



Слађана Н. Зуковић¹

Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

Тамара М. Милошевић

Висока школа струковних студија за образовање васпитача,
Нови Сад

Прегледни рад

Значај оснаживања и активної укључивања породице током транзиције деце у школу²

Резиме: С обзиром на то да транзиција у школу представља период времена који се рефлектује не само на децеово већ и на ошће породично функционисање, циљ рада усмерен је на сагледавање могућности да се оснажи и активно укључи породица током периода транзиције деце у школу. У том оквиру, а полазећи од нових и друшачијих улога породице током транзиције деце у школу, у раду су наведени различити облици подршке породици који су усмерени на оснаживање родитељских компетенција, али и на припрему породице у целини за децеово полагање у школу. Такође, имајући у виду важност одржавања континуитета у уџицајима, акцентуиран је значај партнерског деловања свих актера укључених у процес транзиције, ради њиховој међусобној оснаживања и усклађивања јединичних и заједничких акција. Сходно томе, у раду је стављен посебан акценат на потреби да се породица активно укључи током транзиционог периода и наводе се неки од примера добре праксе. Закључује се да јака веза на релацији породица – институције васпитања и образовања – заједница треба да буде основа ефикасне транзиције у школу, што захтева синхронизовање акција на различитим нивоима, развијање свесности о добротима укључивања породице у процес транзиције, те максимално уважавање породичних снага и капацитета у процесу припреме деце за школу.

Кључне речи: транзиција, школа, породица, родитељске компетенције, партнерство.

¹ sladjana.zukovic@ff.uns.ac.rs

² Рад је настао у оквиру пројеката *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи* (179010) и *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања* (179036) које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Copyright © 2019 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Разматрајући било који аспект дечјег развоја, активности и дешавања у вези са њиховим искуством, раст и напредак, породица се често издваја као кључни развојни фактор. Притом се процес развојних промена не посматра линеарно, већ кроз концепт циркуларне каузалности, који подразумева да промене на индивидуалном нивоу или на нивоу породичних подсистема изазивају и промене на нивоу породичног система у целини (Zuković, 2017). Тако је и у периоду транзиције у школу, јер промене које доноси овај процес рефлектују се не само на дететово функционисање већ и на опште породично функционисање. Наиме, прелазак детета из предшколске установе у школу проширује оквире породичног и родитељског функционисања и отвара нове перспективе у односу родитељ–дете (Krstić, Zuković, 2017; Polovina, 2009).

Разматрајући специфичности и комплексност процеса транзиције у школу, изазове на које породица треба на адекватан начин да одговори у овом периоду, у релевантној литератури (UNICEF, 2012) истиче се да подржавајуће родитељство, у синергији са стимулативном срединам, представља један од кључних предиктора успешне транзиције у школу. То значи да успешна транзиција детета у школу подразумева и припрему породице за процес транзиције, тј. пружање подршке породици ради оснаживања њеног функционисања у овом периоду. У том смислу, овај процес захтева појачано координисање и активирање породичне, предшколске и школске средине (Hirs et al., 2011), тј. њихово међусобно умрежавање и заједничко деловање са истим или сличним циљем.

У складу са наведеним, као инспиративна намећу се следећа питања: *Како породица као кључни развојни ресурс може да допринесе успешној транзицији деце у школу? Који су то изазови и улоге које се пред породицу постављају*

у процесу транзиције у школу? Које врсте подршке су приоритетне породици у овом периоду? Какве ефекте на процес транзиције деце у школу доноси паритетски приступ који подразумева активно укључивање родитеља? Наведена питања нису изнета како би се дали коначни одговори нити готова решења, већ као полазна основа да се у даљем тексту, на темељу нових и другачијих улога породице током транзиције детета у школу, сагледају могућности за пружање подршке породици у овом периоду, посебно када је реч о оснаживању родитељских компетенција и мотивисања родитеља за укључивање у транзиционе активности.

