



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 56 • Број 2 • Децембар 2024 • 303–320  
УДК 376-056.26/.36-053.4(497.11)  
37.064:373.21(497.11)

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2402303J>  
Оригинални научни рад

## ПЕРСПЕКТИВЕ РОДИТЕЉА И ВАСПИТАЧА О УЗАЈАМНОМ ПОВЕРЕЊУ У ИНКЛУЗИВНОМ ВРТИЋУ\*

Марија Јелић\* ➤ ORCID: 0000-0003-0146-9663

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Београд, Србија

Наташа Буха ➤ ORCID: 0000-0002-8568-6309

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Београд, Србија

### А П С Т Р А К Т

Када родитељи и васпитачи успоставе и одржавају партнерски однос како би подржали развој деце, резултати инклузивне предшколске праксе се повећавају не само за децу, већ и за родитеље и васпитаче. Полазећи од тога да је поверење неопходан услов за изграђивање партнерских односа и да у нашој средини недостају истраживања о овој теми, циљеви овог рада су да испитамо сагласност у вези са нивоом поверења родитеља и васпитача, као и у вези са разликама у нивоу поверења родитеља и васпитача у односу на развојни статус деце (са сметњама и без сметњи у развоју). Узорак је чинило 306 васпитача и 450 родитеља деце са сметњама и без сметњи у развоју. Примењена је Скала поверења, форма за васпитаче и форма за родитеље. Резултати су показали да је поверење васпитача на вишем нивоу него поверење родитеља. Такође, родитељи деце са сметњама у развоју значајније мање верују васпитачима него родитељи деце без сметњи у развоју, посебно када су у питању аспекти подршке развоју детета и начин комуникације васпитача са родитељима. Недостатак поверења између васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју је фактор ризика за успостављање њихових партнерских односа, а тиме и јединственог деловања на развој и учење деце. Кроз иницијално образовање и стручно усавршавање потребно је оснажити васпитаче у домену начина њихове комуникације са родитељима, као и у

\* Напомена. Рад је настао у оквиру пројекта *Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма* финансираног од стране Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. Уговора 451-03-66/2024-03/ 200096).

\*\* Мејл: [marijajelic@fasper.bg.ac.rs](mailto:marijajelic@fasper.bg.ac.rs)

вези са стратегијама за рад са децом са различитим потребама и њиховим родитељима. Указано је на правац даљих истраживања у функцији развијања успешних инклузивних образовних програма који би допринели да родитељи и деца осећају да припадају образовном контексту.

---

**Кључне речи:**

предшколско васпитање, инклузија, поверење родитеља, поверење васпитача, партнерски однос родитељ-васпитач.

## ■ УВОД

Према еколошком моделу (Bronfenbrenner, 2005), породица и вртић/школа припадају микросистему детета који директно утиче на његов развој и васпитање. Мезосистем, као следећи ниво модела, подразумева партнерство ова два чиниоца васпитања како би се постигли позитивни развојни исходи за дете. Егзосистем и макросистем представљају шире друштвено и културно окружење детета, које индиректно утиче на његов развој и образовање. Макросистем, у којем деца директно не партиципирају, обухвата законе и прописе повезане са обезбеђивањем квалитетног образовања за сву децу и ученике, као и евалуацију, мониторинг и истраживања инклузивне васпитнообразовне праксе. У међународним документима јавних политика (UNESCO, 2015, 2020) наглашава се да постизање квалитетног образовања за сву децу (нпр. позитивни исходи учења, смањење развојних кашњења и маргинализације деце), захтева узајамно поверење и партнерске односе од макро до микро нивоа. Бројна истраживања, у којима су учествовала деца различитог нивоа образовања, су потврдила да је партнерски однос између породице и васпитнообразовне установе повезан са бољим исходима учења (Boonk et al., 2018; Fantuzzo et al., 2004; Lang et al., 2024; Rey-Guerra et al., 2022; Sheridan et al., 2019), посебно када је у питању учење и развој деце са сметњама у развоју (Attard & Booth, 2023; Chen et al., 2020; Garbacz et al., 2016; Mokhtar et al., 2023).

Препознајући значај квалитетних односа између породице и васпитнообразовне установе за дечији развој, партнерство са родитељима је постало кључна компонента националних образовних политика многих земаља, укључујући и образовног система Републике Србије. У складу са међународним документима јавних политика (нпр. UNESCO, 1994, 2015, 2020), током последње две деценије у нашој средини обезбеђено је право на доступност квалитетног образовања за сву децу (инклузивно образовање), чиме су створени формални услови за остваривање права деце са сметњама у развоју на образовање у редовним образовним институцијама (Zakon о osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). С обзиром на то да успостављање партнерских односа са родитељима представља битну димензију квалитетног образовања за сву децу,

ангажовање родитеља деце са сметњама у развоју постало је обавеза запослених на свим нивоима образовног система.

Развој идеје о партнерском односу резултат је увиђања слабости претходно актуелних традиционалних модела сарадње. Од строго формализованог односа и искључивања родитеља из сардње преко укључивања у форми коју је унапред прописала васпитнообразовна установа, пређен је пут до актуелног приступа ангажовања родитеља као равноправног партнера и значајног чиниоца васпитнообразовног система. За разлику од традиционалног приступа поменутој сарадњи, партнерски приступ захтева равноправан однос кроз промену структуре моћи, заједничку одговорност, дијалог и узајамно поверење (Pavlović Breneselović, 2014).

