



UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA RODITELJA TOKOM  
PRELASKA DETETA IZ  
PREDŠKOLSKE USTANOVE U ŠKOLU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Slađana Zuković

Kandidat: Kristina Krstić

Novi Sad, 2020. godine

# UNIVERZITET U NOVOM SADU

## FILOZOFSKI FAKULTET

### KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Kristina Krstić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Slađana Zuković, redovni profesor
Naslov rada: NR	Uloga roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu
Jezik publikacije: JP	Srpski/Latinica
Jezik izvoda: JI	Srpski/Engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija

Uže geografsko područje: UGP	Autonomna pokrajina Vojvodina
Godina: GO	2019.
Izdavač: IZ	autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2
Fizički opis rada: FO	(6 poglavlja / 227 stranica / 2 grafikona / 3 slike / 40 tabele / 201 referenca / 9 priloga)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Porodična pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	roditelji, dete, tranzicija u školu, roditeljsko uključivanje, roditeljska uloga, roditeljska samoeфикаsnost, poželjne aktivnosti, tranziciona praksa
UDK	37.018.1:373.29
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	Rad se bavi tematikom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu kao periodom u razvoju porodice koji dovodi do mnoštva promena na različitim nivoima funkcionisanja i od roditelja zahteva revidiranje dotadašnjih roditeljskih uloga, kao i javljanje drugačije vrste odgovornosti. U tom okviru, sublimacijom

relevantnih teorijskih i istraživačkih radova sagledana je ključna uloga roditelja, odnosno načina njihovog delovanja i zalaganja u skladu sa razvojnim zadacima prepoznatljivim za period tranzicije u školu. Istovremeno je ukazano na potrebu građenja efikasnih saradničkih odnosa na relaciji porodica-predškolska ustanova-škola u cilju ostvarivanja kontinuiteta u razvoju i adekvatne pripreme i deteta i porodice za funkcionisanje u novom obrazovnom okruženju. Stoga su u radu razmatrane pretpostavke za umrežavanje porodične, predškolske i školske sredine, pri čemu poseban fokus stavljen na tranzicione aktivnosti koje bi odgovorile na potrebe dece i roditelja, kao i na osmišljavanje prakse koja će podsticati aktivno uključivanje roditelja tokom perioda prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Cilj istraživanja usmeren je na sagledavanje mišljenja roditelja o sopstvenoj ulozi, kao i aktivnostima koje bi mogle doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Uzorkom je obuhvaćeno 759 roditelja čija su deca u trenutku sprovođenja istraživanja pohađala pripremni predškolski program. Primenjene su metode teorijske analize i deskriptivna-korelaciona istraživačka metoda, a podaci su prikupljeni tehnikama anketiranja i skaliranja. Pored Upitnika o opštim podacima ispitanika, u istraživanju su korišćene četiri skale - Skala roditeljske samoefikasnosti tokom tranzicije deteta u školu, Skala percepcije roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda, Skala poželjnih aktivnosti za uključivanje roditelja, Skala efekata tranzicione prakse. Sastavni deo Upitnika čine i pitanja otvorenog tipa koja su poslužila za detaljniji uvid u razmišljanja

roditelja o mogućnostima unapređenja procesa prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i njihovom zalaganju tokom ovog tranzicionog perioda.

Na osnovu dobijenih rezultata došlo se do zaključka da roditelji pozitivno procenjuju sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove i imaju razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom ovog perioda, s tim da sebe kao efikasnije procenjuju roditelji sa tranzicionim iskustvom i da su majke svesnije svoje odgovornosti u pogledu različitih zadataka. Takođe, roditelji su mišljenja da svaka od predočenih poželjnih aktivnosti tokom tranzicionog perioda može doprineti višem nivou uključivanja roditelja, pri čemu su značaj ovih aktivnosti u većoj meri naglašavali roditelji nižeg obrazovanog nivoa. S druge strane, iako je većina roditelja mišljenja da će se deca uspešnije adaptirati na školsko okruženje ukoliko tranziciona praksa podrazumeva uključivanje roditelja, kao poželjnije su procenili one aktivnosti koje su bazirane na informisanju, za razliku od aktivnosti koje podrazumevaju njihovo intezivnije angažovanje. Većina roditelja je kao najvažniji efekat tranzicione prakse koja uključuje roditelje prepoznala uspešniju adaptaciju deteta na školsko okruženje, pri čemu su ustanovljene razlike s obzirom na tip porodice i prethodno tranziciono iskustvo. Utvrđeno je određene lične i porodične karakteristike posreduju ili vrše moderatorski efekat na odnose između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli.

Zaključuje se da su dobijeni nalazi otvorili prostor za dalja proučavanja ove problematike, pre svega u domenu sagledavanja roditeljskih potreba i uvažavanja njihove perspektive o važnim pitanjima koji se tiču

	roditeljstva tokom tranzicionog procesa. Pored toga, istraživački nalazi implikuju značajne smernice za celokupnu vaspitno-obrzo vnu praksu u pogledu osnaživanja svih uključenih tokom tranzicije u školu.
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	02.02.2018.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

# University of Novi Sad

## Keyword documentation

Accessionnumber: ANO	
Identificationnumber: INO	
Documenttype: DT	Monograph documentation
Typeofrecord: TR	Textual printed material
Contentscode: CC	PhD thesis
Author: AU	Kristina Krstić
Mentor: MN	Sladana Zuković, PhD, full professor
Title: TI	Parent's Role During Child's Transition from Preschool Institution to School
Languageoftext: LT	Serbian
Languageofabstract: LA	English/Serbian
Countryofpublication: CP	Serbia

Locality of publication: LP	AP Vojvodina
Publication year: PY	2019.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Novi Sad, Zorana Đinđića 2
Physical description: PD	(6 chapters / 227 pages / 2 graphs / 3 pictures / 40 tables / 201 references / 9 appendices)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Family pedagogy
Subject, Keywords SKW	parents, child, school transition, parent's involvement, parent's role, parent's self-efficacy, desirable activities, transitional practice.
UC	37.018.1:373.29
Holding data: HD	Department of Pedagogy's Library, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	
Abstract: AB	The thesis deals with the topic of child's transition from preschool institution to school as a period in family development which leads to a number of changes at different functioning levels and demands from parents to review their previous parental role, as well as creating a different kind of responsibility. In this range,



	<p>parent's crucial role has been reframed by subliming relevant theoretical and research papers, i.e. the way of their actions and commitments in accordance with development tasks recognizable for the period of school transition. Simultaneously, there is an emphasis on the necessity to establish efficient collaborative relationships between family, preschool institution and school in order to accomplish development continuity and adequate preparation both for a child and a family for functioning in new educational environment. Therefore, the thesis considers assumptions for linking family, preschool and school environment, with special focus on transitional activities which would meet children and parents' demands, along with creating the practice which would encourage parents' active involvement during child's transitional period from preschool institution to school.</p> <p>The aim of the research is focused on reviewing parents' opinions on their own role and activities which could contribute to more intensive parent involvement during child's transition from preschool institution to school. The sample includes 759 parents whose children, at the time of conducting the research, attended preparatory preschool program. Methods of theoretical analysis and descriptive-correlational research method were applied, and the data was collected using the techniques of surveying and scaling. Beside the Questionnaire on general data of respondents, the research used four scales - Scale of parent's self-efficacy during child's school transition, Scale of the perception of parent's role during transitional period, Scale of desirable activities for parent's involvement, Scale of transitional practice effects. Also, the integral part of the Questionnaire are open-ended questions used for</p>
--	--

	<p>more detailed insight into parents' opinions on the possibilities of enhancing the process of child's transition from preschool institution to school and their further commitment during this transitional period.</p> <p>Based on obtained results, one can conclude that parents positively evaluate their self-efficacy in their actions during child's transition from preschool institution and that they have developed awareness of their own role during this period, whereas parents with transitional experience evaluate themselves as more efficacious, and that mothers see themselves as being more aware of their responsibility referring to various tasks. Furthermore, parents think that each of stated desirable activities during transitional period can contribute to a higher level of parent's involvement, whereas parents with lower education background emphasized more the importance of these activities. On the other hand, although the majority of parents think children can adapt more successfully to school environment if transitional practice covers parent's involvement, they assessed as more desirable those activities based on providing information, as opposed to those activities considering their more intensive participation. Most parents recognized more successful child's adaptation to school environment as the most significant effect of transitional practice which include parents, while they determined differences regarding the type of family and previous transitional experience. It has been established that certain personal and family characteristics assist have a moderating effect on relations between predictor and criterion variables.</p> <p>The conclusion is that obtained findings open a space for further research of these issues,</p>
--	--

	above all in the segment of reviewing parents' needs and with respect to their perspective of important questions regarding parenting during transitional process. Besides that, research findings imply significant guidelines for the whole vocational-educational practice in empowering all included agents during school transition.
Accepted on ScientificBoard on: AS	February 2 <sup>th</sup> , 2018
Defended: DE	
ThesisDefendBoard: DB	president: member: member:

# ULOGA RODITELJA TOKOM PRELASKA DETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U ŠKOLU

## *Rezime*

Rad se bavi tematikom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu kao periodom u razvoju porodice koji dovodi do mnoštva promena na različitim nivoima funkcionisanja i od roditelja zahteva revidiranje dotadašnjih roditeljskih uloga, kao i javljanje drugačije vrste odgovornosti. U tom okviru, sublimacijom relevantnih teorijskih i istraživačkih radova sagledana je ključna uloga roditelja, odnosno načina njihovog delovanja i zalaganja u skladu sa razvojnim zadacima prepoznatljivim za period tranzicije u školu. Istovremeno je ukazano na potrebu građenja efikasnih saradničkih odnosa na relaciji porodica-predškolska ustanova-škola u cilju ostvarivanja kontinuiteta u razvoju i adekvatne pripreme i deteta i porodice za funkcionisanje u novom obrazovnom okruženju. Stoga su u radu razmatrane pretpostavke za umrežavanje porodične, predškolske i školske sredine, pri čemu poseban fokus stavljen na tranzicione aktivnosti koje bi odgovorile na potrebe dece i roditelja, kao i na osmišljavanje prakse koja će podsticati aktivno uključivanje roditelja tokom perioda prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Cilj istraživanja usmeren je na sagledavanje mišljenja roditelja o sopstvenoj ulozi, kao i aktivnostima koje bi mogle doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Uzorkom je obuhvaćeno 759 roditelja čija su deca u trenutku sprovođenja istraživanja pohađala pripremni predškolski program. Primenjene su metode teorijske analize i deskriptivna-korelaciona istraživačka metoda, a podaci su prikupljeni tehnikama anketiranja i skaliranja. Pored Upitnika o opštim podacima ispitanika, u istraživanju su korišćene četiri skale - Skala roditeljske samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu, Skala percepcije roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda, Skala poželjnih aktivnosti za uključivanje roditelja, Skala efekata tranzicione prakse. Sastavni deo Upitnika čine i pitanja otvorenog tipa koja su poslužila za detaljniji uvid u razmišljanja roditelja o mogućnostima unapređenja procesa prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i njihovom zalaganju tokom ovog tranzicionog perioda.