Нове улоге и изазови породице у периоду транзиције детета у школу

У процесу преласка детета из предшколске установе у школу, паралелно са новим улогама и изазовима са којима се суочава дете, неминовно се са новим улогама и изазовима суочавају и њихове породице:

- *на индивидуалној основи* – „постављање учеником“ захтева од детета ношење са снажним емоцијама и стицање нових вештина за учење. Исто важи и за родитеље, који се морају суочити са измењеним обликом свог ауторитета; наиме, имају мању контролу над васпитањем и образовањем своје деце.
- *на нивоу међусобних односа* – изграђивање нових односа с наставним и ваннаставним особљем у школи; ношење с променама или губитак постојећих веза и односа; шта се од њих очекује и како могу да помогну својој деци и активно учествују у заједници?
- *на нивоу окружења за животи* – усклађивање два животна простора или више њих током једног дана, на пример, у породици и школи; упознавање са новим

курукулумом; у одређеним околности-ма и додатне промене у породици (попут запошљавања родитеља, принове у породици и сл.) за које је потребна адекватна адаптација породичног система истовремено са поласком у школу (Griebel & Niesel, 2012: 5).

Различита истраживања (Ahtola et al., 2011; Boland, 2011; Centre for Equity & Innovation in Early Childhood – CEIEC, 2008; Dockett & Perry, 2009; Peters, 2010) указују на различите изазове са којима се породице суочавају при преласку детета у нову средину, као и на потребу родитеља да добију додатну подршку у овом периоду. Тако је, на пример, у истраживању реализованом на узорку од сто тридесет и двоје родитеља чија деца полазе у школу (McIntyre et al., 2007; према: Giallo et al., 2010) утврђено да се већина родитеља брине о успеху адаптације у периоду транзиције, те да 70% њих жели додатне информације и циљану едукацију о начину сопствене подршке детету током овог периода.

Када је реч о значају породичних карактеристика, истраживања (Pianta et al., 2001) показују да квалитет породичног окружења има директну и продорну везу са школским постигнућем деце, али и са потенцијалним проблемима приликом адаптације на нове услове и околности. Велики део варијансе у спремности детета за школу приписује се културним, демографским и социоекономским обележјима породице (Fantuzzo et al., 2007; Lahaie, 2008; Rouse et al., 2005; према: Klemenović, 2014). Такође, варијабле у вези са родитељством (образовање родитеља; стил васпитања; културне активности родитеља и деце; родитељске компетенције; квалитет међусобне интеракције партнера; интеракције родитељи–дете) истакнуте су као детерминишуће за каснија постигнућа детета (Peters, 2010; Pianta et al., 2001).

Наведене чињенице указују на значај раног искуства које дете стиче у оквиру своје поро-

дице, а та искуства доминантно детерминишу и социоемоционални развој детета, који представља једну од кључних димензија спремности детета за школу. На основу синтезе резултата релевантних истраживања (Barel & Bubb, 2000; КСА, 2000; према: Fabian & Dunlop, 2007), истакнуто је да емоционална стабилност детета, позитивни ставови и способност ефикасног комуницирања представљају основни темељ за учење, те да сигурно и срећно дете учествује и сарађује у различитим активностима.

Утицај породичних варијабли на адекватан социоемоционални развој детета у контексту спремности за школу потврђен је у бројним истраживањима, при чему се посебно битним показао значај укључивања обају родитеља и квалитет односа успостављен на свим релацијама у оквиру породичног система. Наиме, истраживања (Cowan & Cowan, 2009; Eshel et al., 2006; према: UNICEF, 2012) показују да особине мајки (осетљивост на потребе своје деце, развијене језичке вештине и виши ниво когнитивних способности) позитивно корелирају са развијеним социоемоционалним вештинама детета при уласку у нови систем. Такође, утврђено је да укљученост оца у рани развој детета (Cabrera et al., 2007; Downer, 2007; Flouri & Buchanan, 2004; Lamb, 2003, према: UNICEF, 2012) утиче на развој дечјих језичких, когнитивних и социоемоционалних вештина, као и на свеопшти академски успех. Као детерминишући фактор за успешну транзицију у школу и адаптацију детета у новим околностима препознат је и квалитет брачних односа (Cowan & Cowan, 2009), те природа подршке коју родитељи пружају детету, односно способност родитеља да адекватно одговоре на социоемоционалне потребе деце (Cowan & Cowan, 2009; Hirst et al., 2011; Peters, 2010).

