaju veliku podršku u školi od strane stručnih saradnika.

Histogram 22

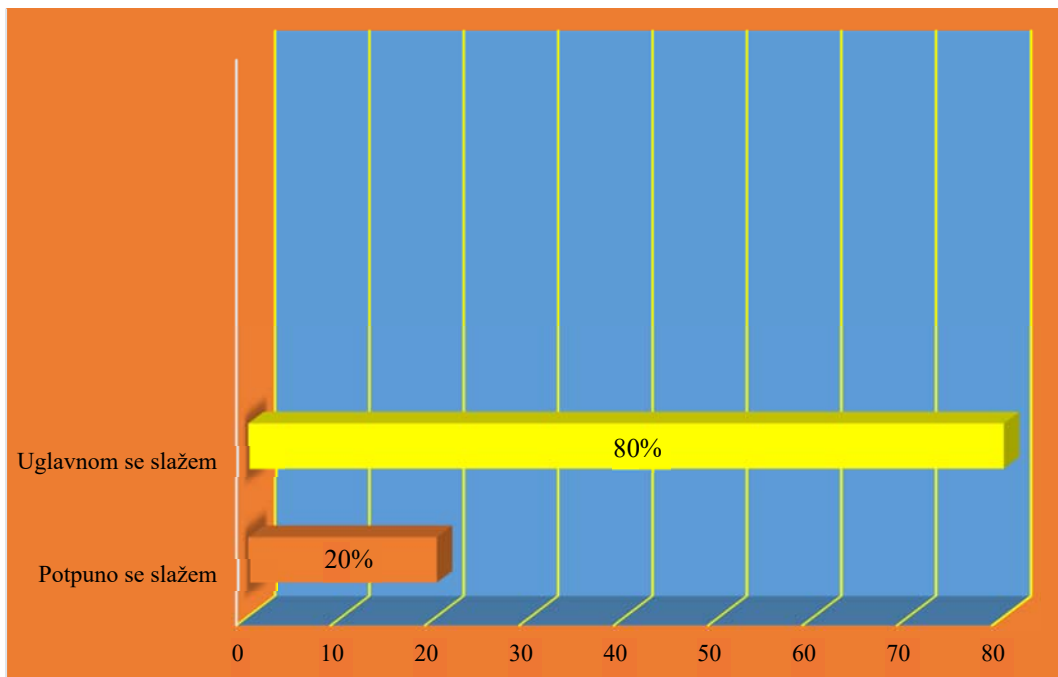


Ovi podaci pokazuju da većina stručnih saradnika prepoznaje važnost i nivo podrške koju roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma dobijaju u školskom okruženju. Visok procenat stručnih saradnika koji smatraju da roditelji dobijaju podršku, bilo u potpunosti ili uglavnom, naglašava kolektivno uvjerenje o značaju saradnje između škole i porodice. Međutim, činjenica da samo 33,33% stručnih saradnika u potpunosti dijeli ovo mišljenje može ukazivati na to da postoji prostor za poboljšanje. Moguće je da neki stručnjaci smatraju da je podrška roditeljima u određenim aspektima nedovoljna ili da se ne ostvaruje u dovoljnoj mjeri.

9. Smatram da se roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma uključuju u optimalnoj mjeri u rad u školi.

a) U odlučivanju na nivou škole

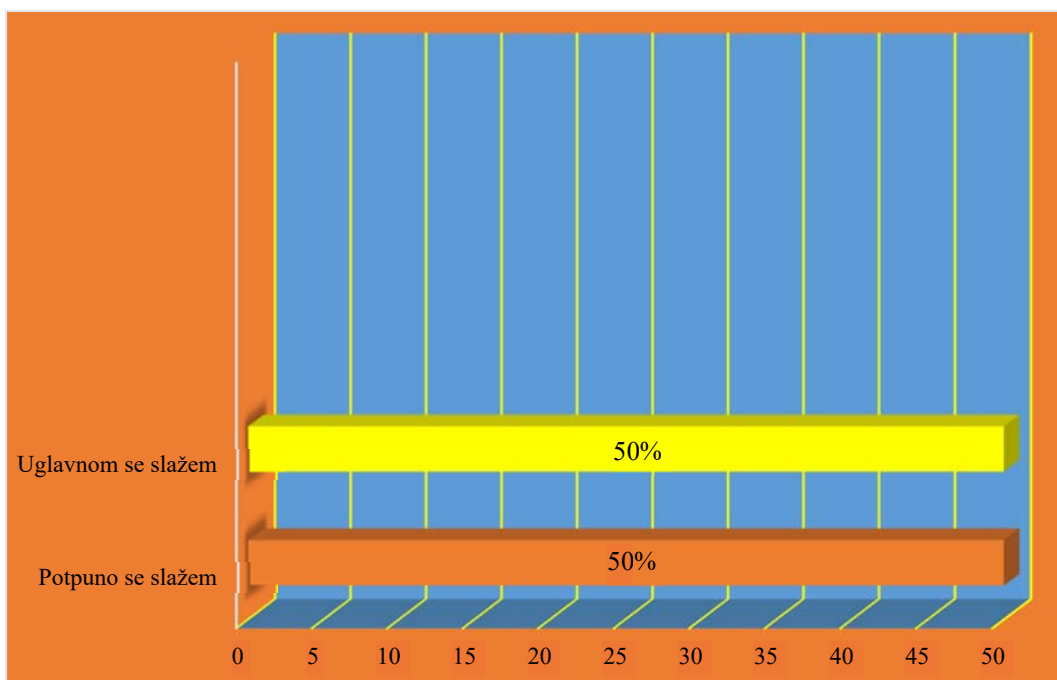
Histogram 23



Većina stručnih saradnika (80%) dijeli uvjerenje da je roditeljsko angažovanje zadovoljavajuće, ali ne u potpunosti, što može ukazivati na potencijalne prepreke u ostvarivanju još veće povezanosti roditelja i škole. Činjenica da samo 20% stručnih saradnika smatra da je uključenost roditelja optimalna može reflektovati izazove u angažovanju roditelja, poput ograničenja u vremenu, potrebe za dodatnom podrškom, ili možda nedovoljno prilagođenih mogućnosti za roditeljsko učešće u školskim aktivnostima.