Na osnovu dobijenih rezultata došlo se do zaključka da roditelji pozitivno procenjuju sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove i imaju razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom ovog perioda, s tim da sebe kao efikasnije procenjuju roditelji sa tranzicionim iskustvom i da su majke svesnije svoje odgovornosti u pogledu različitih zadataka. Takođe, roditelji su mišljenja da svaka od predočenih poželjnih aktivnosti tokom tranzicionog perioda može doprineti višem nivou uključivanja roditelja, pri čemu su značaj ovih aktivnosti u većoj meri naglašavali roditelji nižeg obrazovanog nivoa. S druge strane, iako je većina roditelja mišljenja da će se deca uspešnije adaptirati na školsko okruženje ukoliko tranziciona praksa podrazumeva uključivanje roditelja, kao poželjnije su procenili one aktivnosti koje su bazirane na informisanju, za razliku od aktivnosti koje podrazumevaju njihovo intenzivnije angažovanje. Većina roditelja je kao najvažniji efekat tranzicione prakse koja uključuje roditelje

prepoznala uspješnu adaptaciju deteta na školsko okruženje, pri čemu su ustanovljene razlike s obzirom na tip porodice i prethodno tranziciono iskustvo. Utvrđeno je određene lične i porodične karakteristike posreduju ili vrše moderatorski efekat na odnose između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli.

Zaključuje se da su dobijeni nalazi otvorili prostor za dalja proučavanja ove problematike, pre svega u domenu sagledavanja roditeljskih potreba i uvažavanja njihove perspektive o važnim pitanjima koji se tiču roditeljstva tokom tranzicionog procesa. Pored toga, istraživački nalazi implikuju značajne smernice za celokupnu vaspitno-obrazovnu praksu u pogledu osnaživanja svih uključenih tokom tranzicije u školu.

*Ključne reči:* roditelji, dete, tranzicija u školu, roditeljsko uključivanje, roditeljska uloga, roditeljska samoefikasnost, poželjene aktivnosti, tranziciona praksa.

# **PARENT'S ROLE DURING CHILD'S TRANSITION FROM PRESCHOOL INSTITUTION TO SCHOOL**

## *Summary*

The thesis deals with the topic of child's transition from preschool institution to school as a period in family development which leads to a number of changes at different functioning levels and demands from parents to review their previous parental role, as well as creating a different kind of responsibility. In this range, parent's crucial role has been reframed by subliming relevant theoretical and research papers, i.e. the way of their actions and commitments in accordance with development tasks recognizable for the period of school transition. Simultaneously, there is an emphasis on the necessity to establish efficient collaborative relationships between family, preschool institution and school in order to accomplish development continuity and adequate preparation both for a child and a family for functioning in new educational environment. Therefore, the thesis considers assumptions for linking family, preschool and school environment, with special focus on transitional activities which would meet children and parents' demands, along with creating the practice which would encourage parents' active involvement during child's transitional period from preschool institution to school.

The aim of the research is focused on reviewing parents' opinions on their own role and activities which could contribute to more intensive parent involvement during child's transition from preschool institution to school. The sample includes 759 parents whose children, at the time of conducting the research, attended preparatory preschool program. Methods of theoretical analysis and descriptive-correlational research method were applied, and the data was collected using the techniques of surveying and scaling. Beside the Questionnaire on general data of respondents, the research used four scales - Scale of parent's self-efficacy during child's school transition, Scale of the perception of parent's role during transitional period, Scale of desirable activities for parent's involvement, Scale of transitional practice effects. Also, the integral part of the Questionnaire are open-ended questions used for more detailed insight into parents' opinions on the possibilities of enhancing the process of child's transition from preschool institution to school and their further commitment during this transitional period.

Based on obtained results, one can conclude that parents positively evaluate their self-efficacy in their actions during child's transition from preschool institution and that they have developed awareness of their own role during this period, where those parents with transitional experience evaluate themselves as more efficacious, and that mothers see themselves as being more aware of their responsibility referring to various tasks. Furthermore, parents think that each of stated desirable activities during transitional period can contribute to a higher level of parent's involvement, whereas parents with lower education background emphasized more the importance of these activities. On the other hand, although the majority of parents think children can adapt more successfully to school environment if transitional practice covers parent's involvement, they assessed as more desirable those activities based on providing information, as opposed to those activities considering their more intensive participation. Most parents recognized more successful

child's adaptation to school environment as the most significant effect of transitional practice which include parents, while they determined differences regarding the type of family and previous transitional experience. It has been established that certain personal and family characteristics assistors have a moderating effect on relations between predictor and criterion variables.

The conclusion is that obtained findings open a space for further research of these issues, above all in the segment of reviewing parents' needs and with respect to their perspective of important questions regarding parenting during transitional process. Besides that, research findings imply significant guidelines for the whole vocational-educational practice in empowering all included agents during school transition.

*Key words:* parents, child, school transition, parent's involvement, parent's role, parent's self-efficacy, desirable activities, transitional practice.

# SADRŽAJ

UVOD .....	18
<i>I TEORIJSKI DEO RADA</i> .....	22
1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA .....	23
1.1. Ekosistemska teorija .....	23
1.1.1. Sagledavanje odnosa mikrokruženja tokom detetove tranzicije u školu kroz ekosistemsku perspektivu .....	27
1.2. Socijalno – kognitivna teorija.....	30
1.2.1. Bandurin koncept samoefikasnosti kao osnova za razumevanje delovanja roditelja tokom tranzicionog perioda .....	35
2. KONCEPT “TRANZICIJA U ŠKOLU” .....	37
2.1. Partnerstvo porodice i institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja.....	44
2.1.1. Uloga institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja u uspostavljanju odnosa sa porodicom tokom tranzicije u školu .....	50
2.1.2. Uloga profesionalaca u uspostavljanju odnosa sa roditeljima tokom tranzicije u školu .....	58
2.2. Odnos predškolske ustanove i škole tokom tranzicionog perioda.....	62
2.3. Faktori uspešne tranzicije u školu .....	71
2.4. Prepreke u građenju odnosa među okruženjima tokom tranzicije u školu .....	73
2.5. Ostvarivanje kontinuiteta u uticajima različitih okruženja tokom tranzicionog procesa ....	77
3. RODITELJI KAO BITNA KARIKA USPEŠNOG PRELASKA DETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U ŠKOLU .....	81
3.1. Koncept “Roditeljske uključenosti” .....	83
3.1.1. Konstrukcija roditeljske uloge kao faktor uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz predškolskog ustanove u školu .....	94
3.1.2. Doživljaj samoefikasnosti kao faktor uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.....	102
3.1.3. Lične, porodične i kontekstualne karakteristike kao faktori roditeljske uključenosti.. ..	108
3.2. Pretpostavke intenzivnijeg uključivanja roditelja u tranzicione aktivnosti i programe: teorijski i praktični aspekti .....	113



<i>II EMPIRIJSKI DEO RADA</i> .....	128
4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	129
4.1. Problem istraživanja .....	129
4.2. Cilj i zadaci istraživanja .....	130
4.3. Hipoteze istraživanja .....	132
4.4. Definisane i operacionalizacija varijabli istraživanja.....	134
4.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	136
4.6. Uzorak istraživanja .....	139
4.7. Organizacija i tok istraživanja .....	140
4.8. Načini obrade podataka .....	141
5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA .....	143
5.1. Roditeljska procena samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu .....	143
5.2. Roditeljska percepcija sopstvene uloge tokom tranzicionog perioda.....	147
5.3. Roditeljsko mišljenje o poželjnim aktivnostima tokom tranzicije deteta u školu .....	151
5.4. Roditeljsko mišljenje o efektima tranzicione prakse .....	155
5.5. Odnos procenjene roditeljske samoeфикаsnosti i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi..	160
5.6. Odnos procenjene roditeljske samoeфикаsnosti i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima.....	162
5.7. Odnos percepcije roditeljske uloge i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima.....	163
5.8. Odnos mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima i njihovog mišljenja o efektima tranzicione prakse .....	165
5.9. Preporuke za unapređenje procesa tranzicije u školu.....	168
6. DISKUSIJA.....	174
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	188
LITERATURA.....	193
PRILOZI.....	213

## UVOD

Razvojna dinamika porodice ogleda su u tome da specifični način života jedne porodice oblikuju doprinosi koje daju njeni članovi ponaosob, kao i doprinosi nastali u mreži odnosa koju članovi zajednički stvaraju (Zuković, 2012). Na tom putu razvoja odvijaju se procesi koje karakteriše složenost i slojevitost s obzirom da se porodica može naći u periodima u kojima funkcionira ustaljeno i stabilno, kao i u onim u kojima članovi porodice doživljavaju promene jer nastupaju periodi tranzicije, odnosno prelaza. Prelazom na novu fazu životnog delovanja mogu se označiti periodi koji podrazumevaju ulazak novih članova porodice ili izlazak članova porodice van porodičnog okruženja (Polovina, 2009). Jedan takav period jeste i polazak deteta u školu (Polovina, 2009), koji se reflektuje na opšte porodično funkcionisanje i uloge roditelja u ovoj razvojnoj fazi (Zuković, 2012), te iziskuje njihovo neprestano učenje, prilagođavanje potrebama dece i zahtevima karakterističnim za tranziciju u školu (Benveniste, 2013).

Sagledavajući prethodno iznete postavke, moguće je uvideti umešanost različitih učesnika tokom detetove tranzicije u školu s obzirom da pored neposrednog delovanja roditelja, vaspitači i učitelji svojim adekvatnim postupanjem i organizacijom podržavajućih okruženja čiji su predstavnici, obezbeđuju efikasan prelaz deteta iz predškolske ustanove u školu. U tom smislu, tranzicija u školu (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007; Correia & Marques-Pinto, 2016; Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014; Krstić i Zuković, 2017; Mihić, Rajić, Miroslavljević, Stojić & Lukovnjak, 2016) prepoznata je kao kompleksna, sačinjena od skupa procesa koji pored detetove spremnosti za školu pretpostavljaju spremnost učesnika čitave obrazovne zajednice i modifikaciju njihovih uloga u skladu sa zadacima ove razvojne faze. Na taj način dolazi do uspešnog prilagođavanja dece i roditelja na novo obrazovno okruženje. U nameri da se podrži sve ono što se podrazumeva pod tranzicijom u školu, te prepoznaju i uvažavaju različita očekivanja, iskustva, potrebe i perspektive različitih učesnika (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009), u literaturi nailazimo na dobro osmišljenu tranzicionu praksu - opšti program aktivnosti i tranzicioni plan (Zlatarović i Mihajlović, 2013), plan tranzicije u školu koji se odnosi na direktan rad u porodici (Corida, prema: Mihić i sar., 2016), odnosno tranzicione programe (Margetts, 1999, 2003). Svakako da pored terminološke različitosti, postoji i razlika u naporima i aktivnostima prilikom osmišljavanja plana i programa tranzicione prakse, ali bez obzira na to svaki od njih u funkciji je uspostavljanja kontinuiteta između različitih razvojnih okruženja.