### **Поверење и партнерски однос између родитеља и васпитача**

У литератури се партнерство породице и васпитнообразовне установе различито дефинише (нпр. Epstein & Salinas, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mapp & Henderson, 2002), али већина аутора наглашава да партнерство произлази из постојања комплементарних интереса и подударних циљева породице и вртића који су усмерени на заједничку подршку деци да максимално развију своје потенцијале. Да би се партнерство развило, неопходан је процес заједничког учествовања и деловања кроз који се гради узајамно поверење и ствара окружење које мотивише све актере васпитног процеса да кроз партнерство заједнички подржавају учење и развој деце (Adams & Christenson, 2000; Tschannen-Moran & Hoу 2000). Овај процесно-подржавајући приступ партнерства усмерен је на квалитет односа између родитеља и васпитача.

Успостављање партнерских односа са родитељима значајно је већ при поласку детета у вртић јер се на раном узрасту обезбеђују темељи за дугорочни развој и образовање деце. Уважавањем права све деце на образовање, кроз инклузивну праксу, у децем вртићу посебна пажња посвећује се партнерству са родитељима деце са сметњама у развоју (Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018). Предшколско васпитање у Републици Србији намењено је деци узраста од 6 месеци до поласка у основну школу (7 година). У складу са законским променама (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010) приоритет при упису у предшколске установе у Србији имају деца из социјално осетљивих група, укључујући и ону са сметњама у развоју. Пошто ова деца припадају ризичнијој групи када се посматрају позитивни развојни исходи него деца без сметњи у развоју, изграђивање партнерства са родитељима деце са сметњама у развоју већ на предшколском узрасту има критичан значај за њихов каснији развој и образовање (Larcombe et al., 2019). Такође, предшколско васпитање омогућава рано препознавање деце код које

постоји ризик у домену развојног кашњења, што омогућава родитељима и васпитачима да планирају и правовремено примене интервенције како би задовољили потребе деце, умањили кашњење у развоју, побољшали развојне исходе, те превенирали социјалну маргинализацију ове деце.

Као што је речено, да би се успоставило квалитетно партнерство у циљу заједничке подршке раном развоју и учењу деце, нужно је да постоји међусобно поверење између васпитача и родитеља (Adams & Christenson, 1998; Hoy & Tschannen-Moran, 1999). Поверење између родитеља и професионалаца се гради током времена, а искуства из односа са васпитачем и постигнути исходи учења за дете на раном узрасту значајно предвиђају поверење и изграђивање каснијих партнерских односа родитеља деце са сметњама у развоју са учитељима у основној школи, као и са другим професионалцима (Chen et al., 2020; Garbacz et al., 2016). Сходно томе, истраживања о међусобном поверењу родитеља и васпитача, као нужног услова за изградњу партнерских односа, посебно је важно у контексту инклузивног предшколског васпитања.

Већина дефиниција *поверења* проистиче из проучавања блиских међуљудских односа што је пружио теоријску основу и за разматрање питања поверења између кључних актера васпитнообразовног процеса. Полазећи од различитих теоријских приступа, у емпиријским истраживањима настојало се да се проучи поверење помоћу вишеструких мера које садрже више поткатегија овог конструкта (Bryk & Schneider, 2002; Tschannen-Moran & Hoy 2000), као и јединствених дефиниција са једнодимензионалном мером (Adams & Christenson, 1998, 2000). За потребе овог рада поверење дефинишемо као веровање да ће друга страна испунити очекивања везано за своју улогу (нпр. васпитач) и бити отворена, искрена, добронамерна и поуздана (Adams & Christenson, 2000). Конкретније речено, у складу са улогом васпитача, родитељска очекивања везују се за њихову професионалну компетентност у функцији квалитетне подршке развоју и учењу њиховог детета. С друге стране, у складу са улогом родитеља, очекивања васпитача везују се за компетенције родитеља у циљу заједничког деловања на развој и учење деце. Поузданост подразумева предвидљивост међусобних очекивања, а добронамерност веровање у добру вољу друге стране да ће деловати у складу са својом улогом. Када васпитачи и родитељи верују једни другима, имају тенденцију да буду отворенији и искренији, а када су људи отворенији и деле истините информације, вероватније је да ће се успоставити међусобно поверење. Сви ови аспекти поверења су потребни да би се изградио чврст поверљив однос.

Поверење подразумева реципроцитет што значи да је за процену међусобног поверења васпитача и родитеља важно имати на уму угао гледања (перспективу) оба актера у том процесу, посебно када почетна ситуација подразумева њихове бројне различитости и асиметричан однос. Потенцијалне разлике између нивоа поверења родитеља у васпитаче и нивоа поверења васпитача у