b) U odlučivanju na nivou razreda

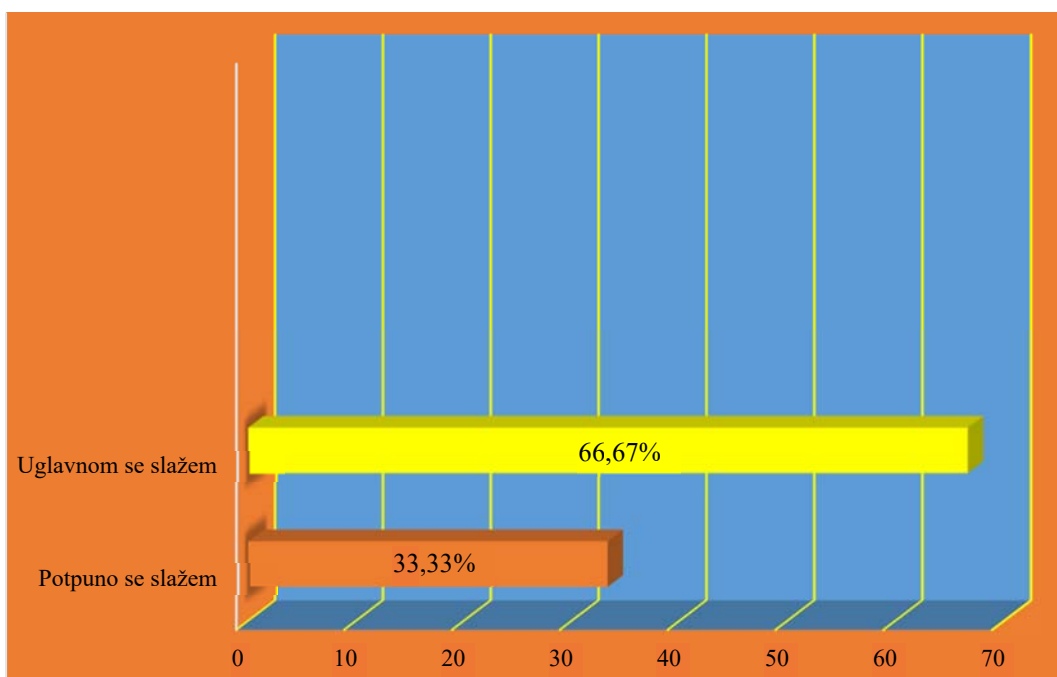
Histogram 24



Ovi rezultati pokazuju visok nivo saglasnosti među stručnim saradnicima u vezi s uključenjem roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školski rad. Međutim, podjela između onih koji se potpuno slažu i onih koji se uglavnom slažu ukazuje na postojanje prostora za dodatna poboljšanja. Tačno 50% stručnih saradnika ocjenjuje uključenost roditelja kao zadovoljavajuću, dok druga, iako je pozitivno ocjenjuje, možda primjećuje i određene izazove ili mogućnosti za napredak.