Као веома важан породични фактор социоемоционалног развоја детета издвајају се рутине и ритуали. Наиме, рутине и ритуали, као део породичног живота, препознате су као зна-

чајне детерминанте успешног преласка детета из породице у неку другу контекстну средину (Peters, 2010). Препоручују се редовно јело и спавање, али и прилагођавање дечје рутине у породици у складу са институционалним (школским) режимом. На пример, ако деца морају да устану раније него што су навикла, родитељи могу постепено прилагодити обрасце спавања детета пре поласка у школу уместо наглих промена, што код детета може изазвати шок (Wildenger et al., 2008; према: Peters, 2010). Стручњаци (Rogof, 1990; према: Brooker & Woodhead, 2010) истичу да се усвајање рутине и усклађивање са другим системима у које дете улази стичу постепено, преко дневних интеракција с члановима породице, током којих деца добијају поруке о томе шта је дозвољено, а шта није, шта да очекује, како у својој породици, тако и у заједници. Истиче се, такође, да многа учења деца стичу кроз прећутно уређење времена, простора и рутине, а не преко експлицитно исказаних правила. Уколико се та прећутна и имплицитна правила умногоме разликују између система, дете може постати збуњено и неадаптирано се понашати. Наиме, конфликт породичних и институционалних правила може да доведе до дисконтинуитета у утицајима (Hirst et al., 2011), те да резултира неспоразумима између породице и установе, што највише погађа саму децу. Притом је важно имати у виду да се породице разликују по култури и етничкој припадности, религијским уверењима, социјалном статусу и слично, те да улазак детета у школску средину подразумева и уношење одређених обележја карактеристичних за породичну средину (Dockett & Perry, 2009). Уважавање и разумевање наведених породичних специфичности доприноси развоју континуитета између породичног и институционалног окружења, а, самим тим, адекватном социоемоционалном функционисању детета у периоду транзиције у школу.

Значај пружања подршке породицама у периоду транзиције у школу

Иако је полазак у школу развојно очекивани догађај, за који је већина породица адекватно припремљена, истраживања показују да се неке породице ипак сучавају са одређеним потешкоћама у периоду транзиције (Public Health England, 2014), односно да неки родитељи не одговарају на адекватан начин на промене и другачије дететове потребе у овом периоду (Bayer et al., 2008; према: Hirst et al., 2011). Такође, у одређеним случајевима, породица као систем не представља довољно подстицајну средину за развој детета, а, самим тим, и за његов полазак у школу. Разлози за то могу бити многобројни: лош социоекономски статус, нарушени партнерски односи, низак когнитивни потенцијал родитеља, здравствена и социјална угроженост, лоши односи на релацији дете–родитељ, нестимулативно родитељство и сл. (Leinonen et al., 2003; Wilson & Durbin, 2010; према: Hirst et al., 2011). У ситуацијама наведених и других специфичних, потенцијално ризичних, породичних околности пожељно је организовати стручну подршку кроз реализацију различитих програма, примену циљаних интервенција и саветодавног рада, ради потпомагања процеса транзиције у школу различитим активностима из институционалног контекста, али и из шире друштвене средине.

Најчешћи видови подршке породици одnose се на развој родитељских компетенција, и то у правцу подржавања и прихватања осећања, њихових питања у вези са транзицијом у школу и могућностима да они, својим капацитетима, подрже процес адаптације детета на нове психолошке, академске и социјалне аспекте школске средине (Broström, 2000). Тачније, помоћ родитељима да креирају породично окружење које би било подршка деци (на пример: сугестије за породичне услове који подржавају учење; образовање родитеља – едукација о родитељству и по-

родичном васпитању; сервиси за пружање помоћи родитељима), као и обезбеђивање информација и идеја о томе како да потпомогну учење код куће (кућне активности везане за васпитно-образовни програм, одлуке, планирање и сл.) (Epstein et al., 1997; према: Zuković, 2013).