родитеље произлази из њихових различитих улога, мотива, знања, вредности, потреба и очекивања у вези са развојем и васпитањем деце, као и од индивидуалних карактеристика васпитача, родитеља и деце. Када је реч о карактеристикама деце, очекивања родитеља деце са сметњама у развоју у вези са потребама њихове деце које васпитачи треба да задовоље, разликују се од очекивања која имају родитељи деце без сметњи у развоју. Додатно, компатибилност између васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју је сложена јер се од васпитача захтева да пруже подршку и раде са родитељима и децом који имају сложене и различите потребе. Међутим, иако васпитачи верују да деца са сметњама у развоју треба да буду у истом окружењу као и њихови вршњаци који немају развојне сметње, досадашња истраживања показују да они обично немају довољно знања и искуства у раду са њима, због чега често не успевају да задовоље потребе ни родитеља, нити деце са сметњама у развоју (Akalin et al., 2014; Attard & Booth, 2023; Jablan i Maksimović, 2020; Korać i sar., 2018; Van der Steen et al., 2020). Ове и сличне разлике могу лако довести до неспоразума, формирања предрасуда и различитих очекивања између васпитача и родитеља, што заузврат може негативно утицати на однос поверења и појачати неповерење у могућност заједничког деловања у домену учења и развоја деце. Што је веће слагање (конгруентност) између перцепције васпитача и родитеља о узајамном поверењу, вероватније је да ће доћи до успостављања партнерства и заједничког рада на остваривању позитивних исхода за дете, док неслагање у нивоу њиховог међусобног поверења може ометати њихову заједничку ангажованост на постизању истих циљева усмерених на развој деце (Adams & Christenson, 1998; Beysicoglu et al., 2013; Santiago et al., 2016; Tschannen-Moran, 2001).

Концепти партнерства и поверења су међусобно повезани, али нису идентични. Концепт партнерства подразумева шири оквир, а поверење представља један аспект партнерства који се односи на емоционалну и интерперсоналну димензију односа између родитеља и васпитача (Adams & Christenson, 2000). Емпиријска истраживања партнерских односа која се фокусирају на улогу поверења између родитеља и васпитача су релативно ретка (Kikas et al., 2016; Mavračić Miković & Tot, 2020) и углавном се односе на школски контекст (нпр. Adams & Christenson, 2000; Janssen et al., 2012; Santiago et al., 2016). Студије које изучавају поверење родитеља деце/ученика са сметњама у развоју у инклузивном образовном контексту, такође су чешће када је у питању школски контекст (Attard & Booth, 2023; Larcombe et al., 2019). Истраживања у којима је испитивано поверење родитеља деце са сметњама у развоју у инклузивном предшколском образовању, посебно са фокусом на конгруентност у перцепцији родитеља и васпитача о узајамном поверењу, су малобројна (Sucuoglu & Bakkaloğlu, 2018), а према нашим сазнањима, домаћих истраживања у вези са овом темом нема.

Полазећи од значаја међусобног поверења родитеља и васпитача на квалитет њиховог односа, а тиме индиректно и на развој и учење деце, циљ овог истраживања јесте да испитамо сагласност у вези са нивоом поверења родитеља и васпитача. Такође, циљ је и да испитамо разлике у вези са нивоом поверења родитеља и васпитача у односу на развојни статус деце (са сметњама и без сметњи у развоју). У складу са циљевима, истраживачка питања на која смо желели да дамо одговор су следећа: *Да ли постоје разлике у нивоу међусобног поверења родитеља и васпитача, односно конгруентност у перцепцији васпитача и родитеља о узајамном поверењу? Да ли је развојни статус деце (са сметњама и без сметњи у развоју) значајан чинилац поверења родитеља у васпитаче, као и поверења васпитача у родитеље? Да ли постоје разлике, односно конгруентност у нивоу узајамног поверења васпитача и родитеља деце без сметњи у развоју, као и васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју?*

Добијање одговора на ова питања о међусобном поверењу родитеља и васпитача омогућиће боље разумевање квалитета њиховог односа и указати на правац даљих истраживања у овој области, као и на мере које је потребно предузети како би били конципирани успешни инклузивни програми.

## ■ МЕТОД

### Узорак и процедура

Полазаћи од чињенице да испитивање међусобног поверења родитеља и васпитача захтева перспективу оба актера, извор података за процену нивоа поверења били су и родитељи и васпитачи из 12 предшколских установа из Београда и 12 које припадају војвођанском статистичком региону. У истраживању је учествовало 306 васпитача и 450 родитеља. У односу на развојни статус деце (са или без сметње у развоју), узорак чини 294 (65,3%) родитеља деце без сметњи у развоју и 156 (34,7%) родитеља деце са сметњама у развоју. Узраст деце био је од 3 године до 7 година ( $AS=5,73$ ,  $SD=1,05$ ; 52% дечаци), а према документацији предшколских установа, развојне сметње деце обухватале су тешкоће које се тичу мишљења, емоционалне и бихевиоралне тешкоће, говорно-језичке тешкоће, хроничне здравствене тешкоће, сензорне (вид и слух), моторичке и вишеструке сметње.

У процесу формирања узорка истраживачи су путем мејла контактирали директоре предшколских установа и информисали их о сврси истраживања. Након добијања листе заинтересованих родитеља и васпитача из више руралних и убаних подручја у Србији, упитници су достављени родитељима и васпитачима електронским путем и, након што су их попунили, на исти начин

враћени истраживачима. Пре истраживања, учесници су били обавештени о намени добијених резултата, загарантована им је поверљивост и анонимност прикупљених података, као и да у сваком тренутку могу да одустану од учествовања у истраживању.

### Инструмент

Примењена је Скала поверења, форма за васпитаче и форма за родитеље. Скале поверења (eng. Trust scale) су саставни део Упитника о односима између породице и школе (eng. Family-School Relationships Survey, Adams & Christenson, 2000), а састоје се од 19 тврдњи које почињу фразом *Верујем да васпитач/родитељ...* (нпр. доприноси усвајању знања детета; помаже детету да се осећа срећно и прихваћено у вртићу; брине и ради оно што је у најбољем интересу детета). Васпитачи и родитељи су процењивали њихово међусобно поверење избором једног од понуђених одговора на скали Ликертовог типа за сваку ставку: никад – 1, ретко – 2, често – 3, увек – 4.