c) U planiranju društvenih aktivnosti

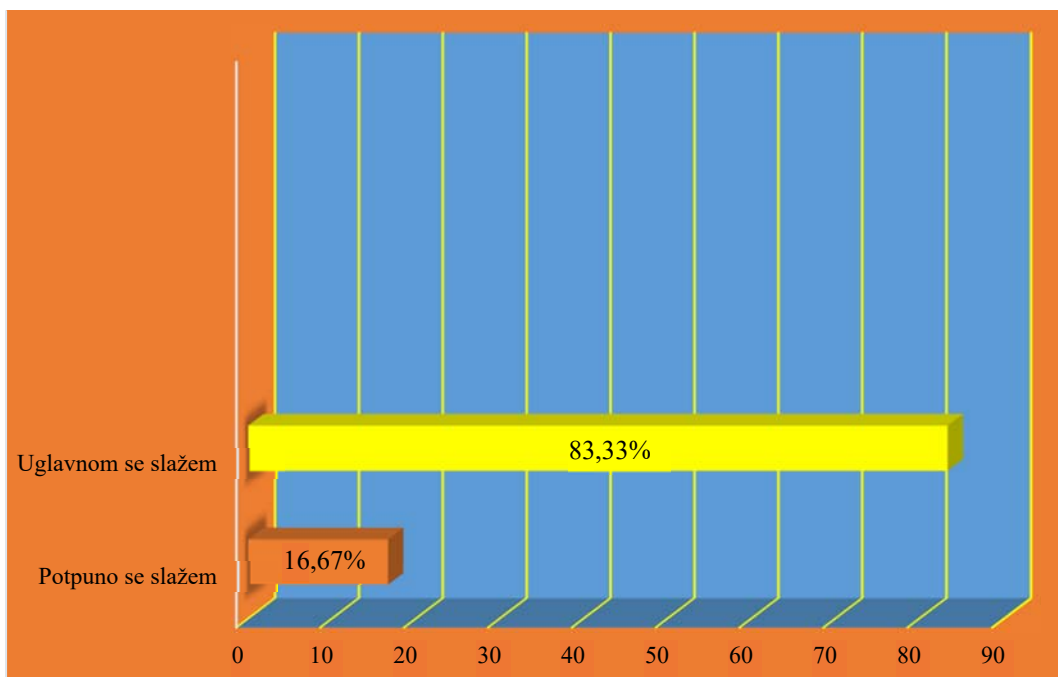
Histogram 25



Ovi podaci pokazuju da stručni saradnici prepoznaju pozitivan nivo uključenosti roditelja, što je važno za razvoj i podršku djece sa smetnjama iz spektra autizma. Ipak, podjela između onih koji se potpuno slažu i onih koji se uglavnom slažu može ukazivati na određene izazove u ostvarivanju optimalne uključenosti. Dok većina stručnih saradnika smatra da je angažman roditelja dobar, samo trećina je u potpunosti zadovoljna trenutnim stepenom uključenja. Moguće je da su stručni saradnici uočili prepreke koje bi mogle dodatno poboljšati saradnju s roditeljima, kao što su potreba za većom fleksibilnošću, dodatnim radionicama, ili organizacijom aktivnosti koje dodatno olakšavaju angažman roditelja.

d) U kreiranju i podsticanju školske politike i propisa

Histogram 26

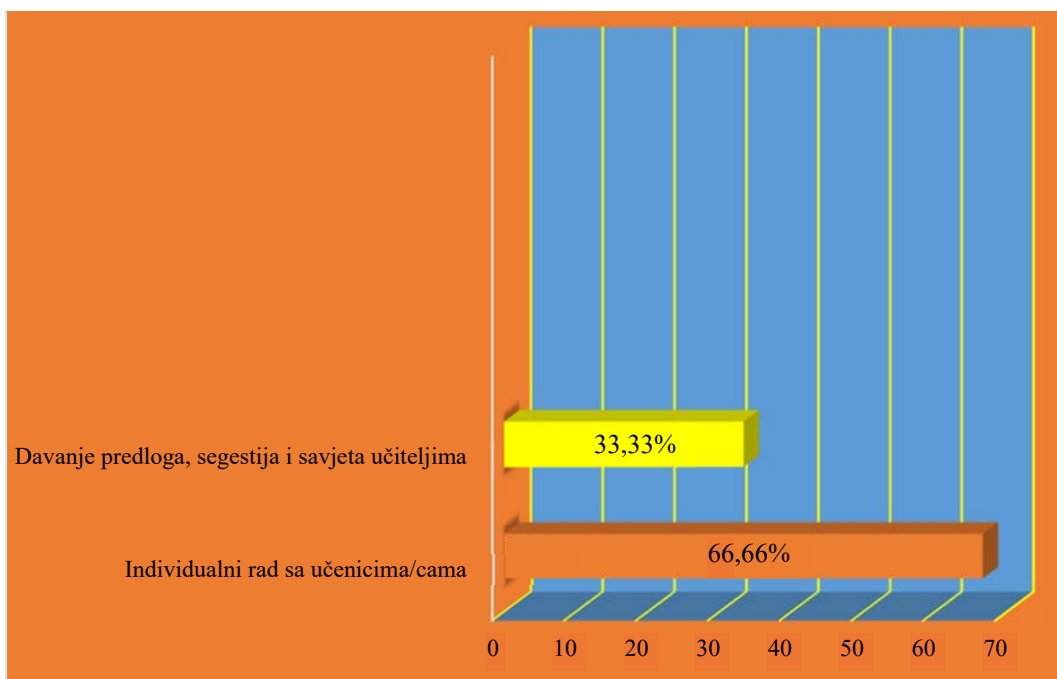


Ovi podaci ukazuju na pozitivan stav stručnih saradnika prema angažmanu roditelja, ali i razliku u percepciji stepena te uključenosti. Visok procenat stručnih saradnika koji su “uglavnom saglasni” može ukazivati na prostor za poboljšanja u ostvarivanju optimalne saradnje sa roditeljima. Razlozi za ovu blagu rezervu mogli bi biti izazovi poput vremenskih ograničenja roditelja, nedostatka prilika za dodatno angažovanje ili nedovoljno razvijenih resursa koji bi olakšali roditeljski doprinos.

Veći broj aktivnosti ili fleksibilniji oblici saradnje mogli bi dodatno osnažiti roditeljski angažman i doprinijeti kontinuiranoj podršci djeci sa smetnjama iz spektra autizma.

10. Koja je konkretno Vaša uloga u podsticanju uključivanja roditelja djeteta sa smetnjama iz spektra autizma u školsku ustanovu?

Histogram 27



Ovaj podatak ukazuje na to da stručni saradnici, prema potrebi, prilagođavaju svoje metode rada kako bi pružili što efikasniju podršku učenicima. Individualni rad sa učenicima omogućava stručnim saradnicima da bolje procijene specifične potrebe svakog djeteta i prilagode pristup prema tim potrebama, čime se ostvaruje dublji nivo podrške. S druge strane, podrška u vidu savjeta i sugestija učiteljima može doprinijeti održivijem i dugoročnijem poboljšanju nastavnih metoda. Ovaj pristup omogućava učiteljima da primjenjuju strategije koje su direktno prilagođene učenicima sa autizmom, čak i kada stručni saradnici nijesu prisutni u nastavi.

11. Šta predlažete da bi se poboljšala uključenost roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školski život ? Obrazložite:

Odgovori stručnih saradnika ukazuju na nekoliko ključnih predloga za unapređenje uključenosti roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školski život. Glavne sugestije uključuju organizovanje edukativnih aktivnosti kao što su radionice, okrugli stolovi i tematski sastanci posvećeni autizmu, kao i prilagođavanje školskih uslova rada.