Ono u čemu postoji saglasnost jeste to da roditelji predstavljaju jednu od značajnih karika procesa prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. U skladu sa tim, od kompetentnog roditelja očekuje se da je spreman na preispitivanje svojih veština na polju roditeljstva, na traganje za novim informacijama ne samo o trenutnim razvojnim karakteristikama deteta, već i o svom roditeljskom delovanju, te da osvesti svoje iskustvo i prenese ga u nove situacije u kojima će se naći sa detetom (Ljubetić, 2012). Pritom je potrebno da predškolska i školska ustanova pruže podršku roditeljima i da aktivnosti prilagode roditeljskim i dečijim potrebama, što će povratno podstaći roditelje da se u većoj meri uključe, te zajedno sa profesionalcima grade podržavajuće okruženje za dete tokom tranzicionog procesa.

U skladu sa navedenim, teorijsku osnovu rada čine dve teorije koje zahvaljujući svojim postulatima predstavljaju adekvatan referentni okvir za razumevanje kompleksnosti procesa prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Prva teorijska osnova je ekosistemska teorija jer prepoznaje vaspitno-obrazovnu zajednicu kao celinu koju čine delovi, odnosno porodica, predškolska ustanova, škola, zajednica, a pomoću koje je moguće sagledati delovanje različitih delova na dete, te uticaje na dete nastale kao proizvod veza među sistemima tokom vremena. Drugu teorijsku osnovu predstavlja socijalno-kognitivna teorija i Bandurin koncept samoeфикаsnosti koja omogućava razmatranje važnosti roditeljskih uverenja o sopstvenim kapacitetima delovanja tokom tranzicionog perioda.

Poseban fokus u teorijskom delu rada stavljen je na razmatranje koncepta "Tranzicija u školu". S obzirom na rasprostranjenu upotrebu drugih termina prilikom proučavanja tematike o detetovom polasku u školu razmatrani su i drugi srodni pojmovi. Evidentna složenost tranzicionog perioda za sve uključene dovela je do potrebe za ukazivanjem na ključne elemente koje treba uzeti u obzir prilikom planiranja tranzicione prakse. Nakon uvida u isprepletanost uticaja različitih sredina na detetovu tranziciju u školu, težilo se detaljnijoj eksploraciji postavki koje osvetljavaju važnost uspostavljenja partnerstva porodice i institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja. Takođe, pažnja je posvećena ulogama koje predškolska ustanova i škola imaju u pokretanju saradnje sa porodicom, te kompetencijama i veštinama profesionalaca. Ovaj deo rada upotpunjen je programima koji promovišu značaj uključivanja roditelja tokom tranzicije u školu. Pored toga, poseban osvrt je dat na potrebu i važnost povezivanja predškolskog i školskog okruženja, te su predstavljene inicijative koje prikazuju različite primere dobro osmišljene prakse među profesionalcima sa dva različita obrazovna nivoa. Na kraju ovog

poglavlja istaknute su, s jedne strane, određene prepreke koje onemogućavaju stvaranje partnerskih odnosa, ali su s druge strane, dati primeri dobre tranzicione prakse koji promovišu uspostavljanje kontinuiteta uticaja između različitih okruženja.

Drugi deo teorijskog dela rada ističe neupitno prisustvo i aktivno učešće roditelja tokom tranzicionog perioda s obzirom na niz promena s kojima se deca i roditelji/porodica suočavaju. U okviru poglavlja posvećenog konceptu “Roditeljske uključenosti”, značajno mesto zauzimaju predstavljeni modeli koji pojašnjavaju različita područja delovanja roditelja, te benefite koji nastaju kao rezultat njihovog uključivanja. Poseban osvrt stavljen je na tumačanje različitih faktora koji utiču na uključivanje roditelja – konstrukciji roditeljske uloge, roditeljskoj samoefikasnosti, kao ličnim, porodičnim i kontekstualnim karakteristikama. Pored svega navedenog, posebno su prikazane pretpostavke intenzivnijeg roditeljskog uključivanja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu kroz teorijske i praktične aspekte. U tom smislu iznete su klasifikacije koje upućuju na različite aktivnosti koje omogućavaju roditeljima da budu deo vaspitno-obrazovne zajednice, te su različita mesta susreta svih aktera (predškolske ustanove, škole, digitalne platforme, porodično okruženje, zajednice) prepoznata kao prostori u koje roditelji mogu intenzivnije da se uključe. Sve navedeno ukazuje na značaj postojanja kvalitetno osmišljene tranzicione prakse u kojoj je zastupljen niz prikazanih tranzicionih aktivnosti, posredstvom kojih se roditelji osnažuju u svojoj roditeljskoj ulozi i u stanju su da kompetentno odgovore na sve zahteve karakteristične za period prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Polazeći od predstavljenih teorijskih postavki i ranijih istraživačkih nalaza koncipiran je empirijski deo istraživanja koji je obuhvatio prikaz metodološkog nacrt, rezultata istraživanja i diskusiju. U metodološkom okviru istraživanja predstavljeni su problem istraživanja, cilj i zadaci istraživanja, hipoteze istraživanja, definisanje i operacionalizacija varijabli, metode, tehnike i instrumenti istraživanja, uzorak istraživanja, organizacija i tok istraživanja, kao i načini obrade podataka.

Rezultati istraživanja predstavljeni su prema postavljenim istraživačkim zadacima, i to kroz analizu: roditeljske procene samoefikasnosti; roditeljske percepcije sopstvene uloge tokom perioda tranzicije u školu; mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima koje mogu doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju; mišljenja roditelja o efektima tranzicione prakse koja uključuje roditelje; te su analizirane veze između merenih prediktorskih i kriterijumskih varijabli.

Ovaj deo rada upotpunjen je tabelama koje daju precizan uvid u dobijene rezultate. Sastavni deo prikazanih rezultata istraživanja čini i kvalitativna analiza odgovora roditelja o preprekama koje ih sputavaju da se uključe u tranzicioni proces, načinima prevazilaženja tih prepreka i mogućnostima unapređenja celokupne detetove pripreme za polazak u školu. U skladu sa tim, analiza je najpre obuhvatila pravljenje kodova i definisanje podtema, te je interpretacija rezultata potkrepljena i originalnim odgovorima roditelja. Diskusija je formirana povezivanjem nalaza brojnih ranijih istraživanja iz ove oblasti sa rezultatima dobijenim u okviru ovog istraživanja.

Poslednji deo rada čine zaključna razmatranja u okviru kojih su, pored sumiranja ključnih nalaza, izneta ograničenja i preporuke za dalja istraživanja, kao i praktične implikacije i smernice za unapređenje ove problematike.

***I TEORIJSKI DEO RADA***

# 1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

## 1.1. Ekosistemska teorija

Razvoj porodice odvija se kroz složene i slojevite procese koji podrazumevaju periode u kojima porodica uobičajeno i stabilno funkcioniše i periode kada dolazi do tzv. tranzicija, odnosno prelaza i promena. Ulazak novih članova u porodicu ili izlazak člana porodice iz porodice podudara se sa periodom koji podrazumeva period prelaza na novu fazu životnog funkcionisanja (Polovina, 2009). Polazak deteta u školu (pored polaska u vrtić) jedan je od prvih i veoma značajnih iskoraka deteta iz porodice, s obzirom da šira socijalna-radna sredina u koju dete ulazi, nasuprot negujućem i zaštićenom porodičnom okruženju, predstavlja kontekst u kojem se ono na osnovu svojih akcija i delovanja osamostaljuje, izgrađuje identitet i teži da pronađe svoje mesto u školskoj zajednici (Polovina, 2009). U takvim situacijama tranzicija zahvata celu porodicu jer je reč o sistemu koji se kreće kroz vreme i koji se menja, budući da struktura porodičnih podistema, njihova međusobna interakcija, te povezanost sa vanporodičnim sistemima i celokupnim društvom, određuju porodičnu funkcionalnost (Zuković, 2012).

S obzirom da se delovanje roditelja tokom detetovog prelaska u školu odvija unutar porodičnog konteksta i da je umreženo sa ostalim sistemima koji su deo tranzicionog procesa, referentni okvir ovog rada predstavlja ekosistemska teorija/pristup koji se temelji na dve najrazvijenije teorije – sistemskoj čiji su rodonačelnici Ludvig fon Bertalanfi [Ludwig von Bertalanffy] i Gregori Bejtson [Gregory Bateson] i ekološkoj teoriji razvoja čiji je utemeljivač Juri Bronfenbrener [Uri Bronfenbrenner]. Pre nego što ukažemo na značajne odrednice ekosistemske teorije/pristupa, osvrnućemo se na postulate sistemske i ekološke teorije.

Primena sistemskog pristupa u proučavanju određene pedagoške problematike temelji se na principima Opšte teorije sistema i podrazumeva uvažavanje sledećih postulata:

- Sistem je efikasniji ukoliko su njegovi delovi čvršće međusobno povezani;
- Promene u jednom delu sistema izazivaju promene u sistemu kao celini;
- Sistem efikasnije funkcioniše kada je u njemu obezbeđena bolja sistematizacija, odnosno snaga i čvrstina veza između njegovih podistema;
- Efikasnost sistema zavisi i od njegove povezanosti sa okružujućom sredinom;

- Sistem je efikasniji ukoliko je dostignut viši stepen usaglašenosti, komplementarnosti njegovih elemenata na putu ostvarenja zajedničkog cilja, pri čemu postignuta optimizacija pod određenim uslovima ne mora važiti pod nekim drugim uslovima (Zuković, 2012:24).

Brojni autori (Janković, 2004; White & Klein, 2008) ukazuju na postojanje neke vrste granica koje svaki sistem poseduje i koje ga kao takvog određuju u odnosu na okruženje. Pored toga što je pomoću granica moguće odrediti ono što pripada sistemu i ono što je deo nadsistema, zahvaljući njima obezbeđuje se prenos informacija između sistema i okruženja. U nastojanju da se objasne mogućnosti i nemogućnosti protoka informacija, vrši se podela granica na otvorene (propusne), poluotvorene (polupropusne) i zatvorene (nepropusne). Ovo se može ilustrovati na način da većina sistema poseduje poluotvorene granice, s obzirom da bi potpuna otvorenost sistema značila gubljenje identiteta jer bi ga bilo teško razlikovati od okruženja, dok je potpuno zatvorene sisteme moguće naći samo u matematici (White & Klein, 2008).

U nameri da detaljnije razmotre funkcionisanje sistema, neki autori (Banathy, 1991, 1991a, prema: Pavlović Beneselović, 2012) sačinili su instrumentalni koncept analize sistema koji uključuje tri različite perspektive, odnosno „sočiva/pogleda“:

- 1) Prva perspektiva omogućava uvid u celokupnu sliku sistema s obzirom da se pogled osobe proteže iz ptičije perspektive. Na taj način posmatrač je u prilici da shvati njegove odnose koje gradi sa okruženjem, kao i opšti kontekst u kojem funkcioniše. Dakle, cilj kojem teži ova perspektiva jeste sagledavanje sistema i odnosa sa drugim sistemima kroz holistički pristup.
- 2) Druga perspektiva stavlja posmatrača u poziciju da stekne uvid u svrhu i ciljeve sistema, zatim da razume funkcije pomoću kojih se ti ciljevi realizuju, kao i supsisteme ili komponente putem kojih se funkcije sprovode. Dakle, “pogled na nepokretnu sliku” omogućava razumevanje načina na koji određena promena može da utiče na sistem, odnosno da dešavanja u jednoj komponenti ili supsistemu mogu biti podržana ili otežana od strane drugih supsistema.
- 3) Treća perspektiva označena kao “pogled na pokretnu sliku” obezbeđuje posmatraču procesno poimanje sistema, pružajući tako jasnije razumevanje načina koji vode ostvarivanju ciljeva, zatim načina na osnovu kojih se sprovode funkcije od strane



supsistema ili komponenti kao delova podsistema, i sagledavanje njihovog delovanja tokom vremena.