Кронбаховим алфа коефицијентом испитана је поузданост скала и показано је да обе скале у нашем истраживању имају високу поузданост како на узорку васпитача ( $\alpha=0,975$ ) и родитеља ( $\alpha=0,989$ ) у целини, тако и на подузорку родитеља деце без сметњи ( $\alpha=0,988$ ) и родитеља деце са сметњама у развоју ( $\alpha=0,990$ ).

### Статистичка обрада

За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет SPSS. Коришћене су мере дескриптивне статистике и основни статистички тестови: Пирсонова корелација и t-тест за зависне и независне узорке за испитивање разлика између и унутар група.

## ■ РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### Разлике и корелације између нивоа поверења родитеља и васпитача

У Табели 1 су приказани дескриптивни резултати на скалама поверења утврђени на укупном узорку за васпитаче и родитеље који указују на то да васпитачи имају виши ниво поверења него родитељи. Примењујући t-тест за зависне узорке за испитивање разлика у нивоу поверења између група, установљено је



да је поверење васпитача у родитеље статистички значајно више него што је поверење родитеља у васпитаче ( $t=5,77$ ;  $df=448$ ;  $p<0,000$ ). Корелација између нивоа поверења родитеља и нивоа поверења васпитача указује на то да постоји значајна повезаност али је она ниска ( $r=0,25$ ;  $p<0,000$ ).

**Табела 1.** Дескриптивни показатељи Скале поверења на целокупном узорку васпитача и родитеља

Скале поверења	Min	Max	AS	SD
Родитељи	1	4	2,93	0,88
Васпитачи	1,53	4	3,19	0,67

### Разлике и корелације између нивоа поверења родитеља и васпитача у односу на развојни статус деце

У Табели 2 су приказани резултати t-теста за независне узорке за испитивање разлика у вези са нивоом поверења у односу на развојни статус деце у обе групе испитаника. Статистички значајне разлике постоје само у групи родитеља, и то такве да родитељи деце са сметњама у развоју имају значајно ниже поверење у васпитаче него родитељи деце без сметњи.

**Табела 2.** Просечне вредности и разлике у вези са нивоом поверења у зависности од развојног статуса деце на Скалама поверења у обе испитиване групе

Скале поверења	БСР ( $n=294$ )	СР ( $n=155$ )	$(N=449)$	
	AS (SD)	AS (SD)	t(df)	p
Родитељи	3,04 (0,86)	2,74 (0,89)	3,48 (448)	0,001
Васпитачи	3,23 (0,66)	3,14 (0,69)	1,39 (448)	0,165

*Напомена:* БСР = без сметњи у развоју; СР = сметње у развоју

Такође, примењујући t-тест за упарене узорке, испитали смо разлике у вези са нивоом поверења у односу на развојни статус деце између група. Резултати су показали да постоје значајне разлике између нивоа поверења васпитача и родитеља деце без сметњи у развоју ( $t=3,62$ ;  $df=293$ ;  $p<0,000$ ), као и између нивоа поверења васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју ( $t=4,70$ ;  $df=154$ ;  $p<0,000$ ). Као што се види у Табели 2, обе супгрупе родитеља имају нижи ниво поверења у васпитаче него што васпитачи имају у њих. Међутим, док између нивоа поверења васпитача и родитеља деце без сметњи у развоју постоји зна-



чајна умерена повезаност ( $r=0,31$ ;  $p<0,000$ ), између нивоа поверења васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју није нађена значајна повезаност ( $r=0,14$ ;  $p=0,173$ ).

Детаљнијом ајтем анализом проверили смо и у којим аспектима је поверење родитеља у васпитаче најниже. Као што показују подаци представљени у Табели 3, у обе супгрупе родитеља најниже просечне вредности су за ставке 5 и 13, које гласе: *На адекватан начин ме подстиче и укључује у васпитање мог детета* и *Прихвата моје савете и предлоге*. С друге стране, васпитачи за обе групе родитеља најлошије оцењују ставке 4 и 5 које гласе: *Пружа ми информације о интересовањима и понашању детета ван контекста вртића* и *Примењује адекватне методе и средства у васпитању свог детета*.

**Табела 3.** Најниже просечне вредности ставки у супгрупама родитеља и васпитача

Скале поверења	Ставке	БСР ( $n = 294$ )		СР ( $n = 155$ )	
		АС (SD)		АС (SD)	
Родитељи	5	2,61 (1,05)		2,39 (1,00)	
	13	2,75 (0,99)		2,43 (0,94)	
Васпитачи	4	2,82 (0,91)		2,910 (,89)	
	5	2,98 (0,71)		2,91 (0,71)	

*Напомена:* БСР = без сметњи у развоју; СР = сметње у развоју; 5<sub>р</sub> = На адекватан начин ме подстиче и укључује у васпитање мог детета; 13<sub>р</sub> = Прихвата моје савете и предлоге; 4<sub>в</sub> = Пружа ми информације о интересовањима и понашању детета ван контекста вртића; 5<sub>в</sub> = Примењује адекватне методе и средства у васпитању свог детета.