Stručni saradnici prepoznaju značaj edukativnih radionica i okruglih stolova kao sredstava za informisanje i osnaživanje roditelja. Ovi formati ne samo da omogućavaju roditeljima da bolje razumiju autizam, već i pružaju priliku za razmjenu iskustava i podršku među roditeljima, čime se stvara osjećaj zajednice i zajedničkog rada na ciljevima. Takođe, predlog za prilagođavanje školskih uslova rada pokazuje svijest stručnih saradnika o važnosti uslova koji omogućavaju roditeljima da lakše pristupe školskim aktivnostima i prilagode se specifičnim potrebama djece. Ovakav pristup bi mogao dovesti do dugoročnijeg unapređenja inkluzije djece sa smetnjama iz spektra autizma u školsku zajednicu. Uključivanjem roditelja u edukativne i zajedničke aktivnosti, kao i omogućavanjem uslova za njihovu aktivniju participaciju, školski sistem može postići veću podršku i kontinuitet između škole i porodice.

2.3. Rezultati dobijeni intervjuisanjem roditelja

Roditeljima smo postavili pitanje o tome koliko su zadovoljni saradnjom sa učiteljima prilikom pružanja pomoći djeci sa smetnjama iz spektra autizma. Zanimalo nas je da li efikasno doživljavaju ovu saradnju u cilju poboljšanja školskog iskustva svog djeteta. Roditelji su izjavili da su u potpunosti zadovoljni saradnjom sa učiteljima u pružanju pomoći djeci sa smetnjama iz spektra autizma. Svi su izrazili mišljenje da ta saradnja ima pozitivan uticaj na školsko iskustvo njihovog djeteta.

Zadovoljstvo roditelja saradnjom sa učiteljima može sugerisati da su učitelji otvoreni za saradnju, te da aktivno uključuju roditelje u proces obrazovanja i podrške. Ovakva pozitivna percepcija može doprinijeti jačanju poverenja između porodica i učitelja, čime se stvara povoljnije okruženje za djecu.

Roditeljima smo postavili pitanje o redovnom dobijanju informacija od učitelja o funkcionisanju njihove djece u školi. Ovo je važno pitanje jer omogućava roditeljima da budu informisani o napretku i izazovima koje njihova djeca doživljavaju, čime se stvara osnov za konstruktivnu saradnju između porodice i škole. Svi roditelji su potvrdili da redovno dobijaju informacije od učitelja, što ukazuje na efikasnu komunikaciju i posvećenost učitelja u pružanju podrške. Transparentnost u komunikaciji takođe pomaže u identifikaciji potencijalnih problema i pravovremenom reagovanju, što može značajno doprinijeti uspješnom obrazovanju i socijalizaciji djece sa smetnjama iz spektra autizma.

Postavili smo roditeljima pitanje da li njihovo dijete može slobodno učestvovati u raznim školskim aktivnostima. Ovo pitanje je važno jer omogućava uvid u nivo uključenosti i integracije djece sa smetnjama iz spektra autizma u školske aktivnosti, što je ključno za njihovu socijalizaciju i razvoj vještina.

Izdvajamo sljedeće kategorije odgovora:

- Dijete iz spektra autizma učestvuje u svim aktivnostima (60%).
- Dijete iz spektra autizma učestvuje samo u određenim aktivnostima (30%)
- Dijete iz spektra autizma povremeno učestvuje u aktivnostima (10%).

Podaci o učešću djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskim aktivnostima pružaju dragocjene uvide u efikasnost inkluzivnih praksi u vaspitno-obrazovnom procesu. Visok procenat djece koja aktivno učestvuju ukazuje na pozitivne aspekte saradnje između učitelja, stručnih saradnika i roditelja.

S druge strane, procenat djece koja povremeno ili samo u određenim aktivnostima učestvuju ukazuje na potrebu za dubljim razumijevanjem specifičnih izazova sa kojima se suočavaju, kako bi se razvili odgovarajući programi i resursi.

Roditeljima smo postavili pitanje o tome da li je program prilagođen potrebama njihovog djeteta na odgovarajući način. Ovo pitanje je važno jer pruža ključne informacije o tome kako se obrazovni programi prilagođavaju za djecu sa smetnjama iz spektra autizma, što direktno utiče na njihovu sposobnost da napreduju i ostvaruju svoj potencijal. Svi roditelji su se izjasnili da je program njihovog djeteta prilagođen na odgovarajući način, što ukazuje na visok nivo zadovoljstva i poverenja u obrazovni sistem. Ovaj rezultat ukazuje da su škole uspješne u implementaciji strategija prilagođavanja programa kako bi se zadovoljile jedinstvene potrebe djece sa smetnjama iz spektra autizma.

Roditeljima smo postavili pitanje o njihovom uključivanju u rad u školi i u različite aktivnosti. Ovo pitanje je ključno jer omogućava razumijevanje uloge roditelja u obrazovnom procesu njihove djece i može pružiti uvid u stepen saradnje između porodica i škola. Svi roditelji su odgovorili da nijesu uključeni u rad u školi i različite aktivnosti, što može ukazivati na određene izazove ili prepreke koje otežavaju njihovo angažovanje.

Ovaj rezultat može sugerisati da postoji nedostatak informacija ili mogućnosti za uključivanje roditelja u školske događaje, što bi moglo negativno uticati na podršku koju djeca dobijaju.

Roditeljima smo postavili pitanje o njihovom učešću u izradi IROP-a za njihovu djecu. Ovo pitanje je važno jer omogućava uvid u stepen angažovanosti roditelja u obrazovnom procesu i kako oni doprinose personalizaciji obrazovnog programa.

Većina roditelja je odgovorila da učestvuje u izradi IROP-a, što sugerise visok nivo angažovanosti i želje za aktivnim doprinosom obrazovnom procesu svoje djece. Ovaj rezultat ukazuje na to da su roditelji spremni da sarađuju sa školskim osobljem i da su zainteresovani za pružanje najbolje moguće podrške svojoj djeci.