Један од примера програма подршке за родитеље који се брину о исходима транзиције и адаптације детета у школу јесте програм *Обука за родитеље* (енг. *Parent Management Training*), који се састоји од деветнаест или више недељних индивидуалних или групних сесија, где родитељи уче и развијају стратегије за позитивну интеракцију са својим дететом. Наведени програм је резултирао побољшањем односа родитељ–дете, јачањем родитељских компетенција и смањењем стреса. Слично наведеном, *Програм за позитивно родитељство* (енг. *The Triple P – Positive Parenting Program*) има за циљ развој родитељских вештина и јачање самопоуздања, односно припреме за суочавање са изазовима које носи родитељство у овом периоду (Public Health England, 2014). По узору на наведени програм, осмишљена је аустралијска превентивна иницијатива *Свака породица* (енг. *Every Family*), која је резултирала добрим исходима у неговању менталног здравља породице и детета током транзиције у школу (Sanders et al., 2008, према: Peters, 2010). Укратко, циљ свих ових програма јесте оснаживање породичног система и јачање родитељских компетенција, што води ка њиховом ефикаснијем ангажовању у периоду транзиције детета у школу.

Када је реч о специфичним породичним условима, поједини извори (CEIEC, 2008; Public Health England, 2014; Velišek-Braško, 2015; Zlatarović, Mihajlović, 2013) наводе да породице са децом са сметњама у развоју и породице којима матерњи језик није језик који је у службеној употреби у школи јесу породице којима је потребно додатно оснаживање у процесу транзиције детета у школу. Такође, у свету су раз-

вијени бројни програми у чијем фокусу су деца у ризику и њихове породице. Овакви програми деле бројне заједничке карактеристике, тј. имају сличну теоријску основу (најчешће општа теорија система, еколошка теорија, теорија социјалне екологије, теорија кризних интервенција и теорија социјалног учења), врло активно укључују и заједницу, а често се реализују и кроз интензивне посете породици (Zuković, 2017). Поједини стручњаци (Shonkoff & Philip, 2000; према: Klemenović, 2014) истакли су податак да различити облици интервенције (кућне посете, обуке у оквиру различитих стручних центара и различити програми усмерени на модификовање родитељске улоге) показују значајне резултате. Тако, на пример, развојне добити за дете путем кућних посета јављају се у 64% случајева, док су позитивни ефекти примене интервенција у оквиру различитих центара присутни и до 90% случајева. Притом се истиче да се најбољи ефекти постижу комбинованим приступом, где се користе различити ресурси из заједнице.

Иако бројна истраживања (Polovina, 2009; Public Health England, 2014) указују на значај психоедукативних програма који пружају подршку родитељима у периоду транзиције, чињеница је да такви облици подршке у нашој заједници нису довољно присутни. Међутим, важно је истаћи промену оваквог стања, јер се у оквиру релевантних установа и различитих невладиних организација све чешће пружа стручна психопедагошка подршка и помоћ родитељима за суочавање са различитим новим и стресним ситуацијама у њиховом животу, као и у животу њиховог детета. Тако се, по угледу на бројне програме подршке родитељима и породици који су реализовани у свету (посебно на територији САД), и код нас све више интензивира креирање и спровођење програма који су усмерени на рад са породицама деце са сметњама у развоју. Реч је о програмима развојно-превентивног и едукативног карактера који имају за циљ јачање сензитивности, едукацију и саветовање родитеља о

кључним процесима и чиниоцима који воде развоју адекватне бриге о детету са сметњама у развоју (Zuković, 2017). Овакви програми, било да је реч о програмима које реализује васпитно-образовна установа или о шире димензионираним програмима на нивоу заједнице, стварају добру полазну основу креирањем системски утемељеног оквира за пружање подршке породицама којима је потребна додатна подршка у процесу транзиције у школу.