Анализирајући највише просечне вредности, утврдили смо и у којим аспектима је поверење највише. Највише просечне вредности (са стандардним девијацијама у заградама) у обе супгрупе родитеља су на ставкама које указују на то да они верују да васпитач доприноси стицању знања –  $AS_{БСР}=3,14(0,89)$ ,  $AS_{СР}=2,89(0,93)$  и усвајању правила понашања њиховог детета –  $AS_{БСР}=3,13(0,90)$ ,  $AS_{СР}=2,87(0,92)$ . С друге стране, васпитачи највише верују да су обе групе родитеља истински заинтересоване за правилан развој и васпитање детета –  $AS_{БСР}=3,52(0,66)$ ,  $AS_{СР}=3,35(0,76)$ , као и да адекватно брину о детету –  $AS_{БСР}=3,50(0,68)$ ,  $AS_{СР}=3,37(0,77)$ .

## ■ ДИСКУСИЈА

Полазећи од значаја који поверење између родитеља и васпитача има у домену квалитета њихових односа, а тиме индиректно и на развој и учење деце, циљеви овог рада били су да испитамо сагласност у вези са нивоом поверења родитеља и васпитача, као и разлике у домену поверења родитеља и васпитача у односу на развојни статус деце (са сметњама и без сметњи у развоју).

### Међусобно поверење васпитача и родитеља у инклузивном вртићу

Посматрајући на целокупном узорку, добијени налази су показали да родитељи имају значајније нижи ниво поверења у васпитаче него васпитачи у родитеље. Овакав налаз може бити последица разлика у очекивањима, мотивима и потребама које произлазе из различитих улога васпитача и родитеља, али указује и на значај социокултурног контекста у коме се поверење испитује. Наиме, иако је мали број студија у којима су процењиване перцепције поверења васпитача и родитеља, ти резултати супротни су од наших и доследно потврђују да је поверење родитеља у васпитаче значајно више него поверење васпитача у родитеље (Adams & Christenson, 1998, 2000; Janssen et al., 2012; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018; Vidal et al., 2020). Виши ниво поверења родитеља у стручњаке у наведеним студијама аутори објашњавају њиховом репутацијом и професионалним компетенцијама. Међутим, резултати нашег испитивања сугеришу да то није случај у нашој средини када је реч о професији васпитача. С друге стране, партнерска сарадња са родитељима, која проистиче из закона, има обавезујући карактер за васпитаче. Имајући то у виду, није искључено да виши ниво поверења васпитача, као формално одговорних представника предшколских установа, може бити последица давања социјално пожељних одговора, а не реалног стања у пракси. Поред тога, узорак васпитача су препоручили директори предшколских установа што може представљати ограничење у добијању објективних података о поверењу васпитача у родитеље.

С обзиром на то да конгруентност у перцепцији родитеља и васпитача о узајамном поверењу указује на квалитет њиховог односа, резултати нашег истраживања су потврдили да она постоји али је врло слаба. Поред утврђених значајних разлика у вези са нивоом поверења, објашњење овог налаза пружају и резултати детаљније анализе који су показали да сагласност васпитача и родитеља постоји у погледу аспекта који проистиче из њихове основне улоге – васпитачи највише верују у искрену бригу родитеља у домену правилног развоја и васпитања њихове деце, а родитељи највише верују да васпитач доприноси учењу и усвајању правила понашања њиховог детета. Иако то може указивати

да у складу са својим компетенцијама обе стране имају добру вољу да успоставе поверење и изградe партнерски однос, резултати добијени за најниже оцењене аспекте поверења сугеришу које су кључне препреке у изграђивању чвршћег међусобног поверења. Наиме, анализа најниже оцењених аспеката поверења, посматрано из угла васпитача и родитеља указује да су оне међусобно искључујуће. Док васпитачи најмање верују у спремност родитеља да их информишу о интересовањима и понашању које дете испољава изван вртића, родитељи изражавају најмање поверења у спремност васпитача да саслуша њихово мишљење и њихове предлоге. Такође, контрадикторно је да васпитачи најмање поверења имају у методе које родитељи примењују у васпитању деце, а родитељи у начине на које васпитачи доприносе њиховим родитељским компетенцијама и њиховом ангажовању у процесу васпитања деце. Добијени налази показују да не постоји међусобно разумевање, као и да је за процену међусобног поверења васпитача и родитеља нужно сагледати перцепцију обе стране у односу. Када оне нису усклађене, мање је вероватно да може доћи до квалитетног партнерства усмереног ка заједничком ангажавању на развоју и васпитању деце (Adams & Christenson, 1998; Beycioglu et al., 2013; Santiago et al., 2016; Tschannen-Moran, 2001). Добијени налази указују на потребу даљих истраживања о корелатима различитог нивоа поверења између васпитача и родитеља, односно фактора који доприносе њиховом слабом међусобном поверењу.

### **Међусобно поверење васпитача и родитеља у зависности од развојног статуса деце**

У односу на бројне факторе који могу утицати на међусобно поверење васпитача и родитеља, у овом раду фокусирали смо се на испитивање утицаја развојног статуса деце. Добијени резултати показали су да на поверење васпитача у родитеље не утиче развојни статус деце, али у складу са претходном дискусијом овај налаз треба узети са резервом. С друге стране, када су у питању родитељи, развојни статус деце је значајан чинилац поверења родитеља у васпитаче. Значајно нижи ниво поверења имају родитељи деце са сметњама у развоју него родитељи деце без сметњи. Такође, потврђено је да измеђи васпитача и родитеља деце без сметњи у развоју постоји умерена сагласност у вези са нивоом међусобног поверења, што је обећавајуће када се има у виду партнерски однос и заједничко ангажовање у циљу постизања позитивних исхода. Међутим, непостојање значајне повезаности између нивоа поверења васпитача и нивоа поверења родитеља деце са сметњама у развоју указује на то да између њих не постоји минимално поверење потребно за успостављање партнерског односа, а тиме и мање изгледа да ће бити постављани заједнички циљеви и да ће на јединствен начин деловати у домену развоја и учења деце са сметњама у развоју.