Na pitanje "Na koji način dobijate informacije o Vašem djetetu od učitelja ili stručnih saradnika?" roditelji su imali priliku da navedu različite načine komunikacije i razmjenu informacija. U nastavku su predstavljene tri kategorije odgovora koje se mogu izvući iz njihovih reakcija:

- Svakodnevna komunikacija (70%).
- Telefonski pozivi (20%).
- Informacije na sastancima (10%).

Ove tri kategorije pružaju uvid u dinamiku komunikacije između roditelja i učitelja. Isticanje svakodnevne komunikacije kao najvažnijeg načina informisanja naglašava potrebu za bliskim i stalnim kontaktom, što može značajno uticati na obrazovni napredak i socijalizaciju djece sa smetnjama iz spektra autizma. Osnaživanjem ovih komunikacionih kanala, školske ustanove mogu dodatno poboljšati saradnju s porodicama i podršku djeci.

Pitanje o važnim kvalitetima u saradnji sa stručnim saradnicima od suštinskog je značaja za razumevanje dinamike između roditelja i stručnjaka koji rade sa decom sa smetnjama iz spektra autizma. Ove informacije mogu doprinijeti identifikaciji snaga i mogućih poboljšanja u saradnji.

Istaknute su tri ključne kategorije:

- Otvorena komunikacija u saradnji (50%).
- Razmjena iskustava (30%).
- Rješavanje problema (20%).

Ove kategorije ukazuju na to da roditelji prepoznaju značaj sinergije u radu sa stručnjacima i da su spremni da aktivno učestvuju u procesu unapređenja podrške svojoj djeci.

Roditelji su na pitanje o ključnim manjkavostima saradnje sa stručnim saradnicima izjavili da ne prepoznaju značajne nedostatke u ovoj saradnji. Ovaj odgovor može sugerisati da su roditelji zadovoljni trenutnim nivoom komunikacije i podrške koju dobijaju. Ukratko, izostanak prijavljenih manjkavosti može biti znak pozitivnog i funkcionalnog partnerstva između roditelja i stručnih saradnika, što može značajno doprinijeti napretku i dobrobiti djece.

Roditelji su u odgovoru na pitanje o očekivanjima i predlozima u saradnji sa školom istakli dva ključna zahtjeva: uvođenje logopeda i defektologa, kao i angažovanje asistenata. Ovi predlozi ukazuju na aktivnu ulogu roditelja u unapređenju obrazovnog sistema, kao i na njihovu želju za većom saradnjom sa stručnim timovima. Uključivanje ovih profesionalaca može doprinijeti efikasnijem obrazovanju i boljoj socijalizaciji djece sa smetnjama iz spektra autizma, što je ključno za njihov razvoj i integraciju u društvo.

ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja je ispitati uključenost i doprinos roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma unutar školskog okruženja. Posebna pažnja je posvećena sagledavanju njihovog angažmana u zajedničkom kreiranju i praćenju primjene IROP-a, kao i u okviru različitih nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Uzorak su činili 14 učitelja, 10 roditelja i 6 stručnih saradnika. Obavljeno je istraživanje putem anketa za stručne saradnike i učitelje, dok su roditelji bili intervjuisani kako bi se dobio dublji uvid u njihove stavove i iskustva.

Ova metodološka raznolikost omogućava sveobuhvatno sagledavanje fenomena inkluzije i doprinosi razumijevanju kako roditelji, učitelji i stručni saradnici zajedno doprinose obrazovnom razvoju djece sa smetnjama iz spektra autizma.

Ovo je pitanje kojim se poslednjih godina bave naučnici, stručnjaci i praktičari, ali ostaje mnogo otvorenih pitanja i izazova za aktuelnu nastavnu i društvenu praksu. Istraživajući određene segmente aktuelne školske prakse i uloge roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školi, pokušali smo izvojiti neka važna pitanja, da dođemo do osnovnih informacija o tome koja je uloga roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma. Definisane hipoteze smo procijenili i došli do sljedećih zaključaka.

H1 – Pretpostavka da su roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma zadovoljni podrškom koju učitelji pružaju njihovoj djeci u učionici, uključujući izradu individualnih obrazovnih planova (IROP) i konsultacije o postavljenim ciljevima je potvrđena.

Zadovoljstvo roditelja može biti pokazatelj uspešnosti učiteljskih praksi, kao i pozitivnog odnosa između roditelja i obrazovnog osoblja. Ukoliko roditelji izražavaju zadovoljstvo, to može biti motivator za dalju saradnju i angažman u obrazovnom procesu.

H2 - Pretpostavka da postoji efikasna saradnja između učitelja i roditelja prilikom planiranja školskih obaveza za djecu sa smetnjama iz spektra autizma je potvrđena.

Efikasna komunikacija i saradnja mogu pomoći u prepoznavanju specifičnih potreba i izazova sa kojima se djeca suočavaju, a roditelji mogu pružiti važne informacije o svom djetetu koje učitelji možda ne bi imali.

H3 - Pretpostavka da postoji efikasna saradnja između roditelja i stručnih saradnika prilikom planiranja razvojnih ciljeva za djecu sa smetnjama iz spektra autizma je potvrđena.

Ova saradnja je od suštinskog značaja, jer stručni saradnici, poput pedagoga i psihologa, donose specifična znanja i vještine koje mogu dodatno obogatiti obrazovni proces.

H4 – Pretpostavka da su roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma zadovoljni kvalitetom i intenzitetom angažovanja članova mobilnog tima u školskom radu je potvrđena.