Партнерство са породицом као оквир за успостављање континуитета утицаја у периоду транзиције у школу

С обзиром на то да очекивања одраслих, била она ниска или висока, често детерминишу понашање и општи успех деце, важно је да сви кључни носиоци процеса транзиције у школу јасно искажу своја очекивања и покушају да их ускладе, како би се обезбедио континуитет утицаја.

Један од примера успостављања континуитета у процесу преласка детета из предшколске установе у школу представља активност *Иријремийи се*, која је дизајнирана да обезбеди интегрисан приступ промовисању дечје спремности за школу унутар постојећег предшколског програма (Public Health England, 2014). Такође, надовезујућа активност *Иреношење ијсмених информација*, тачније преношење индивидуалних образовних планова или портфолија о детету из предшколске установе у школу, издваја се као један од значајних предиктора академског развоја. Међутим, преношењу информација о детету понекад се противе родитељи, јер се боје да такве информације могу довести до *Пиималион ефекта* (Ahtola et al., 2011), који кроз концепт „самоиспуњавајућег пророчанства“ потенцијално може довести до тога да очекивања, која често нису реална и у складу са истином, резулти-

рају понашањем које је конзистентно формулисаним очекивањима (Kostović, 2008).

Стручњаци (Fabian & Dunlop, 2007) истичу да разлике у очекивањима у оквиру породичног и институционалног контекста могу довести до појаве хоризонталног дисконтинуитета у утицајима. Ово потврђују истраживања (Colić, 2012; Klemenović, 2014; Wesley & Buysse, 2003) која су била усмерена на испитивање очекивања и интерпретацију појма „спремност за школу“ из угла родитеља и професионалаца. Показало се да родитељи више издвајају академске вештине и знања, док професионалци (васпитачи и учитељи) акценат стављају на опште способности, социоемоционалну стабилност и развијену моторику, која условљава описмењавање. Осим неусклађених очекивања, дисконтинуитет у утицајима одраслих могуће је сагледати и кроз аспект препрека за ефикасну сарадњу између породице и васпитно-образовних установа, посебно када је реч о препрекама на нивоу односа породица–школа (Zuković, 2012). Овакво стање се посебно очитује у периоду транзиције у школу и доводи до тога да један важан – али и потенцијално критични – период у функционисању породице и детета „остаје да *лебди* у институцијском вакууму, а потенцијал који ситуација поласка детета у школу има за иницирање сарадње и рада са родитељима остаје неискоришћен“ (Polovina, 2009: 94).

Да би се превазишло овакво стање, све више се тежи креирању партнерског односа на релацији породица–школа, а који треба да се манифестује кроз: а) равноправност – у контексту права и обавеза; б) компетентност – ауторитет заснован на способностима, особинама и знањима; в) аутентичност – сваки учесник у партнерском односу је личност са сопственим карактеристикама, интересовањима и потребама; г) демократичност – прихватање воље већине, подразумевајући право на избор и одлуку (према: Pavlovski, Pavlović Breneselović, 2000: 16).

У том смислу, значајно је истаћи три међусобно повезана начела која су усмерена на унапређење сарадње са породицом у периоду транзиције у школу: а) *дојрећи до породице* – информисање породице о различитим формалним питањима у вези са уписом, као и пружање подршке; б) *деловајте унапред кроз време* – успостављање комуникације пре него што дође време уписа и в) *захвајте породицу одређеним интензитетом* – коришћење различитих стратегија комуникације на релацији породица–школа (Pianta et al., 1999; према: Klemenović, 2014: 37). У прилог значају обезбеђивања оваквих сарадничких односа говоре и резултати истраживања у Финској (Ahtola et al., 2011) које показује да партнерски однос између породице, предшколске установе, школе и заједнице долази више до изражаја током транзиционог периода него у другим фазама дечјег функционисања у формалном систему.