Због тога што су родитељи деце са сметњама у развоју ризичнија група за остваривање квалитетног односа са својом децом и васпитачима него родитељи деце без сметњи (Burke & Hodapp, 2014; Rodas et al., 2016; Staunton et al. 2023), њима је подршка васпитача у васпитању и подстицању развоја њихове деце потребнија. Међутим, налази нашег испитивања показују да родитељи деце са сметњама у развоју најмање поверења имају у домену очекиване подршке васпитача у развијању њихових родитељских компетенција и интензивнијег ангажовања током процеса васпитања детета. За разлику од родитеља деце без сметњи, родитељи деце са сметњама у развоју очекују додатну подршку васпитача везано за специфичну тешкоћу њиховог детета и едукацију о начинима на које могу подстицати развој и учење свог детета. Да би ова очекивања родитеља била испуњена, васпитачи морају имати развијене професионалне компетенције за рад са родитељима и децом са различитим потребама. Међутим, евалуационе студије инклузивног образовања код нас (Jablan i Maksimović, 2020; Korać i sar., 2018; Rajić i Mihić, 2017; Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013; Vujačić i sar., 2015) и у другим срединама (Akalin et al., 2014; Chen et al., 2020; Hasson et al., 2022; Van der Steen et al., 2020) конзистентно потврђују да васпитачи и наставници нису у довољној мери компетентни за рад са децом са сметњама у развоју. Чак и већина родитеља, у чијем искуству постоје позитивни елементи везани за инклузију, а посебно родитељи деце са тежим облицима ометености, испољавају анксиозност и бригу у вези за компетенцијама васпитача и очекиваног нивоа подршке (Attard & Booth, 2023; Larcombe et al., 2019; Mithimunye et al., 2018; Reupert et al., 2014). Истраживања потврђују да поверљив партнерски однос родитеља и професионалаца доприноси позитивним ефектима инклузије не само за децу, већ и за родитеље деце са сметњама у развоју (Attard & Booth, 2023; Burke & Hodapp, 2014; Mokhart et al., 2023 ). У складу с тим, резултати једне стране студије су потврдили да родитељи чија деца добијају интензивнију подршку прилагођену њиховим индивидуалним потребама показују значајно више нивое поверења у васпитаче/учитеље и позитивне ставове према заједничком раду са децом него родитељи који су известили о ниским или умереним нивоима поверења (Adams & Christenson, 1998). С обзиром на то да компетенције и поузданост друге стране представљају битан аспект концепта поверења (Adams & Christenson, 2000; Tschannen-Moran & Hoy 2000), могуће је да су недостатак знања и искуства у раду са децом и родитељима са различитим потребама кључни фактор неповерења родитеља деце са сметњама у развоју у васпитаче.

Аспект у коме су родитељи, такође, исказали најниже поверење јесте спремност васпитача да прихвате њихово мишљење и њихове предлоге. Бројне студије у којима је испитивано партнерско родитеља деце са сметњама у развоју и професионалаца су потврдиле да се многи родитељи осећају фрустрирани због лоше комуникације запослених у васпитнообразовној установи са

њима, наводећи да им недостатак отворене, двосмерне комуникације засноване на принципу поштовања личности и мишљења родитеља представља значајну препреку за приступ подршци и успостављању поверења (Attard & Booth, 2023; Hamm & Mousseau, 2023; Hasson et al., 2022; Larcombe et al., 2019; Mueller & Buckley, 2014; Reupert et al., 2014; Stoner & Angell, 2014; Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2018; Vidal et al., 2020). Доводећи у везу ове резултате истраживања са налазима нашег испитивања, претпостављамо да је недостатак поверења родитеља деце са сметњама у развоју у васпитаче, посебно када је у питању спремност васпитача да прихвате њихово мишљење и њихове предлоге, последица образаца комуникације који нису засновани на поштовању личности родитеља и вештинама потребним за партнерску комуникацију васпитача са родитељима. Отворена и искрена међусобна комуникација, као основни аспекти концепта поверења (Adams & Christenson, 2000; Hoy & Tschannen-Moran, 1999), омогућавају и родитељима и васпитачима добијање неопходних информација о детету на релацији кућа–вртић, на основу чега ефикасније могу одредити заједничке циљеве и јединствено деловати у домену учења и развоја детета у складу са његовим индивидуалним потребама. Супротно томе, комуникација која није равноправна и произлази из позиције моћи стручњака, која је оптужујућа и усмерена на подручја неуспешности детета, везује се за традиционални приступ сарадње са родитељима и не оставља простор за успостављање међусобног поверења и подстицање учења и развоја деце са сметњама у развоју.

## ■ ЗАКЉУЧЦИ И ИМПЛИКАЦИЈЕ

Израђивање међусобног поверења и успостављање партнерских односа између васпитача и родитеља у вртићу тема је која има значај не само за децу и родитеље, већ и за запослене у предшколским установама и просветне власти у смислу обезбеђивања услова и средстава за могућност квалитетног образовања све деце. С обзиром на мали број истраживања о узајамном поверењу родитеља и васпитача, поготово у нашој средини, налази ове студије доприносе проширивању сазнања о међусобном поверењу васпитача и родитеља и пружају смернице за инклузивну праксу и даља испитивања у овој области.