U skladu sa navedenim, sistemski pristup prepoznaje se kao pogodan za razmatranje relacija i promena koje se dešavaju tokom detetove tranzicije u školu jer se porodici, odnosno “objektu istraživanja, prilazi kao sistemu, pri čemu se akcenat stavlja na mnogobrojne veze i odnose, kako unutar samog sistema, tako i na interakciju sistema sa sredinom” (Zuković, 2012:22). Pored porodice, svaka osoba (vaspitač, učitelj, stručni saradnik) i grupa (vrtić, škola, zajednica) razmatra se kao poseban sistem povezan sa paralelnim sistemima, podsistemima i nadsistemima. U okvirima samog sistema, ali i sistema i njegovog okruženja odvijaju se interakcije, dolazi do usaglašavanja i kontinuiranog uspostavljanja balansa što ukazuje na to da je sistem u stalnom kretanju (Janković, 2004). Dakle, ono što stvara most i vezu između porodice sa spoljnim sistemima jesu transakcije koje se među njima odvijaju (White & Klein, 2008).

Razmatrajući razvoj pojedinca, Bronfenbrenner (1997) ističe podjednak doprinos dešavanja unutar pojedinog okruženja i veza koje se ostvaruju između okruženja. U vezi sa tim, razvoj osobe pojašnjava kroz pojam ekološkog okruženja sačinjenog od struktura koje se kao ruske babuške nalaze jedna u drugoj. Tako postavljene strukture označavaju razvojno okruženje individue koje uključuje četiri ekosistema podešenih kao koncentrični krugovi u čijem se centru nalazi individua u razvoju – mikrosistem (koji predstavlja neposrednu sredinu i njene konkretne uslove u kojima je pojedinac aktivan, provodi vreme, radi i ostvaruje interakcije – porodica, predškolska ustanova, škola, vršnjačke grupe, crkva, komšiluk, itd.), mezosistem (kojim označava uspostavljanje relacija na nivou različitih mikrosistema, kao što su porodica i vrtić, porodica i škola, vrtić i škola i slično, koje u zavisnosti od stadijuma razvoja pojedinca imaju različit efekat na njegov razvoj), egzosistem (koji uključuje delovanje različitih organizacija i ustanova iz lokalnog okruženja čiji se uticaji mogu odraziti na neposredno okruženje pojedinca i njegov razvoj iako on nije u direktnoj vezi sa njima, npr. indirektni uticaji na detetov razvoj vidljivi su u situacijama kada roditelji pozitivna ili negativna dešavanja sa radnog mesta donose u porodicu), makrosistem (koji predstavlja najširi podsistem ekološkog sistema i kao takav uključuje kulturni, politički, ekonomski, socijalni i pravni sistem). Kasnije je u teoriju dodat i peti sistem – hronosistem koji ukazuje da se razvoj osobe odvija pod uticajima iz okoline u kojoj osoba živi u kraćem ili dužem vremenskom periodu (Zuković, 2012).

Ekološka teorija razvoja eksploriše značajna pitanja koja se fokusiraju na razvojni značaj i na neotkriveni, za vreme u kojem je nastala, istraživački potencijal, onoga što Bronfenbrenner (1997) naziva ekološkim prelazima, podrazumevajući pod tim promenu uloga ili okruženja koje se dešavaju tokom celog života. S obzirom da se prelazi dešavaju iz jednog okruženja u drugo, autor navodi da je delovanje pojedinih mikrosistema (kuća, škola) kao razvojnih okruženja uslovljeno uspostavljanjem odnosa između okruženja, kao i prirodom tih odnosa, obuhvatajući pritom i zajedničko učešće, ostvarivanje komunikacije i sticanje uvida u dešavanja koja se tiču drugog okruženja. U skladu sa tim, u relevantnoj literaturi (Fabian & Dunlop, 2007; Pavlović Breneselović, 2012) je naveden niz hipoteza koje ukazuju na značaj ostvarivanja primarnih i dodatnih veza za osobu koja se razvija u mezosistemu. Izdvajamo one hipoteze koje su značajne za naš rad, a iz kojih proizilazi da se razvojni potencijal okruženja u mezosistemu povećava i da je podstaknut u slučajevima kada:

- osoba pravi prelaz u novu sredinu okružena jednom ili sa više osoba koje su bile uz nju u prethodnim okruženjima (hipoteza 27);
- u različitim sistemima postoji nastojanje da zahtevi uloga budu usaglašeni i da su uloge koje osoba u razvoju dobija, aktivnosti u kojima učestvuje i dijade koje ostvaruje u funkciji razvoja uzajamnog poverenja između okruženja, usaglašavanja ciljeva koji se postavljaju u različitim okruženjima, te distribucije moći među njima (hipoteza 28);
- su obezbeđene različite forme neposredne komunikacije kao što su razgovori licem u lice ili telefonom, slanje pisama ili poruke, oglasi (hipoteza 40);
- su osobi u razvoju i članovima oba okruženja pravovremeno dostupne, odnosno pre ulaska u novo okruženje, informacije, saveti i iskustvo važni za predstojeći prelaz (hipoteza 41);
- prenos informacija, saveta i iskustava po ulasku u novo okruženje ima dugoročan karakter, odnosno trajno je dostupno ljudima u novom okruženju (hipoteza 42).

Spajanjem ključnih osobenosti jedne i druge teorije afirmišu su krucijalne karakteristike holističkog sagledavanja sistema kao entiteta čiji su delovi u uzajamnoj interakciji i kao takvi ostvaruju neprekidne povratne uticaje, te se radi o celovitom sistemu koji uključuje različite nivoe sistema i ostvaruje vezu sa okolinom, njegovim kontekstom (Polovina, 2009; Pavlović Breneselović, 2012). U tom smislu, ekosistemski pristup, polazeći od shvatanja da školsku

zajednicu kao celinu čine delovi - porodica, škola i zajednica koji se udružuju i partnerski deluju, predstavlja značajan okvir pomoću kojeg se može steći uvid u to na koji način se pomenuta okruženja suočavaju sa izazovima i složenošću obrazovanja u 21.veku (Zuković, 2013).

### **1.1.1. Sagledavanje odnosa mikrookruženja tokom detetove tranzicije u školu kroz ekosistemsku perspektivu**

Dešavanja koja se odvijaju u porodici kao mikrojedini, a tiču se jednog člana, imaju recipročni uticaj i na druge članove u porodici. Dakle, promene koje se dešavaju u bilo kom delu porodičnog sistema (npr. u situacijama kad roditelj ostane bez posla ili dete promeni učionicu), utiču ili iniciraju promene kod drugih članova porodice (Fagbeminiyi, 2011). S druge strane, ustanova se posmatra kao živi sistem koji se kontinuirano menja i uči, i koji je sastavljen od niza međusobno povezanih varijabli, čime se naglašava njegova složenost i dinamičnost (Vujičić, 2011). Vaspitači mogu uočiti promene kod dece na osnovu onoga što se dešava unutar porodičnog sistema. Isto tako, roditelji mogu da predvide da je ono što se trenutno dešava sa detetom proizvod onoga što se dešava u vrtiću. Stoga je neophodno da roditelji budu upoznati sa dešavanjima koja se tiču deteta dok je u ustanovi, kao i da vaspitači budu informisani o tome šta se dešava unutar porodice (Fagbeminiyi, 2011). Ako uzmemo u obzir prisustvo dešavanja iz još jednog mikrosistema, odnosno škole tokom tranzicionog perioda, jasno je da će doći do posrednog i neposrednog uticaja ovog sistema na dete i preplitanja njegovih uticaja sa uticajima porodičnog i predškolskog okruženja. Stoga se detetov razvoj i napredovanje sagledava kroz prizmu uticaja i veza koje se stvaraju između različitih razvojnih mikrookruženja u bilo kom trenutku i vremenu (Dockett & Perry, 2001; Fabian & Dunlop, 2007). S tim u vezi, međunarodni teorijski radovi stručnjaka prepoznaju različite koncepcije, teorije i pristupe zasnovane na ovim postavkama, a koji nastoje razrešiti pitanja i izazove koji se javljaju u vezi sa tranzicijom u školu i ponuditi aktivnosti koje će doprineti povezivanju svih važnih činilaca – deteta, porodice, vaspitno-obrazovnih ustanova i zajednice (prema: Krstić i Zuković, 2017: 146-148):

- 1) Prva grupa koncepcija uporište nalazi u radu američkog sociologa Kolemana [Coleman]. Ključne karakteristike njegove teorije socijalnog kapitala su odnosi, umrežavanje, poverenje, osnaživanje i mobilizacija resursa što upućuje na to da su pojedincu ili organizaciji resursi dostupni ukoliko ostvari učešće u određenoj interpersonalnoj strukturi, odnosno kroz

razvijene socijalne odnose. U porodici u kojoj postoji socijalni kapital znači da su roditelji zainteresovani i uključeni u razvoj i napredak deteta. S druge strane, u školi je socijalni kapital rezultat razmene, uzajamne i zajedničke podrške među roditeljima, kao i razmene i zajedničke podrške sa nastavnicima.

2) Druga grupa koncepcija, za razliku od prve koja uvažava osobine i prakse karakteristične za jedan sistem, fokus stavlja na recipročne odnose među sistemima, odnosno delovanje porodice, vaspitno-obrazovnih institucija i zajednice na razvoj ličnosti uključujući i njihove pojedinačne sfere uticaja kao sistema:

- Teorija preklapanja sfera uticaja (Epstein, 1995) kojom se ističe značaj zajedničkog rada, saradničkih, komplementarnih i podržavajućih uloga porodice, škole i zajednice u cilju detetovog boljeg učenja i postizanja rezultata. Ukazujući na načine pomoću kojih pomenuta okruženja utiču na detetov razvoj, predlaže dva modela preklapanja sfere uticaja. Prvi model je spoljašnji pri čemu se akcent stavlja na zajedničko, ali odvojeno delovanje porodice, škole i zajednice. Drugi model označen kao unutrašnji ističe i bitnost interpersonalnih odnosa i različitih obrazaca uticaja na oba nivoa – institucionalnom između porodice i škole i individualnom između roditelja i nastavnika. Odnos koji će razvojna okruženja ostvariti determinisan je njihovim stavovima, procesom i interakcijom, te treba imati u vidu da pored partnerskih odnosa, partnerske aktivnosti su vodeće za dete da ostvari uspeh;
- Pristup sistemima u tranziciji (Fabian & Dunlop, 2007) ukazuje na moguće detetovo posredovanje u procesu prelaska u školu, pri čemu se ističe značaj podrške dečjoj delatnosti, ali i ljudskoj delatnosti, u smislu razvoja potencijala koji će obezbediti da deca/učenici, roditelji i profesionalci budu prepoznati kao aktivni agensi promene, te približiva međusobnu povezanost različitih konteksta i njihovih unutrašnjih i spoljašnjih elemenata tokom procesa prelaska u školu;
- Ekološki i dinamični model tranzicije (Rimm Kaufman & Pianta, 2000) predočava posredan ili neposredan uticaj dinamične mreže odnosa ispletene povezivanjem deteta, porodice, škole, vršnjaka i komšiluka na detetov polazak u školu. Takođe, model proučava promene u odnosima između okruženja koje se dešavaju pre, tokom i nakon prelaska deteta u školsko okruženje. Uspostavljanje odnosa moguće je kroz

česte kontakte, dogovore oko zajedničkih ciljeva i pružanje podrške detetu što za posledicu ima postizanje pozitivnih tranzicionih iskustva.