Облици активног укључивања породице у процес транзиције у школу

Посебно битан аспект грађења партнерског односа јесте активно укључивање породице у транзиционе активности. Релевантна литература (Bohan-Baker & Little, 2002) указује на бенефите укључивања родитеља/старатеља у процес транзиције, наглашавајући да су они базичан партнер у пружању континуитета утицаја у периоду кад се деца крећу између система. У овом оквиру посматрано, значајно је истаћи пример праксе (Healthy Child Manitoba, 2015) која подразумева да *тим за транзицију* прави јасне планове и стратегије деловања за укључивање чланова породице у активности везане за процес преласка детета из предшколске установе у школу. Чланови тима су колаборативне екипе које се састоје од: чланова породице, лидера тима за транзицију, школских представника, представника вртића и неформалних чланова тима из шире заједнице. Занимљиво је да се чланови породице често оснажују да буду лидери (коорди-

натори) тима, јер им се тиме даје централна улога у периоду транзиције. Уколико они нису лидери тима, сугерише се да то буде особа са којом дете има развијен позитиван и подржавајући однос.

У прилог значају активног учешћа породице у периоду транзиције у школу говоре и резултати истраживања (Bulkeley & Fabiana, 2006) које је реализовано на узорку родитеља и учитеља. Резултати су показали да обе групе испитаника сматрају да је њихова међусобна сарадња изузетно важна. Процењујући факторе успешне транзиције, родитељи су као посебно важне проценили школску климу и особине учитеља, а учитељи су нагласили значај обезбеђивања повољног амбијента за учење кроз континуирану сарадњу са породицом. У складу са добијеним налазима, аутори споменутог истраживања наводе као пример добре праксе активно укључивање родитеља у школске активности – тзв. клубове (енг. *The Clubs*). Наиме, родитељи се позивају да једном недељно учествују у активности неформалног учења кроз различите облике креативних и интерактивних активности. Наведени облик партнерства и активног укључивања омогућава родитељима да стекну увид у облике учења њихове деце и да упознају своје дете у улози ученика, али и да директно сарађују са учитељима ради ублажавања дисконтинитета у искуству детета у односу на породичну и школску средину.

У релевантној литератури (UNESCO, 1996) наводи се и пример транзиционе активности у форми *интервенција усмерених на породицу* (енг. *Home-based intervention*), у којима је акценат на кућним посетама, подршци и мониторингу – како би се умрежавали родитељи и стручњаци. Међутим, у једном истраживању (Schulting, 2005; према: Ahtola et al., 2011) дошло се до закључка да овакве активности организоване за све родитељи нису утицале на касније школско постигнуће деце. Неочекивано, актив-

ности којима је требало директно припремити предшколску децу и родитеље за предстојећу основношколску транзицију нису биле снажни предиктори каснијих постигнућа. Аутори истраживања претпостављају да је овакав налаз последица повремене реализације оваквог облика праксе (једном или два пута годишње), те да због тога нису биле довољно развојно ефикасне.

Наведени примери добре праксе импликују становиште да један од императива ефикасне транзиције у школу треба да буде осмишљавање јасне стратегије за укључивање родитеља. Полазну основу овакве стратегије треба да чине: креирање индикатора школске спремности уз полазиште да је свако дете у стању да учи (уместо потраге за „дефицима“ у детету); осмишљавање активности које укључују сталне контакте с породицама и децом; стварање прилика да деца упознају друге будуће ђаке и њихове породице; састанци у ваншколском и школском окружењу пре и након што дете дође у школу; разговори о очекивањима, надама, искуству и питањима кључних актера – деце, родитеља, васпитача и учитеља; креирање јасне, приступачне и одговарајуће линије комуникације између школа и заједница; родитељи/старатељи као учесници група за подршку свим онима којима деца крећу у школу или већ иду (CEIEC, 2008; Dockett & Perry, 2009). Да би се наведени елементи реализовали у пракси, неопходно је континуирано развијање свести свих актера о томе да партнерство породице и школе представља важан предуслов за адекватан раст и развој детета, те да активна партиципација родитеља у школи представља важну компоненту образовно-васпитног процеса и да је у непосредној вези са квалитетом тог процеса.