Mobilni tim može pružiti dodatne resurse i podršku za djecu sa smetnjama iz spektra autizma, a njihova uključena uloga može biti presudna za uspjeh inkluzivnog obrazovanja. Kvalitetna podrška može značajno uticati na iskustvo i razvoj djece, a pozitivno mišljenje roditelja može biti indikator uspešnosti ovog modela saradnje.

U skladu sa rezultatima, *potvrđujemo glavnu hipotezu nakon sporednih, koje su sastavnice vodeće hipoteze prema kojoj se pretpostavilo da su roditelji na adekvatan način uključeni u rad sa djecom sa smetnjama iz spektra autizma u školi, sa učiteljima i stručnim saradnicima doprinose njihovoj efikasnijoj inkluziji putem zajedničkog kreiranja i praćenja primjene IROP-a, kao i tokom drugih nastavnih i vannastavnih aktivnosti.*

Ova saradnja se pokazala ključnom za efikasniju inkluziju djece u obrazovni sistem, jer omogućava roditeljima da iznesu svoja zapažanja i potrebe svog djeteta, dok učitelji i stručni saradnici pružaju potrebnu podršku i resurse.

Kroz ovakvu dinamičnu interakciju, roditelji su u mogućnosti da aktivno prate napredak svoje djece i osiguraju da se obrazovni sadržaji prilagode individualnim potrebama.

Rezultati istraživanja mogu da doprinesu u praksi većoj primjeni različitih metoda rada prilagođenih djeci sa smetnjama iz spektra autizma u aktivnostima koje se sprovode u školskim ustanovama. Takođe, većoj angažovanosti na stručnom usavršavanju vaspitnog kadra, što bi doprinijelo za razvoj radionica u kojima će biti uključeni roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma.

Ograničavajuća okolnost u našem istraživanju može biti veličina i reprezentativnost uzorka. Takođe, naredna istraživanja bi se mogla više baviti pedagoškim strategijama učitelja, poboljšavanjem položaja roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi.

Literatura

1. Agencija za odgoj i obrazovanje, (2008). Poučavanje učenika sa autizmom : Školski priručnik.
2. Baron- Cohen, S. & Bolton, P. (1993). Autism: the facts. Oxford: Oxford University Press.
3. Bartulović, M., Kušević, M. (2016). Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. Zagreb: Centar za mirovne studije.
4. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. Odgojne znanosti, 8 (1), 177-190.
<https://hrcak.srce.hr/26189>
5. Bentham, S., & Hutchins, R. (2006). Practical tips for teaching assistants. Routledge.
6. Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J., & Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. Hrvatski športskomedicinski vjesnik, 21(2), 70-82.
7. Bouillet, D. (2019). Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
8. Bryan, J., Henry, L. (2012). A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process. Journal of counseling and development, 90, 408 -420.
9. Bujas Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (pervazivni razvojni poremećaji). Paediatrica Croatica, 44(1), 217-222.

10. Bujas Petković, Z. Frey Škrinjar, J. (2010) . Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko – rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga .
11. Cepanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra – teorija, istraživanja i praksa. Klinička psihologija, 8(2), 203-224.
12. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. Fakultet političkih nauka u Sarajevu. Preuzeto s <https://dejanakovacevic.files.wordpress.com/2013/04/def-io-nskola.pdf>
13. Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, LowIncome Children. School Psychology Review, 33(4), 467-480.
14. Harris, A.L., Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement: Setting the Stage for Academic Success. The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences, 2 (5), 186-201.
15. Henderson, A. T., Mapp K. L. (2002). A New Wave of Evidence—The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with School.
16. Hebel, O., Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. International journal of special education.
17. Hoy, W.K., Tschannen-Moran, M.(1999). Five faces of trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. Journal of School Leadership, 9, (3), 184 – 208.

18. Holcomb-McCoy, C, Bryan, J. (2010). Advocacy and Empowerment in Parent Consultation: Implications for Theory and Practice. *Journal of counseling and development*, 88, 259 -268.
19. Hornby, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52; <http://dx.doi.org/>
20. Igrić, Lj. i sar. (2015). Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
21. Ivančić, Đ., Stančić, Z.: Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 49(2), 2013, str. 139-157.
22. Jablan, B., i Kovačević, J. (2008). Obrazovanje u redovnim školama i školama za decu ometenu u razvoju: zajedno ili paralelno. *Nastava i vaspitanje*, 57(1), 43-54.
23. Jurković, D., Penić Jurković, A. i Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), 132-153. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/hrri.56.2>.
24. Katz, Strier, 2015). Katz, H., Strier, M. (2015). Trust and Parents' Involvement in Schools of Choice. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3) , 1 – 17.
25. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Kosić, A. (2009) Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, XXII (2), str. 227-234.
27. Kovač, V. (2021) .Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i

uključenost u djetetovo školovanje. Zagreb: Filozofski fakultet.

28. Kušević, B. (2016) Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, XXV (2), str. 179-198.
29. Lake, J. F., Billingsley, B. S. (2000). An Analysis of Factors That Contribute to ParentSchool Conflict in Special Education. Remedial and Special Education, 21(4), 240-251.
30. Leithwood, K., McElheron-Hopkins, C. (2004). Parents' Participation in School Improvement Processes. Final Report of the Parent Participation in School Improvement Planning Project. Ontario: Canadian Education Association. <https://www.edcan.ca/wpcontent/uploads/cea-2004-parents-participation.pdf> .
31. Lumby, J., Morrison, M. (2006). Partnership, conflict and gaming. Journal of Education Policy, 21(3), 323-341.
32. Ljubetić, M. (2011). Partnerstvo obitelji, vrtića i škole. Zagreb: Školska knjiga.
33. Ljubetić, M., Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. Odgojne znanosti, 10 (1), 209 – 230.
34. Ljubešić, M. (2005). Obilježja komunikacije male djece s autizmom. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 41 (2), 103-109.
35. Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. Društvena istraživanja, 5 (1), 75 – 88.