U domaćoj pedagoškoj literaturi, vidljiva su nastojanja autora koja posebnu pažnju posvećuju pripremi roditelja za detetov polazak u školu, odnosno obogaćivanju preventivnih programa namenjenih roditeljima tokom pomenutog razvojnog koraka. Naime, Polovina (2009) pozivajući se na osnovna načela ekosistemskog pristupa sažima četiri teorijska koncepta u jedan okvir na osnovu kojeg je moguće kreirati osnovni/početni program rada sa roditeljima. Prvi koncept tiče se životnog ciklusa porodice s obzirom da polazak u školu predstavlja razvojnu fazu u porodičnom funkcionisanju. Drugi koncept predstavljen je kao radni model roditelja vezan za školu jer polazak u školu zahteva i razvijanje novih segemenata roditeljske uloge. Treći koncept fokus stavlja na nove domene odnosa na relaciji dete-roditelj čime se ističe značaj porodičnog kurikuluma. Četvrti koncept tiče se saradnje porodice/roditelja i škole, odnosno odnosa koji roditelji imaju prema vanporodičnim uticajima. Uzimajući u obzir sva četiri koncepta stvara se konceptualno jedinstvo kroz koje se očitavaju brojna roditeljska verovanja, ponašanja i vaspitne prakse u vezi sa detetovim polaskom u školu.

Na osnovu predočenog, a iz perspektive kontinuiteta učenja i iskustava deteta u vrtiću/školi i porodici, proističe nekoliko implikacija za uspostavljanje i razvoj odnosa sa porodicom (Pavlović Breneselović, 2012:45):

- 1) Roditelji su izvor neophodnih i važnih informacija o detetu;
- 2) Roditelji su neophodni u približavanju kulture porodice vrtiću/školi i deljenju porodičnih znanja, vrednosti i tradicija sa vrtićem/školom;
- 3) Program mora da odgovara individualnim potrebama, snagama i interesovanjima dece i aktivnosti u vrtiću/školi moraju biti individualizovane oslanjanjem na detetovo životno iskustvo i kontekst;
- 4) Programi moraju podržavati roditeljsku ulogu promovisanjem pozitivnih stavova, znanja i aktivnosti u odnosu na razvoj i učenje dece.

## 1.2. Socijalno – kognitivna teorija

Socijalno – kognitivna teorija čiji je rodonačelnik Albert Bandura predstavlja referentni okvir ovog rada. Ljudi postižu određene rezultate na osnovu moći koju poseduju i koja im omogućava da utiču na vlastite akcije. Oni uspeavaju da putem mehanizama lične agensnosti izvrše kontrolu nad misaonim procesima, motivacijom, uticajem i delovanjem. Takođe, u osnovi lične agensnosti jeste aktiviranje procesa koji se nalaze u mozgu, a potrebni su za postizanje odabranih namera. U kontekstu ljudskog ponašanja, kao aktivnosti ljudske agensnosti navode se promišljanje, namera, težnja, reakcija, kreativnost, samoprocena, samorefleksija, te njihovo funkcionalno neuronsko okruženje (Bandura, 1999). Dakle, socijalno-kognitivna teorija razmatra saznanja, akcije, motivacije i emocije ljudi i upućuje na ljudsku sposobnost za samorefleksijom i samoregulacijom što ih stavlja u poziciju aktivnih stvaraoca svog okruženja (Maddux, 1995).

U nastojanju da objasni interaktivni uticaj unutrašnjih i spoljašnjih faktora na pojedinca, Bandura (Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014) upotrebljava izraz recipročni determinizam. Reč je o sledećim faktorima:

- 1) Lični faktori uključuju ciljeve, osećaj efikasnosti na zadatku, uverenja o uzrocima uspeha i neuspeha, kao i procese samoregulacije koji podrazumevaju planiranje, praćenje i kontrolisanje rasejanosti;
- 2) Društveni faktori se odnose na fizičku i socijalnu sredinu, te obuhvataju resurse, posledice koje se javljaju na osnovu neke akcije, druge ljude, odnosno modele koji se posmatraju i imitiraju;
- 3) Faktori ponašanja obuhvataju akcije koje osoba izvodi, izbore koje čini i verbalne izjave koje daje.

Filozofija na kojoj počiva pomenuta teorija, zastupa shvatanje ličnosti kao “bića u stalnom procesu nastajanja” ili “proaktivnog bića”. Drugim rečima, uticaji određenih faktora na koje ličnost reaguje nisu jedini na osnovu kojih ličnost nastaje, nego je ona samodelatna i samopokrenuta ciljevima kojima stremi. Ideja vezana za ciljeve, zapravo podrazumeva sposobnost pojedinca da ispituje alternative i da na osnovu zamišljenih ishoda i procenjene sposobnosti za realizaciju određene aktivnosti donese odluku. Kada su postavljeni ciljevi znači da pojedinac treba da ustanovi prioritete i načini izbor aktivnosti, što vodi ka organizaciji ponašanja tokom dužeg vremenskog perioda (Milošević, 2004).

U vezi sa tim, ključni koncept socijalno – kognitivne teorije i ujedno jedan od centralnih i prodornih mehanizama čovekove lične agensnosti jesu uverenja ljudi o njihovoj sposobnosti da su u stanju da u određenoj meri kontrolišu svoje funkcionisanje ili događaje iz okoline (Bandura, 2001). Takva uverenja koja ljudima pružaju sliku o njihovim sposobnostima da su u stanju da proizvedu određene nivoe učinka koji će se odraziti na događaje i na njihov život označavaju samoeфикаsnost. Samoeфикаsnost se ne temelji na realnim znanjima i veštinama, već na značaju subjektivnog doživljaja vlastite kompetencije u ostvarivanju različitih ciljeva (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Osećanja ljudi u nekim situacijama, način na koji razmišljaju, koliko su motivisani i kako se ponašaju određeni su uverenjima o samoeфикаsnosti (Bandura, 1994).

U relevantnoj literaturi (Milošević, 2004) nalazimo da su vrsta aktivnosti, stepen težine različitih zadataka u okviru izabrane aktivnosti, te vrsta situacije u kojoj se osoba nalazi, ono na osnovu čega osoba procenjuje samoeфикаsnost. Takođe, samoeфикаsnost deluje kao multistepeni i višedimenzionalni set uverenja, objašnjavaju neki autori i dodaju da se može razlikovati po:

- nivou (intenzitet samoeфикаsnosti odnosi se na broj „koraka“ u ponašanju za koje osoba misli da ih može uspešno ostvariti);
- snazi (stepen uverenja, odnosno sigurnost osobe da može uspešno realizovati određena ponašanja);
- opštosti (iskustva ličnih uspeha ili neuspeha koja utiču na samoeфикаsnost u specifičnim situacijama, a koja se mogu generalizovati) (Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012:639).

Stoga se kod osobe mogu razlikovati snažan i slab osećaj eфикаsnosti. Prva grupa ljudi zahvaljujući snažnom osećaju eфикаsnosti, na mnogo načina, povećava dostignuće i lično blagostanje. Oni na teške zadatke gledaju kao na izazove koje treba da savladaju, a ne kao pretnje koje treba izbeći. Zahvaljujući ovoj perspektivi, osoba neguje unutrašnji interes, dublje se bavi aktivnostima, postavlja izazovnije ciljeve i posvećena je njihovom ostvarenju. U slučaju da dođe do neuspeha, osoba povećava svoje napore i u stanju je da brzo povрати osećaj eфикаsnosti nakon nekog neuspeha ili prepreke. Takođe, ljudi sa visokom sigurnošću u svoje sposobnosti neuspeh sagledavaju u kontekstu nedovoljno uloženog napora sa njihove strane ili nedostatka odgovarajućih znanja ili veština. Isto tako, kada se nađu u nekim pretećim situacijama sigurni su da mogu vršiti kontrolu nad istim (Bandura, 1994). S druge strane, ljudi koji sumnjaju u svoje sposobnosti pristupaju teškim zadacima kao ličnim pretnjama. Slabo su posvećeni ciljevima koje

su izabrali i imaju slabe aspiracije prema njima. Tokom suočavanja sa teškim zadacima, umesto da se fokusiraju na način pomoću kojeg će ih uspešno izvršiti, oni pribegavaju razmatranju svojih nedostataka, bave se preprekama na koje će naići i svim vrstama štetnih ishoda koji se mogu potencijalno javiti. Kada se teškoće jave, povlače svoje napore, brzo odustaju i sporo traje povratak vere u sopstvene sposobnosti (Bandura, 1994).

Relevantna literatura beleži (Bandura, 1994, 1997, 1999; Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012; Milošević, 2004; Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014) četiri izvora informacija, iz kojih prema Bandurinom shvatanju, proizilaze čovekova uverenja o samoeфикаsnosti:

- Vlastito iskustvo/iskustvo ovladavanja predstavlja prvi i najuticajniji izvor informacija o ефикаsnosti, odnosno služi kao pokazatelj sposobnosti osobe. Stvaranje osećaja ефикаsnosti pod uticajem je načina na koji pojedinac tumači ishod neke aktivnosti u koju je bio uključen ili važnog iskustva koje je doživeo. Dakle, ukoliko se radi o doživljenom uspehu pojedinac konstruiše snažno uverenje o sopstvenoj ефикаsnosti, tj. povećava veru u sopstvene sposobnosti. S druge strane, ako je pak neuspeh u pitanju, dolazi do narušavanja samoeфикаsnosti. To znači da osoba kada se nađe u novoj situaciji predviđa ishod, odnosno formira očekivanja na osnovu prethodnog iskustva, odnosno uspeha ili neuspeha koje je imala u nekoj aktivnosti. Dalje to može rezultirati većom motivacijom za okupiranošću onim aktivnostima u kojima se očekuje uspeh i izbegavanjem onih u kojima se ne očekuje uspeh. Za razvoj otpornog uverenja u sopstvenu ефикаsnost, značajnu ulogu igra sam proces dolaženja do uspeha. Ljudi koji konstantno doživljavaju jednostavne uspehe, očekivaće brze rezultate, pa se lako mogu obeshrabriti u slučaju da naiđu na neuspeh. Zato je važno da osoba bude uporna, istrajna i uloži trud kako bi prevazišla određene prepreke i poteškoće jer tek tada postaje uverena da poseduje ono što je potrebno za uspeh, te zahvaljujući osećaju ефикаsnosti u stanju je da se suoči sa novim nepritlikama i iz istih izađe jača.
- Vikarijsko iskustvo/posredno iskustvo označava drugi način stvaranja i jačanja uverenja o samoeфикаsnosti. Ovo iskustvo stečeno na osnovu posmatranja drugih ljudi u aktivnostima, kod osobe može menjati uverenja o ефикаsnosti s obzirom da tokom tog procesa osoba uči od modela i vrši poređenja svojih sposobnosti sa sposobnostima modela. Veće poistovećivanje sa modelom znači i veći uticaj na samoeфикаsnost osobe. Dakle, kada ljudi posmatraju druge slične sebi koji su uspešni u nekoj aktivnosti



zahvaljujući uložnim naporima, povećava se i njihova vera u sopstvene sposobnosti za bavljanje onim aktivnostima u kojima će postići uspeh. Obrnuto, ono što može potkopavati uverenja posmatrača u ličnu efikasnost jesu neuspesi modela kojeg posmatra u nekoj aktivnosti.