Важан допринос ове студије је што потврђује значај испитивања конгруенције у перцепцији поверења обе стране у односу. Када оне нису усклађене, мања је вероватноћа да може доћи до успостављања партнерства, што негативно утиче на учење и развој деце. У складу с тим, кључни налази нашег истраживања указују на то да су родитељи деце са сметњама у развоју посебно вулнерабилна група за успостављање поверења у васпитаче, што представља фактор ризика за могућност израђивања квалитетних партнерских односа, а тиме и позитивних развојних исхода за децу са сметњама у развоју.

С обзиром на то да се поверење гради на компетенцијама друге стране и двосмерној комуникацији, добијени резултати упућују на то да су неопходне промене у начину комуникације васпитача са родитељима, као и ефикаснија подршка васпитача прилагођена потребама деце са сметњама у развоју и њиховим родитељима. Дакле, у иницијалном образовању васпитача и кроз перманентно усавршавање у домену инклузије неопходно је унапредити њихове компетенције за пружање адекватне подршке деци са сметњама у развоју и њиховим родитељима. Доживљај личне компетентности је важан мотивациони покретач за квалитетан рад са овом децом. С обзиром на значај практичног искуства, неопходно је да иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача буде засновано на интеграцији теорије и праксе, свакодневном искуству, (само)евалuatивном и рефлексивном ставу према властитом раду, што би довело до бољег разумевања и суштинске промене њихове праксе у раду са децом са различитим сметњама у развоју. Такође, резултати презентованог испитивања показују да у пракси доминира традиционални модел комуникације васпитача са родитељима, те би кроз програме стручног усавршавања требало оснажити и обучити васпитаче вештинама потребним за партнерску комуникацију. Поред тога, у иницијалном образовању васпитача кроз садржаје предмета из области партнерства породице и предшколске установе већи акценат би требало ставити на развијање вештина комуникације и практичну примену успешних и неуспешних образаца комуникације. Наведене интервенције допринеле би успостављању односа заснованих на поверењу између васпитача и родитеља што би утицало на то да родитељи осете да имају подршку. То би их оснажило да учествују у заједничком раду са децом. Да би овакви исходи могли бити остварени у инклузивној пракси, неопходно је узајамно поверење и партнерство од макро до микро нивоа, а не само између актера који директно учествују у процесу предшколског васпитања.

Поред наведеног научног доприноса и импликација за праксу, методолошка ограничења ове студије произилазе из коришћења индиректних техника и квантитативних метода процене, те би било пожељно да се у наредним истраживањима разматрају различите квалитативне методе, попут фокус-група и посматрања, чиме би се добили објективнији подаци о узајамном поверењу васпитача и родитеља у инклузивној предшколској пракси. Такође, иако је величина узорка репрезентативна, посебно када је у питању број васпитача и родитеља деце са сметњама, ипак представља само београдски и војвођански регион. Није искључено да би различити културни контексти допринели другачијим резултатима о узајамном поверењу васпитача и родитеља. Будућа истраживања би требало обавити на репрезентативнијем узорку који би обухватио и друге регионе, као и друге актере образовања (директоре, стручне сараднике, децу, доносиоце одлука) чиме би се добијени подаци у већој мери могли генерализовати.

Ово истраживање је, према нашим сазнањима, прво које се бави узајамним поверењем васпитача и родитеља и као такво представља увод за даље испитивање повезаности конструката поверења и партнерства не само у вртићу, већ и у основним и средњим школама. Добијени резултати и претпоставке проистекле из овог истраживања дају основну идеју о релацијама васпитач-родитељ и смернице за креирање и спровођење даљих истраживања о корелатима међусобног поверења родитеља и професионалаца. С обзиром на то да резултати ове студије доприносе проширивању сазнања о међусобном поверењу васпитача и родитеља деце са сметњама у развоју, будућа истраживања могла би детаљније испитати разлике у поверењу између родитеља деце са различитим врстама сметњи у развоју. Једно од занимљивих питања односи се на то да ли и како поверење родитеља деце са сметњама у развоју утиче на њихово касније поверење у учитеље и наставнике, што би захтевало прецизнија лонгитудинална истраживања. Такође, испитивање разлика у вези са нивоом поверења родитеља деце са сметњама у развоју и професионалаца у редовним и школама за образовање ученика са сметњама у развоју, пружиле би одговор о ефектима оба образовна окружења на поверење родитеља. Коначно, било би важно да у наредним истраживањима буде разматрано како су међусобно поверење и односи између родитеља и васпитача/учитеља/наставника повезани са социјалним и академским компетенцијама деце. Одговори на ова и друга питања допринели би бољем разумевању испитаних конструката и значајним импликацијама за образовну праксу, а просветним властима могућност креирања успешних инклузивних програма који би допринели да родитељи и деца осећају да припадају образовном контексту у већој мери но што је то случај сада.



## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14, 1–22.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38, 477–497.
- Akalin, S., Demir, Ş, Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39–60. DOI:10.14689/ejer.2014.54.3
- Attard, N., & Booth, N. (2023). Autism and mainstream education: the parental perspective. *International Journal of Educational Research*, 121, Article 102234. DOI:10.1016/j.ijer.2023.102234
- Beycioglu, K., Ozer, N., & Sahin, S. (2013). Parental trust and parent-school relationships in Turkey. *Journal of School Public Relations*, 34, 306–329.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. DOI:10.1016/j.edurev. 2018.02.001
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications Ltd.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russel Sage Foundation.
- Burke, M. M., & Hodapp, R. M. (2014). Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family-school partnerships. *Mental Retardation*, 52(1), 13–23. DOI: 10.1352/1934-9556-52.1.13
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V., & Girdler, S. (2020). The big wide world of school!: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91–100, DOI:10.21307/sjcapp-2020-009
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18.
- 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, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480. DOI:10.1144/0016-76492006-09
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478–490. DOI:10.1037/spq0000157
- Hamm, J. E., & Mousseau, A. D. (2023). Predicting parent trust based on professionals' communication skills. *Education Sciences*, 13(4), 350. DOI:10.3390/educsci13040350
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201–212, DOI: 10.1080/20473869.2022.2070418
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105–130.