36. Maleš, D., Kušević B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: D. Maleš, (Ur.) Nove paradigme ranog odgoja (str. 41-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.
37. Manzon, M., Miller, R., Hong, H., Khong, L. (2015). Parent Engagement in Education. Singapore: National Institute of Education.
38. Morris, E. (2009). Supporting the teaching assistant – A good practice guide. Department for Education and Skills.
39. Pintur, B. (2000). Profil pedagoga u suvremenom vrtiću. Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 6 (21), str. 33-34.
40. Remschmidt, H. (2009). Autizam – Pojavni oblici, uzroci, pomoć. Jastrebarsko, Naklada Slap.
41. Rosić, V., Zloković, J. (2003). Modeli suradnje obitelji i škole. Đakovo:Tempo.
42. Sindek, J., i Benaković-Ranogajec, K. (2008). Ljudski resursi u dječjim vrtićima i uloga psihologa. Metodčki obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu,3(6), 47-57.
43. Soodak, L. C., Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 25(1), 29-41.
44. Swap, S. (1993). Developing home-school partnerships: From concepts to practice. New York: Teachers College Press, Columbia University.
45. Šakotić, N. i Mićanović, V. (2016). Individualni razvojno – obrazovni plan. Nikšić: Filozofski fakultet – Nikšić.

46. Šteh, B., Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. CEPS Journal 1, (4), 81-101.
47. Šušnjara, S. (2008) . Odnos prema djeci s posebnim potrebama. Školski vjesnik 57(3-- 24. 4) 2008, str. 321 337.
48. Velki, T. & Romstein, K. (ur.) (2015). Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek, Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
49. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. Život i škola, 30 (59), 17-37.
50. Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zadar: Sveučilište u Zadru.
51. Zrilić, S. (2012). Participacija učitelja u kreiranju škole. U: N. Hrvatć, A. Klapan (ur.): Pedagogija i kultura, sv. 1., 453-460. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
52. Weiss, S. (2010). Posebnosti socijalnog razvoja dječaka s Aspergerovim sindromom – studija slučaja. Napredak, 151, 482 – 498.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik za učitelje

Poštovani učitelji , cilj ovog anketnog upitnika je da saznamo više o ulozi roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi. Dobijene podatke koristitićemo isključivo u svrhu izrade master rada i anonimnost ispitanika u istraživanju je osigurana. Unaprijed hvala na saradnji!

1. Koliko često ostvarujete saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?
 - a. Svakodnevno
 - b. Jednom sedmično
 - c. Od 2 do 3 puta sedmično
 - d. Jednom mjesečno

2. Smatram da sam sa roditeljima djece sa smetnjama iz spektra autizma izgradio/la odnos povjerenja i razumijevanja:
 - a. Potpuno se slažem
 - b. Uglavnom se slažem
 - c. Neodlučan sam
 - d. Uglavnom se slažem
 - e. Uopšte se ne slažem

3. Da li ste zadovoljni saradnjom sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?

- a. Jesam
- b. Djelimično
- c. Ne

Objasnite:

4. Ukoliko se pojavi određeni problem, da li roditelji predlažu moguća rješenja na sastancima ?

- a. Uvijek
- b. Vrlo često
- c. Relativno često
- d. Djelimično
- e. Gotovo nikada
- f. Nikada

5. Sa kim najčešće sarađujete u rješavanju problema sa učenicima koji imaju smetnje iz spektra autizma?

- a. Sa pedagoško psihološkom službom škole
- b. Sa roditeljima učenika
- c. Kroz razmjenu mišljenja sa drugim učiteljima (koji su imali djecu u programu)
- d. Nijesam imao/la nikakvu pomoć

- e. Samostalno, na osnovu vlastitog pedagoškog iskustva
6. Kakva je, po Vašem mišljenju, saradnja stručnih saradnika sa učiteljem u pogledu pružanja podrške učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama?
- a. Odlična
 - b. Veoma dobra
 - c. Dobra
 - d. Djelimično dobra
 - e. Mogla bi biti bolja
7. Koliko često sarađujete sa stručnim saradnicima u funkciji pružanja pomoći djeci sa smetnjama iz spektra autizma?
- a. Svakodnevno
 - b. Jednom sedmično
 - c. Od 2 do 3 puta sedmično
 - d. Jednom mjesečno
 - e. Dva puta mjesečno
8. Stručni saradnici pružaju pomoć pri organizovanju rada sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama:
- a. Efektnije planiranje rada
 - b. Bolja socijalizacija učenika
 - c. Efikasnije učenje učenika
 - d. Bolja individualizacija postupaka u radu

9. Da li su djeca sa smetnjama iz spektra autizma prihvaćena u druženju i igrama od strane vršnjaka tipičnog razvoja po Vašem mišljenju ?

- a. Jesu
- b. Djelimično
- c. Nijesu
- d. Zavisi od djeteta do djeteta

10. Šta predlažete da rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama bude efikasniji?

Prilog 2. Anketni upitnik za stručne saradnike

Poštovani stručni saradnici, cilj ovog anketnog upitnika je da saznamo nešto više o ulozi roditelja u djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi. Dobijene podatke koristitićemo isključivo u svrhu izrade master rada. Anonimnost ispitanika u istraživanju je osigurana . Unaprijed hvala na saradnji.

1. U školi ste angažovani kao :

- a. pedagog
- b. psiholog
- c. logoped

2. Roditelji su, po Vašoj procjeni adekvatno uključeni u aktivnosti u školi:

- a. Uvijek
- b. Vrlo često
- c. Relativno često
- d. Djelimično
- e. Gotovo nikada
- f. Nikada

Na koji način?