- Socijalno ubeđivanje/verbalno uveravanje predstavlja treći izvor informacija ljudima da oni poseduju ono što je potrebno za uspeh. Naime, na unapređivanje veština i ojačavanje vere u sopstvene sposobnosti utičaće socijalni signali upućeni od strane drugih osoba u vidu ohrabrenja, bodrenja ili dobijanja povratnih informacija o izvođenju neke aktivnosti. Iako samo socijalno ubeđivanje ne dovodi do trajnog rasta samoefikasnosti, upućivanje poruka osobi, poput onih “ti to možeš”, “veruj u sebe”, rezultira time da osoba ulaže više napora i istrajnija je u svojim pokušajima da prevaziđe određene prepreke. Pored prethodno opisanog, oni koji utiču na uverenja pojedinca o samoefikasnosti, kreiraju aktivnosti ili situacije u kojima pojedinac mora da se potruži da bi postigao uspeh. Takođe, ono što je presudno u ubeđivanju jeste to ko osobu verbalno uverava da je sposobna za nešto, odnosno da li izvor stimulacije poseduje kredibilitet, stručnost i da li osoba ima poverenja u njega.
- Psihološka i afektivna stanja/nivo pobuđenosti/psihofiziološko stanje služe osobama za procenu svojih sposobnosti. U situacijama u kojima ljudi izražavaju raspoloženje i pozitivne emocije oni će percipirati povećanu sopstvenu efikasnost, dok će neprijatna stanja kao što su anksioznost, uznemirenost, zabrinutost smanjiti njihovu samoefikasnost. Smanjenje stesnih situacija i načina na koji ljudi interpretiraju njihovo fizičko stanje i nivo pobuđenosti odraziće se na uverenja o samoefikasnosti.

Ljudi se mogu naći u različitim situacijama koje zahtevaju određene promene. Teorija samoefikasnosti ukazuje da je ključni mehanizam u obezbeđivanju lakše adaptacije upravo povećanje lične efikasnosti. U skladu sa tim, model faze promene objašnjava ulogu uverenja o samoefikasnosti za sam proces promene kroz pet faza (Prochaska et al., 1992, prema: Maddux & Lewis, 1995):

- 1) Faza predrazmatranja. Za ovu fazu karakteristično je da ljudi ne nameravaju da se menjaju iz razloga što ne vide potrebu za bilo kakvim promenama. S obzirom da nisu razmišljali u smeru promene, pretpostavlja se da nisu mogli razviti čvrsta uverenja o samoefikasnosti za promenom.

- 2) Faza razmatranja. U ovoj fazi, kod ljudi je prisutna svest o njihovim problemima, te u vezi sa tim oni razmišljaju o mogućnosti promene, kao i mogućim prednostima i nedostacima koji se mogu javiti tokom procesa. Tokom ove faze, za ljude je ključno razmatranje o mogućnosti promene, ali isto tako se javljaju dileme u pogledu efikasnih strategija koje bi dovele do očekivanih ishoda, kao i onih strategija koje bi osoba mogla lično da primenjuje na osnovu očekivane samoefikasnosti.
- 3) Faza pripreme. Nedavne preuzete akcije obeležene neuspehom, podstakle su ljude za preduzimanjem ponovne akcije u bliskoj budućnosti, te s obzirom da su uložili određeni napor da se promene, tokom ove faze i dalje su prisutna razmišljanja o prednostima i nedostacima, kao i mogućnostima promene. U odnosu na prethodnu fazu, u ovoj su uverenja o samoefikasnosti jača ali su pod uticajem pojedinačne interpretacije prethodnih pokušaja promene. U ovoj fazi, ljudi imaju snažna optimistična uverenja o mogućim koristima promena, ali samoefikasnost iako umereno visoka, prilično je još uvek krhka jer osoba u pokušajima promene nije doživela dovoljan uspeh.
- 4) Faza akcije. Ono što odlikuje ovu fazu jesu namerni pokušaji koje ljudi čine tako što će promeniti ponašanje, iskustvo ili okruženje, a sve u cilju prevazilaženja određenog problema. Tokom ove faze ljudi uočavaju svoj trud da se promene, ali isto tako prate svoje postupke koje vode promeni i procenjuju ih kao uspešne ili neuspešne što se odražava na uverenja o samoefikasnosti. Od načina na koji ljudi gledaju svoje pokušaje zavisice i dalje suočavanje sa preprekama, te oni čija percepcija olakšava osećaj samoefikasnosti neće posustati pred određenim barijerama.
- 5) Faza održavanja. Ova faza podrazumeva nastojanje ljudi da učvrste postignute uspehe i preduprede ponovni povratak u prethodno stanje. I tokom ove faze ljudi doživljavaju određene poteškoće i prepreke, te presudnu ulogu imaju uverenja o samoefikasnosti. Ono što može olakšati ili ugroziti njihovu samoefikasnost jesu tumačenja tih poteškoća s kojima se susreću što će se dalje odraziti na snagu njihove upornosti i otpornosti.

### **1.2.1. Bandurin koncept samoefikasnosti kao osnova za razumevanje delovanja roditelja tokom tranzicionog perioda**

Već pomenuti recipročni uticaj unutrašnjih i spoljašnjih faktora na ponašanje pojedinca za koji se zalagao Bandura kroz svoju socijalno-kognitivnu teoriju, moguće je primeniti i na roditeljstvo. Naime, unutrašnje lične činioce moguće je prepoznati kao roditeljsku spoznaju o samoefikasnosti, zatim, ponašanje osobe, u ovom kontekstu bi značilo roditeljsku praksu i konačno, okruženje bi se npr. odnosilo na porodične mreže. Svi ovi faktori međusobno deluju i time određuju ishode, npr. prilagođavanje dece. Dakle, pomenuti faktori imaju tendenciju da anticipiraju kompetentno izvršavanje zadataka i postizanje željenih rezultata. Međutim, potrebno je uzeti u obzir, Bandurino mišljenje, da promenljivi zahtevi kao što su razvojni izazovi adolescenta i lični razvoj npr. sticanje roditeljskih veština određuju uverenja o samoefikasnosti, što znači se ne radi o fiksnoj osobini, već da samoefikasnost oscilira (Dumka, Gonzales, Wheeler & Millsap, 2010).

Autori (Coleman & Karraker, 1997) su mišljenja da nijedna druga uloga ne zahteva i ne iziskuje potrebe, vreme i energiju u onoj meri u kojoj je to karakteristično za roditeljsku ulogu. Ipak, oni dodaju da je psihološko stanje mnogih roditelja stabilno što se manifestuje kroz njihovu dovoljnu i kontinuiranu izdržljivost pred izazovnim elementima roditeljstva, angažovanje u prilagodljivim roditeljskim ponašanjima i posedovanje sposobnosti pomoću kojih će roditelji osetiti zadovoljstvo u različitim aspektima procesa roditeljstva. Za razliku od prethodnih, postoje roditelji koji svoje roditeljsko iskustvo ne doživljavaju kao prijatno jer nisu uporni, ne poseduju adekvatne roditeljske veštine i opterećeni su zbog odgovornosti i brige koju imaju za dete.

Efikasnost roditeljstva moguće je definisati kao “poseban aspekt roditeljskih sistema uverenja koji se fokusiraju na uverenja da roditelji imaju sposobnost da upravljaju zadacima nege i socijalizacijom svoje dece” (Schneewind, 1995:128). Autori (Ardelt & Eccles, 2001, prema: Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia & Scabini, 2011) ukazuju da pored emocionalnog blagostanja i kvaliteta nege, snažan osećaj roditeljske efikasnosti doprinosi i oblikovanju razvojnih detetovih putanja. Dakle, uverenja roditelja da mogu uticati na pravac detetovog razvoja odražavaju se na načine pomoću kojih će oni kultivisati detetove potencijale. U vezi sa tim, neki autori predočavaju da su “uverenja roditelja o njihovoj sposobnosti da su uspešni kao roditelji povezana sa korišćenjem pozitivnih roditeljskih strategija od strane roditelja, suočavanjem i upornošću u zahtevnim roditeljskim situacijama, kao i širokim spektrom detetovih

socio-emocionalnih, ponašanja i akademskih ishoda” (Giallo, Kienhuis, Treyvaud & Matthews, 2008:37). Majke će biti više uključene i delovaće stimulatивно na dete tokom zajedničke interakcije onda kada veruju da imaju uticaja na detetov učinak u specifičnim razvojnim zadacima (Schneewind, 1995). Pored toga, oni roditelji koji poseduju viši nivo efikasnosti snažno se zalažu u interakcijama sa socijalnim institucijama koje deluju na detetov razvoj tokom njegovog razvojnog perioda života (Bandura, 1997, prema: Bandura et al., 2011).

Ljudi se razlikuju u efikasnom upravljanju tokom različitih životnih perioda, te su im potrebne određene vrste kompetencija za uspešno funkcionisanje (Bandura, 1994). Neki autori (Jerusalem & Mittag, 1995) ukazuju da opšta uverenja o efikasnosti mogu predstavljati lični resurs ili pak faktor ranjivosti tokom stresnih životnih prelaza. Ono što Bandura (1977) specifikuje kroz koncept samoeфикаsnosti jeste shvatanje da je sopstvena samoeфикаsnost situaciono obojena, odnosno da jedino mere samoeфикаsnosti, adaptirane i specifično ograničene na aspekt psihičkog funkcionisanja koji se procenjuje, obezbeđuju preciznu predikciju ponašanja pojedinca (prema: Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012). Dakle, samoeфикаsnost se posmatra kao specifičan ili situacioni konstrukt, te u zavisnosti od veština koje su potrebne u nekoj aktivnosti ili načina na koji će se pojedinci suočiti sa datom situacijom, samopouzdanje će varirati (Bandura, 1989, prema: Giallo et al., 2008). Stoga, autori (Giallo et al., 2008) ističu potencijalnu važnost povezanosti roditeljskih uverenja o tome da poseduju sposobnosti potrebne za upravljanje tranzicionim periodom sa njihovim funkcionisanjem tokom ovog perioda, s jedne strane, i sa ponašanjem deteta, odnosno njegovom uspešnom adaptacijom na novo obrazovno okruženje, sa druge strane. Pretpostavlja se da će dobro informisani roditelji i koji imaju samopouzdanja u vlastite sposobnosti pružiti pomoć i podršku detetu u novoj sredini, primenjivati pozitivne roditeljske strategije, ići u susret izazovima koji im se mogu naći na putu tokom procesa, kao i da će promovisati pozitivne ishode tranzicionog procesa za dete (Giallo et al., 2008). Takođe, neki autori (Pavlović Breneselović, 2012) predočavaju da roditeljsku percepciju o njihovom pozitivnom delovanju na ostale kontekste i sisteme, odnosno uverenje da su sposobni da potpomognu poboljšanje rada škole i kvalitet življenja u lokalnoj zajednici, te da uspostavljanje povezanosti sa školom može dovesti do pozitivnih efekata, imaju roditelji sa pozitivnim doživljajem efikasnosti.