- 📖 Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership, 9*, 184–208.
- 📖 Jablan, B. Đ. i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavničkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta, Užice, 22*, 85–100. DOI:10.5937/ZRPFU2022084J
- 📖 Janssen, M., Bakker, J., Bosman, A., Rosenberg, K., & Leseman, P. (2012). Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds. *Educational Studies, 38*(4), 383–396. DOI:10.1080/03055698.2011.643103
- 📖 Kikas, E., Lerkkanen, M.K., Pakarinen, E., & Poikonen, P.L. (2016). Family-and classroom related factors and mother–kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology, 36*(1), 47–72. DOI:10.1080/01443410.2014.895298
- 📖 Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đević i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 61–74). Insitut za pedagoška istraživanja.
- 📖 Lang, S. N., Jeon, S., & Tebben, E. (2024). Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children's Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning. *Early Education and Development, 35*(3), 413–430. DOI:10.1080/10409289.2022.2155772
- 📖 Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*(8), 3073–3088. DOI:10.1007/s10803-019-04022-z
- 📖 Mapp, K. L., & Henderson, A. T. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Harvard Family Research Project.
- 📖 Mavračić Miković, I. & Tot, D. (2020). Uloga profesionalnih znanja i vještina odgojitelja u izgradnji i razvijanju partnerstva s roditeljima. *Croatian Journal of Education, 22*(Sp.Ed.3), 71–81. DOI:10.15516/cje.v22i0.3910
- 📖 Mithimunye, B., Roman, N., Studies, F., & Pedro, A. (2018). Factors which enhance or hinder meeting the educational needs of autistic children in Western Cape Province, South Africa: A parents' perspective. *International Journal of Special Education, 33*(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185616.pdf>
- 📖 Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S., & Mokhtar, N. F. (2023). Family Involvement In Education Of Special Needs Students: A Systematic Literature Review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling, 8* (52), 244–257. DOI:10.35631/IJEPC.852020
- 📖 Mueller, T. G., & Buckley, P. C. (2014). Fathers' experiences with the special education system: The overlooked voice. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 39*, 119–135.
- 📖 Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom – tri paradigme, dva modela, jedna ili vise stvarnosti. U Matović N., Spasenović V., Antonijević R. (ur.), *Januarski susreti pedagoga Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 111–115). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- 📖 Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 16/2018.
- 📖 Rajić, M. i Milić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42*(2), 339–359.
- 📖 Reupert, A., Deppler, J. M., & Sharma, U. (2014). Enablers for inclusion: The perspectives of parents of children with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education, 39*(1), 85–96. DOI:10.1017/jse.2014.17
- 📖 Rey-Guerra, C., Maldonado-Carreño, C., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., & Yoshikawa, H. (2022). Family engagement in early learning opportunities at home and in early childhood education centers in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly, 58*, 35–46. DOI:10.1016/j.ecresq.2021.08.002

- 📖 Rodas, N. V., Zeedyk, S. M., & Baker, B. L. (2016). Unsupportive parenting and internalising behaviour problems in children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(12), 1200–1211.
- 📖 Santiago, R. T., Garbacz, A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53, 1003–1017. DOI:10.1002/pits.21971
- 📖 Sheridan, S. M., Smith, T. E., & Kim, E. M. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332.
- 📖 Stančić, M. i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369.
- 📖 Staunton, E., Kehoe, C., & Sharkey, L. (2023). Families under pressure: stress and quality of life in parents of children with an intellectual disability. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40, 192–9. DOI:10.1017/ipm.2020.4
- 📖 Stoner, J. B. & Angell, M. E. (2014). Trust and communication: Perspectives of mothers of children with disabilities on the role and importance of communication in trusting relationships with teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 141–162. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134856.pdf>
- 📖 Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2018). The quality of parent-teacher relationships in inclusive pre-schools. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190–1201
- 📖 Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- 📖 Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 4, 547–593.
- 📖 UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain: UNESCO
- 📖 UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- 📖 UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global monitoring report. UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>.
- 📖 Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90(103036), Article 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- 📖 Vidal N., Martínez-Tur V., Pătraș L., Gracia E., Moliner C., & Ramos J. (2020) Participation in collaborative projects as a precursor of trust in organizations for individuals with intellectual disability. *PLoS ONE* 15(11): e0242075. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242075>
- 📖 Vujačić M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231–247.
- 📖 Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 72/09, 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 (Аутентично тумачење), 68/2015, 62/2016.
- 📖 Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). *Sl. glasnik RS*, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 – dr. zakon, 95/2018 – dr. zakon, 10/2019, 86/2019 – dr. zakon, 157/2020 – dr. zakon, 123/2021 – dr. zakon i 129/2021. <https://www.paragraf.rs/propisi/zakon-o-predskolskom-vaspitanju-i-obrazovanju.html>

Примљено 14.09.2024; прихваћено за штампу 20.11.2024.