Закључак

С обзиром на то да транзиција у школу представља процес кроз који не пролази само

дете, већ и сви актери у њега укључени, јасно је да дечја спремност за школу зависи, како од квалитета односа унутар породичног система, тако и од квалитета односа између, за дете, кључних развојних окружења (Giallo et al., 2010; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017). У том смислу, јака веза на релацији породица – институције васпитања и образовања – заједница треба да буде основа ефикасне транзиције у школу, што захтева синхронизовање акција на различитим нивоима, али и развијање свести свих актера о добробритима и предностима укључивања породице у процес транзиције. То значи да различите активности које се реализују на институционалном нивоу треба да буду фокусиране на оснаживање породице у вршењу своје улоге у овом периоду и максимално уважавање породичних снага и капацитета у процесу припреме детета за школу.

Међутим, стање у пракси, посебно када је реч о нашем образовном систему, показује да се партнерски приступ, заснован на активном учешћу родитеља, прихвата више на декларативном (формалном) нивоу. Наиме, иако је укључивање родитеља у рад васпитно-образовних институција законски прописано и програмски предвиђено, суштинска пракса укључивања је често сведена на минимум (Ferguson, 2008; Jelić i sar., 2018; Pavlović Breneselović, 2012; Popović, Zuković, 2014). Родитељи чекају да „буду позвани“, а васпитачи и учитељи чешће практикују покретање иницијативе за сарадњу у одређеним „кризним“ ситуацијама. С обзиром на то да такво стање не доприноси адекватном уважавању значаја улоге породице и њеног доприноса у процесу транзиције детета у школу, веома је важно креирати различите програме подршке породици ради развоја родитељских компетенција и стварања прилика за максимално ангажовање породице у различитим транзиционим активностима.

Постоје бројне могућности за пружање подршке породици током транзиције детета у

школу – почев од јачања родитељског самопоуздања, преко успостављања и одржавања кооперативних односа између породичног и институционалног окружења, до креирања климе која подстиче укључивање породице/родитеља у активности током и након транзиције у школу (Hirst et al., 2011). Такође, имајући у виду чињеницу да је осим припреме детета потребно да и породица у целини буде припремљена за дете-

тов полазак у школу (Ahtola et al., 2011; Cowan & Cowan, 2009; Giallo et al., 2010; Hirst et al., 2011; Public Health England, 2014), веома је важно идентификовати ситуације које захтевају пружање додатне едукативно-саветодавне подршке за оне породице које не успевају на адекватан начин да одговоре на изазове које доноси процес транзиције детета у школу.

Литература

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*. 26 (3), 295–302. DOI:10.1016/j.ecresq.2010.12.002.
- Bohan-Baker, M. & Little, P. (2002). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Boland, A. (2011). *Exploring the Relationship between Home and School Experiences and Kindergarten Readiness for Higher and Lower Income Preschoolers* (doctoral dissertation). Ohio State University. Retrieved September 20, 2017. from www: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ETD_SUBID:73572#abstract-files.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (2010). *Culture and Learning*. United Kingdom: The Open University.
- Broström, S. (2000). *Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. Paper presented at the Paper related to poster symposium on „transition“ at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. University of London.
- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-being and Belonging During Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*. 2, 18–31.
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood (2008). *Transition: a Positive Start to School: Literature Review*. Melbourne: The University of Melbourne; Centre for Equity and Innovation in Early Childhood.
- Colić, V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu. *Pedagogija*. 67 (2), 252–260.
- Cowan, A. F. & Cowan, P. C. (2009). The Role of Parents in Children's School Transition. In: Tremblay, R. E., Boivin, M. & Peters, R. (Eds.). (2017). *School readiness* (65–69). Encyclopedia on Early Childhood Development. Retrieved March 10, 2019. from www: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-readiness.pdf>.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for School: A Relational Construct. *Australasian Journal of Early Childhood*. 34 (1), 20–26.
- Fabian, H. & Dunlop, A. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007*. Strong foundations: Early Childhood Care and Education.

- Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*. Austin: National Centre for Family and Community Connections with Schools. Retrived March 30, 2019. from www: <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhui, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 10, 1–17.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2012). Prijelaz u osnovnu školu – razumijevanje svih uključenih i učinci njihove suradnje. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. 4 (7), 4–6.
- Healthy Child Manitoba (2015). *Protocol for Early Childhood Transition to School for Children with Additional Supports Needs*. Retrieved December 15, 2017. from www: http://www.gov.mb.ca/healthychild/publications/protocol_early_childhood_transition.pdf.
- Hirst, M., Jervis, H., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Canberra: Commonwealth of Australia. Retrieved March 10, 2019. from www: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/123771/Transition-to-Primary-School-A-literature-review.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. 17 (2), 165–187. DOI:10.5937/specedreh17-16592.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Krstić, K., Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*. 66 (1), 143–156. DOI: 10.5937/nasvas1701143K.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U: Alibabić, Š. i sar. (ur.). *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (185–208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pavlović Breneselović D., Pavlovski T. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Pianta, R. C, Kraft-Sayrea M. E., Rimm-Kaufmana, S. E., Gercke, N. & Higgins, G. (2001). Collaboration in Building Partnerships Between Families and Schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*. 16, 117–132. DOI:10.1016/S0885-2006(01)00089-8.
- Polovina, N. (2009). Priprema roditelja za detetov polazak u školu. *Nastava i vaspitanje*. 58 (1), 91–103.
- Popović, D., Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*. 44 (1), 219–235. DOI:10.5937/ZRFFP44-5751.
- Public Health England (2014). *Local Action on Health Inequalities: Good Quality Parenting Programmes and the Home to School Transition*. London: UCL Institute of Health Equity. Retrieved March 10, 2019. from www: <http://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/good-quality-parenting-programmes-and-the-home-to-school-transition/evidence-review-1-good-quality-parenting-programmes-and-the-home-to-school-transition.pdf>.

- Rimm-Kaufman, S. & Sandilos, L. (2017). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. In: Tremblay, R. E., Boivin, M. & Peters, R. (Eds.). *School readiness* (19–25). Encyclopedia on Early Childhood Development. Retrieved March 10, 2019. from www: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/school-readiness.pdf>.
- UNESCO (1996). *Links between Early Childhood Development and Education and Primary Education*. Paris: Early Childhood and Family Education Unit.
- UNICEF (2012). *School Readiness: a Conceptual Framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Velišek Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija*. Novi Sad: Graphic.
- Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making Meaning of School Readiness in Schools and Communities. *Early Childhood Research Quarterly*. 18 (3), 351–375. DOI:10.1016/S0885-2006(03)00044-9.
- Zlatarović, V., Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje: mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u „redovnom obrazovnom sistemu“*. Beograd: CIP.
- Zuković, S. (2012). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U: Gajić, O. (ur.). *Zbornik radova Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi 2* (219–230). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. 38 (2), 55–68. DOI:<https://doi.org/10.19090/gff.2013.2.55-68>.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Summary

Given that the transition to primary education is a period that impacts not only the functioning of children, but also the overall functioning of their family members, the aim of this paper is to explore the possibilities of offering encouragement to a child's family to be more included in this process. Bearing in mind the new and different roles of family in this transitory period, the paper offers different forms of family support aimed at fostering parents' competences and preparing the whole family for their children's first days at school. In addition, considering the importance of the continued influence, the authors of the paper emphasise the significance of partnership of all actors involved in the process in terms of offering support to one another and harmonising individual and joint actions. The authors especially stress the need for an active inclusion of family members during this transitory period and provide some examples of good practice. The conclusion is that a good cooperation between children's family members, educational institutions, and the community should be the basis for a more effective transition of children to school life. Such cooperation requires synchronised actions at different levels, building the awareness of the benefits of including the family in the process, and a full acknowledgement of the family capacities during the preparation of children for primary school.

Keywords: transition, school, family, parents' competences, partnership.