## 2. KONCEPT “TRANZICIJA U ŠKOLU”

Tematika koja se tiče detetovog prelaska u školsko okruženje, tzv. tranzicija u školu, aktuelna je već dugi niz godina u pedagoškim krugovima, što je rezultiralo brojnim teorijskim i empirijskim nalazima na međunarodnom nivou (Dockett & Perry, 2001, 2007, 2014; Fabian 2013; Fabian & Dunlop, 2007; Griebel & Niesel, 1999; Margetts, 1999; Peters, 2000; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Sanders et al., 2005), a vidljiva su zalaganja i autora sa našeg prostora (Klemenović, 2014; Krstić i Zuković, 2017; Mihić i sar., 2016; Polovina, 2009; Zlatarović i Mihajlović, 2013; Zuković i Milošević, 2019) da istaknu značaj ovog perioda za dete i njegovu porodicu.

Pod terminom “tranzicija” neki autori (Kenneddy, 2013) podrazumevaju redovne prelaze deteta tokom dana i one prelaze koji se odnose na važna razdoblja u detetovom životu. U vezi sa tim, brojni autori (Kagan, 1991, prema: Johansson, 2007; Kagan, 1991, prema: Neuman, 2003; *Terrific Transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and their Families*, 2005) prave razliku između horizontalne i vertikalne tranzicije. Dakle, kretanja deteta (i njegove porodice) mogu se odvijati u istom vremenskom okviru (npr. vannastavne aktivnosti ili neki tipovi medicinskih i socijalnih usluga) i tada označavaju horizontalnu tranziciju, dok kretanja iz jednog razvojnog okruženja u drugo tokom vremena (npr. iz predškolske ustanove u osnovnu školu) ukazuju da je reč o vertikalnoj tranziciji. Upravo je vertikalna tranzicija, odnosno detetova tranzicija u školu predmet našeg interesovanja. Upotreba termina “tranzicija u školu” veoma je rasprostranjena u stručnoj i naučnoj literaturi, ali je evidentna i zastupljenost drugih srodnih pojmova koji se tiču tematike o detetovom polasku u školu (Krstić i Zuković, 2017).

Naime, prisutna je upotreba termina „priprema za školu“ (Klemenović, 2009; Polovina, 2009), „spremnost za školu“ (Čudina-Obradović, 2008; Klemenović, 2014), „diskontinuitet“ između okruženja (Andrek, 2004), „priprema za pisanje“ (Kopas-Vukašinović, 2010). Vidljiva je i povezanost pojma “tranzicija u školu“ sa pojmom „školska spremnost“ koji podrazumeva spremnost svih aktera, odnosno deteta, porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova kako bi prelazak u školu bio olakšan (Arnold et al., 2007), što uključuje i pojam „prilagođavanja“ svih onih koji su deo tranzicionog procesa (Correia & Marques-Pinto, 2016; UNICEF, 2012, prema: Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014). Treba pomenuti i ona stanovišta koja svoj ugao gledanja ne fokusiraju samo na spremnost i prilagođavanje, već tranziciji pristupaju mnogo šire kao „skupu procesa koji

podrazumeva pomeranje pojedinaca iz jednog obrazovnog konteksta u drugi ili menjanje njegove uloge u obrazovnoj zajednici“ (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014: 2). U tom smislu, tranziciju u školu nije moguće posmatrati kao događaj (Sanders et al., 2005), već kao razvojnu fazu (Mihčić i sar., 2016), odnosno proces. Naime, promene koje dožive dete i njegova porodica tokom ovog perioda podrazumevaju dužinu vremena potrebnog za takvu promenu - od vremena između bilo koje posete i prilagođavanja pre ulaska u novo okruženje, do vremena kada se dete potpuno prilagodi sredini kao član novog okruženja (Fabian & Dunlop, 2003, prema: Broström, 2005). Dakle, ovako shvaćen tranzicioni period traje od proleća do zime kalendarske godine u kojoj dete polazi u školu, odnosno zahvata nekoliko meseci pre nego što dete krene u prvi razred i mesece tokom prvog polugodišta prvog razreda. Iz ovog određenja proizilazi da pored zalaganja porodice, značajnu podršku u prilagođavanju deteta na nove uslove pružaju predškolske i školske ustanove i njihovo stručno osoblje – vaspitači, nastavnici razredne nastave, stručni saradnici, kao i svi ostali iz detetovog okruženja – vršnjaci, rođaci, prijatelji (Zlatarović i Mihajlović, 2013). Dakle, tranzicija u školu ne znači jednostavnu promenu mesta boravka ili okruženja (Krstić i Zuković, 2017), već se radi o kompleksnom periodu kojem treba posvetiti pažnju.

Navedena tumačenja impliciraju stanovište da tranziciju u školu treba posmatrati u svetlu jedinstvenosti s obzirom na to da svako dete i njegova porodica na njima svojstven način iskuse tranzicioni proces kroz koji prolaze. Skup različitih osobnosti svih uključenih u proces prelaska iz prethodnog okruženja u školu određuju tu jedinstvenost (Krstić i Zuković, 2017). Primera radi, roditeljska uloga uslovljena je razvojnom fazom u kojoj se njihova deca nalaze, uslovima života, kao i istorijskim vremenom i sociokulturnim okvirima u kojima se realizuje (Polovina, 2011). Slično je i sa institucijama, te neki autori (Polovina, 2009) ukazuju da ono što s početka svake školske godine oblikuje školsku praksu jesu osobnosti koje su deo vremena i životnih okolnosti generacije koja započinje školovanje, i koje kao takve postaju deo školske sredine. Stoga treba imati u vidu da detetov prelaz i adaptaciju na novo okruženje mogu olakšati stimulišući uslovi porodične sredine, pripremni predškolski program, program škole koji prepoznaje značaj ranijih detetovih iskustava, te njihovo međusobno udruživanje (Krstić i Zuković, 2017). Ovako shvaćen tranzicioni proces karakterišu *prilike* koje ostavljaju prostora da svi akteri budu uključeni tako što će ostvariti interakciju i graditi odnose; *težnje* koje se očitavaju u pozitivnim obrazovnim ishodima dece; *očekivanja* koja označavaju doprinos svih uključenih i poštovanje njihovih uloga

u detetovom obrazovanju; *prava* koja podrazumevaju podjednako kvalitetne obrazovne usluge za svu decu i njihove porodice (Dockett & Perry, 2014).

Autorke Zlatarović i Mihajlović (2013) definišu dobru tranzicionu praksu kao akcije, mere i postupke koje predškolske i školske ustanove organizuju u saradnji sa porodicom. Brojni su benefiti koji nastaju kao rezultat dobro osmišljene tranzicione prakse:

- vrtićka/školska sredina postaju bezbedna i podsticajna mesta za učenje i druženje;
- pruža se podrška socijalnoj i emotivnoj dobrobiti deteta;
- olakšava se prilagođavanje deteta na školsku sredinu;
- podstiče razvijanje pozitivnog stava o školi i školovanju;
- postiže uspeh u učenju;
- i obezbeđuje kontinuitet u obrazovanju, odnosno školovanju.

Pomenute autorke ipak prave razliku između opšteg programa aktivnosti i tranzicionog plana. Prvi se odnosi na plan podrške deci i roditeljima na nivou orijentacije pri prelasku iz pripremnog predškolskog programa u prvi razred osnovne škole. Ovaj program može biti sastavni deo programa rada ustanove, a sadrži određene aktivnosti koje omogućavaju roditeljima i deci da se informišu o tome kako škola funkcioniše, kao i o određenim zahtevima, obavezama i pravima koje imaju kao budući članovi školske zajednice. Polazeći od potreba roditelja i dece, program može nastati kao rezultat saradnje između predškolske ustanove i škole ili ga ove institucije mogu kreirati samostalno. Za razliku od opšteg programa, tranzicioni plan usmeren je na pružanje podrške konkretnom detetu i njegovoj porodici. S obzirom da se plan odnosi na individualizovanu podršku detetu tokom prelaza na sledeći nivo obrazovne lestvice, potreban je duži vremeski period kako bi se stekla potrebna znanja i planirali se i realizovali razni vidovi tzv. razumnog prilagođavanja. Treba napomenuti da ovde nije reč o individualnom obrazovnom planu (IOP-u), ali može biti deo pomenutog plana (Zlatarović i Mihajlović, 2013). Imajući u vidu da uključivanje roditelja tokom tranzicionog perioda, ne podrazumeva organizaciju aktivnosti koje se realizuju isključivo u institucionalnom okruženju, važno je istaći određenje plana tranzicije u školu koji uključuje direktan rad u porodici. Naime, takav tranzicioni plan prepoznaje značaj detetovog celokupnog okruženja (porodica, vrtić, zajednica) u rešavanju zadataka koje donosi ova razvojna faza, odnosno kapacitete porodice u pružanju podrške detetu, te kapacitete zajednice u pružanju podrške porodici (Corida, 2011, prema: Mihić i sar., 2016).

Na osnovu relevantne literature (Margetts, 1999, 2003) tranzicione programe moguće je opisati kao napore koje predškolske ustanove ili škole preduzimaju u vidu različitih aktivnosti, strategija ili procedura za prevazilaženje razlika između porodičnog, predškolskog i školskog okruženja, odnosno pružanje podrške svim akterima – detetu, roditeljima, vaspitačima i učiteljima – tokom procesa upoznavanja sa novim okruženjem i iskustvima (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009). Takve tranzicione strategije temelje se na filozofiji da prilike pružene deci da upoznaju novo okruženje, roditeljima da se informišu o novoj školi, učiteljima da budu upućeni u razvoj i prethodna iskustva, dovode do lakše adaptacije deteta i njegovog uspešnog funkcionisanja u školskom okruženju. Pored istaknute koristi za dete, ovakav pristup omogućava pružanje podrške i za porodice tokom procesa, kao i obezbeđivanje saradnje porodice, predškolske ustanove i škole (Margetts, 1999).

S obzirom na različitost svih okruženja, a prepoznajući značaj svakog od njih tokom tranzicije, u literaturi (Margetts, 2007) ističe se potreba da se programi temelje na odrednicama kao što su fleksibilnost, inkluzivnost, osetljivost, poštovanje i prihvatanje različitosti i potreba svih uključenih. Na taj način uvažavaju se očekivanja, iskustva i perspektive svi aktera tranzicionog procesa, što se ogleda u: detetovoj percepciji škole kao okruženja u kojem će biti uspešno i zbrinuto, roditeljskoj percepciji škole kao mesta u kojem se njihovo zalaganje vrednuje i poštuje, te percepciji profesionalaca da razmena znanja i iskustva, kao i građenje partnerskih odnosa sa decom i roditeljima dovodi do adekvatnih programa (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009).