3. Dogovarate se sa učiteljima o aktivnostima koje ćete realizovati sa učenikom sa smetnjama iz spektra autizma:

- a. Uvijek
- b. Vrlo često
- c. Relativno često
- d. Djelimično
- e. Gotovo nikada
- f. Nikada

4. Na koji način najčešće ostvarujete saradnju sa roditeljima učenika sa smetnjama iz spektra autizma?

- a. Roditeljski sastanci
- b. Grupni sastanci
- c. Individualni oblik saradnje

5. Koliko često sarađujete sa porodicom djece sa smetnjama iz spektra autizma?

- a. Uvijek
- b. Često
- c. Povremeno

Na koji način ostvarujete saradnju ? Obrazložite ?

6. Smatram da postoji dovoljan broj asistenata za djecu kojima je potrebna asistencija.
- a. Potpuno se slažem
 - b. Uglavnom se slažem
 - c. Neodlučan sam
 - d. Uglavnom se slažem
 - e. Uopšte se ne slažem
7. Smatram da raspolazem sa dovoljno znanja da mogu uspješno raditi sa djecom sa smetnjama iz spektra autizma :
- a. Potpuno se slažem
 - b. Uglavnom se slažem
 - c. Neodlučan sam
 - d. Uglavnom se slažem
 - e. Uopšte se ne slažem
8. Smatram da roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma doživljavaju veliku podršku u školi od strane stručnih saradnika .
- a. Potpuno se slažem
 - b. Uglavnom se slažem
 - c. Neodlučan sam
 - d. Uglavnom se slažem
 - e. Uopšte se ne slažem

9. Smatram da se roditelji djece sa smetnjama iz spektra autizma uključuju u optimalnoj mjeri u rad u školi .

- a. U odlučivanju na nivou škole
- b. U odlučivanju na nivou razreda
- c. U planiranju društvenih aktivnosti
- d. U kreiranju i podsticanju školske politike i propisa

10. Koja je konkretno Vaša uloga u podsticanju uključivanja roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školsku ustanovu ?

- a. Individualni rad sa učenicima/cama
- b. Davanje predloga , sugestija i savjeta učiteljima (npr. na koji način da organizuju aktivnosti u kojima će učestvovati roditelj).
- c. Učesnik, pomoćnik u izradi sredstava koji će pomoći da se određene aktivnosti realizuju (radionice).
- d. Nešto drugo _____

11. Šta predlažete da bi se poboljšala uključenost roditelja djece sa smetnjama iz spektra autizma u školski život ? Obrazložite:

Prilog 3. Protokol intervju-a sa roditeljima djece sa smetnjama iz spektra autizma

1. Da li ste zadovoljni saradnjom sa učiteljima prilikom pružanja podrške djeci sa smetnjama iz spektra autizma?
2. Dobijate li informacije od učitelja o funkcionisanju Vašeg djeteta u školi redovno?
3. Da li ste zadovoljni napretkom Vašeg djeteta u školskoj ustanovi ?
4. Da li Vaše dijete može slobodno da učestvuje u različitim školskim aktivnostima?
5. Da li je na odgovarajući način program prilagođen Vašem djetetu?
6. Da li ste uključeni u rad u školi, u različite aktivnosti? Ako DA, koje su to aktivnosti?
7. Da li učestvujete u izradi IROP-a?
8. Na koji način dobijate informacije o Vašem djetetu od učitelja ili stručnih saradnika?
9. Šta biste istakli kao značajni kvalitet u saradnji sa stručnim saradnicima?
10. Šta su ključne manjkavosti saradnje?
11. Šta očekujete, šta predlažete u saradnji ?

Prilog 4.

CRNA GORA
JU OŠ »RATKO ŽARIĆ«
NIKŠIĆ
Broj: 12114
Nikšić, 14. 10. 2024. godine

SAGLASNOST

Saglasnost se izdaje studentkinji Mirjani Bakrač u svrhu realizacije istraživanja za potrebe izrade master rada na temu „Uloga roditelja u inkluziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi“.

U našoj školi koleginica je sprovela intervju sa roditeljima, anketni upitnik sa stručnim saradnicima i učiteljima.

U Nikšiću,

14.10.2024.g.



Direktorica,

Nevenka Nikčević

Nevenka Nikčević

Prilog 5.

JU OŠ „Luka Simonović“ Nikšić

Datum : 16.10.2024.godine

Dj.broj 274

Saglasnost

Saglasnost se izdaje studentkinji Mirjani Bakrač u svrhu realizacije istraživanja Master rada na temu „Uloga roditelja u inkuziji djece sa smetnjama iz spektra autizma u školskoj ustanovi“. U našoj školi koleginica je sprovela upitnik za učitelje, roditelje i stručne saradnike.

U Nikšiću, 16.10.2024. godine



Direktorica

Marija Bošković Martinović

Prilog 6.

JU OŠ „OLGA GOLOVIĆ“, NIKŠIĆ

Skadarska 7, 81400 Nikšić

Broj : 1835

Mjesto i datum : Nikšić, 15.10.2024.godine.

Na osnovu dopisa Zavoda za školstvo, broj 02/3-041/24-1508/2 od 26.09.2024.godine, kao i Ministarstva prosvete, nauke i inovacija, br.04/2-01-607/24-6758/4 od 27.09.2024.godine, daje se :

SAGLASNOST

Studentkinji Mirjani Bakrač u svrhu realizacije istraživanja za potrebe izrade master rada na temu „Uloga roditelja u inkluziji djece sa smetnjama u razvoju iz spektra autizma u školskoj ustanovi,,.

U našoj školi koleginica je sprovela intervju sa roditeljima i anketni upitnik sa stručnim saradnicima i učiteljicama.



Direktorica

Milana Krstmanović