Prilikom planiranja tranzicione prakse, autor Bredekamp (1987, prema: Margetts 1999:4) navodi sledeće ključne elemente: 1) ostvarivanje kontinuiteta preko razvojno prilagođenog kurikuluma; 2) održavanje kontinuirane komunikacije između zaposlenih iz predškolske ustanove i škole; 3) detetova priprema za tranziciju; 4) uključivanje roditelja u tranzicioni proces.

Prvi element je usmeren na posvećivanje pažnje razvojno prilagođenom kurikulumu koji podrazumeva uspostavljanje kontinuiteta na planu aktivnosti, materijala i filozofije između programa koji se ostvaruju na predškolskom i školskom nivou. Pored koristi za decu, građenje partnerskih odnosa između vaspitača i učitelja doprinosi i unapređivanju njihovog znanja i stručnosti. Stoga je važno da se osoblje iz predškolske ustanove i škole udružuje i međusobno razmenjuje iskustva o ishodima realizacije sopstvenog programa, a sve u cilju formiranja tranzicione mreže koja bi zajednički radila na planiranju programa tranzicije.



Drugi element odnosi se na stalne kontakte profesionalaca iz predškolskog i školskog okruženja. Ostvarivanje saradnje i razmena informacija uključuje razgovore o deci, uvid u dečji portfolio kako bi se učitelji upoznali sa nivoom dečjeg socijalnog, fizičkog i intelektualnog razvoja, njihovim potrebama, kao i slične aktivnosti.

Treći element podrazumeva postepenu pripremu predškolaca pre i tokom prelaznih perioda za izazove i zahteve u novom obrazovnom okruženju. Neophodno je da pristup i vaspitno-obrazovni rad u predškolskoj ustanovi bude u skladu sa razvojnim periodom dece, te da se priprema zasniva na aktivnostima u kojima se oni stavljaju u situacije da dobiju pohvalu, da se podstakne njihova nezavisnost, da im se dodele određene uloge i odgovornosti, simuliraju situacije nalik na školske u igrama uloga koristeći školske uniforme i torbe. Takođe, predškolske ustanove mogu organizovati posetu određenoj školi i iskoristiti ih kao mesto za igru i iskustveno učenje. Poseta ili serija poseta omogućava deci da se lično upoznaju sa novim okruženjem (toaletom, zgradama, igralištem), da se informišu o razlikama između vrtića i škole, da se uključe u aktivnosti koje se odvijaju u učionici, a koje će im omogućiti da steknu veštine potrebne za školu. Iako neka deca iz vaspitne grupe neće ići u školu koja se posećuje, svakako će poseta biti korisna jer je organizovana u društvu poznatih vršnjaka i vaspitača koje poznaju. Sve to doprinosi bogaćenju dečjeg iskustva još pre nego što škola počne i pružanju deci dovoljno vremena da razgovaraju sa odraslima o tome kako se osećaju u pogledu izazova i promena s kojima se suočavaju tokom pripreme.

Četvrti element se odnosi na uključivanje roditelja u tranzicioni proces s obzirom na značaj prisustva roditelja na svim nivoima školovanja, a naročito na početku. Uspostavljanje odnosa između roditelja i profesionalaca omogućava međusobnu razmenu informacija. Informacije koje služe roditeljima tokom tranzicionog perioda odnose se na zahteve i očekivanja o školskom okruženju, dok je za nastavnike korisno da budu upoznati sa brigama koje tište roditelje, kao i ciljevima koje su postavili za svoje dete. U vezi sa tim, organizuju se različite tranzicione aktivnosti kao što su: posete roditelja i dece školama u cilju dobijanja informacija o školi, programu, njihovim pravima i odgovornostima; upoznavanje sa zaposlenima i prisustvovanje školskom času; dobijanje predloga za aktivnosti detetove pripreme; upoznavanje sa programom za obrazovanje roditelja; organizovanje događaja u lokalnoj zajednici pre i nakon početka školske godine (Margetts 1999).

Pojedini autori (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2003) pored toga što ističu da prilikom kreiranja tranzicionih programa treba uzeti u obzir različite potrebe porodice, kao i jedinstvene karakteristike i ograničenja lokalnih zajednica, ukazuju da planiranje efikasnih tranzicionih programa podrazumeva sledeće korake:

1. *Ostvarivanje saradnje sa drugim ljudima ili institucijama, odnosno formiranje zajedničkog tima i identifikovanje koordinatora tima* (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2003). Planiranje, sprovođenje i evaluacija tranzicionog plana moguće je ukoliko se oformi tranzicioni tim koji sačinjavaju roditelji, stručno i nastavno osoblje, predškolske ustanove i škole, kao i različiti predstavnici lokalne zajednice. Formiranje tranzicionog tima nije nimalo lak proces i kao takav zahteva angažovanje ključnih ljudi, kao i podršku u pogledu sredstava i resursa, ali i ohrabrenja od strane onih koji nisu deo tima. Takođe je neophodno imenovati koordinatora tima koji će biti zadužen za organizaciju redovnih sastanaka tima, koordinaciju tranzicionih aktivnosti između porodice, vrtića i škole, te delovati kao spona u komunikaciji između različitih okruženja. Sastanci tima imaju za cilj da se kod članova osvesti važnost tranzicionih programa, razmotre različite perspektive i prioritete programa, prepozna želja za zajedničkim radom, identifikuju ciljevi, utvrde mogući problemi i razviju strategije koje će olakšati prelaz deteta u školu.
2. *Postavljanje jasnih ciljeva i zadataka* (Margetts, 2003). U osmišljavanju efikasnog tranzicionog programa važno mesto zauzima jasna vizija koja se očitava kroz postavljene ciljeve i zadatke za sve uključene u proces tranzicije. Neki od ciljeva koji su u funkciji razvijanja strategija tranzicije tiču se prilagođavanja dece i porodice novoj situaciji, funkcionisanja deteta u školskom okruženju, pružanja podrške roditeljima tokom tranzicionog procesa, saradnje između porodice, predškolske ustanove, škole i zajednice, načina koji angažuju sve aktere tranzicionog procesa.
3. *Razumevanje izazova sa kojima se deca suočavaju* (Margetts, 2003). Efikasan program tranzicije treba da premosti razlike između prethodnog iskustva deteta stečenog u okvirima porodice i predškolske ustanove sa zahtevima i uslovima novog okruženja. Stoga se kao treći korak nameće identifikacija izazova sa kojima će se deca suočiti u školi. Mnoštvo je izazova kojima će deca morati da se prilagode kada krenu u školu, a uglavnom se odnose na: fizičko okruženje (velike zgrade i igrališta, drugačije uređen

prostor u učionicama), socijalno okruženje (novi učitelj, novi vršnjaci), akademske zahteve (veće prisustvo instrukcija, potreba za dužom koncentracijom, igra ustupa mesto razvoju čitanja i pisanja, kao i poznavanju brojeva), itd.

4. *Izrada pisanog plana i strategija sa naznačenim vremenskim okvirom i implementacija programa* (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2003). Sledeći korak podrazumeva sistematsko, individualizovano, pravovremeno i kolaborativno planiranje. To znači da se u pisanom planu mora naći opis programa, vremenski okvir ili datumi realizacije tranzicionih aktivnosti, sa specifičnim odgovornostima tranzicionog tima. Kao takav, pisani plan omogućava uključenima da se informišu, te podržava funkcionisanje programa i sprečava nastanak konfuzije. Posebno je važno istaći da je vremenski raspored tranzicionih programa prilagođen pojedinoj školi, roditelju, detetu, odnosno teži se fleksibilnosti i izlaženju u susret potrebama svih onih koji su deo tranzicije. Stoga je važno da pisani plan i strategije budu zasnovane na sadržajima koji se tiču detetove pripreme, uključivanja roditelja, komunikacije između zaposlenih, kontinuiteta programa. S obzirom da se teži implementaciji tranzicionih aktivnosti pre nego što dete pređe u novo okruženje, postavlja se pozitivan ton kao temelj budućoj uspešnoj saradnji. Takođe, pisani plan može poslužiti kao osnova za procenu, odnosno evaluaciju programa. Nakon detaljnog planiranja može uslediti implementacija tranzicionog programa.
5. *Evaluacija i revizija* (Kraft-Sayre & Pianta, 2000; Margetts, 2003). Još u početnim fazama planiranja korisno je utvrditi indikatore tranzicione prakse kako bi se tokom evaluacije usmerili na njih. Takođe, procenu uspešnosti ili neuspešnosti programa treba posmatrati u odnosu na postavljene ciljeve koje je razvio tranzicioni tim. Evaluaciju je moguće vršiti putem unapred pripremljenih upitnika ili intervjua. Takođe, poželjno je da tranzicioni tim realizuje sopstvenu sesiju u okviru koje će diskutovati o poteškoćama, uspesima, toku upravljanja i budućim pravcima delovanja. Imajući u vidu da se neke strategije mogu pokazati kao efikasne sa jednom porodicom, ali sa drugom manje efikasne, informacije prikupljenje na ovaj način treba posmatrati kao značajan deo planiranja i osnovu za poboljšanje buduće tranzicione prakse.

Uzimajući u obzir sve navedeno, jasno je da dobro osmišljena tranziciona praksa uvažava potrebe svih uključenih strana, ostavlja prostor za ravnopravno zalaganje roditelja i profesionalaca, te stvaranje zajedničke vizije koju je moguće ostvariti pomoću efikasnih

tranzicionih strategija i ustanovljenih izazova koje donosi prelazak u novo obrazovno okruženje. Takođe, brižljivo planirana tranziciona praksa podrazumeva plan u kojem su do detalja razrađeni organizacioni aspekti programa i prilagođeni potrebama učesnika. Dodatno, implementacija tranzicionog programa podleže evaluaciji, što pored uvida u ostvareno, obezbeđuje temelj za buduće poduhvate tranzicionog tima. Na osnovu svega rečenog, može se zaključiti da su sve tri faze kreiranja tranzicione prakse, odnosno planiranje, implementacija i evaluacija međusobno isprepletane i da je tokom svake neophodna kontinuirana saradnja i komunikacija svih koji su deo tranzicionog procesa.

### **2.1. Partnerstvo porodice i institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja**

U relevantnoj literaturi (Clarke et al., 2010, prema: Ljubetić, 2014) se navodi jedan broj načela, tzv. načela zdravih odnosa, uronjenih u delovanje aktera koji su odgovorni za kvalitet odnosa. Reč je o načelima koja ukazuju na preduslove za uspostavljanje, negovanje i unapređivanje odnosa na relaciji porodica-ustanova. Četiri su načela koja prozilaze iz *uverenja* roditelja i učitelja prilikom uspostavljanja odnosa, a tiču se:

- istog cilja, odnosno rezultata koje porodica i učitelji mogu imati, a to je detetovo postizanje školskog uspeha i njegovo uspešno funkcionisanje u drugim sredinama;
- uspeha deteta koji je rezultat doživljenih pozitivnih iskustva u i van školskog konteksta;
- obrazovanja i socijalizacije dece u čemu podjednak doprinos i jedinstvenu ulogu igraju i porodica i ustanova;
- esencijalne uloge porodice za podsticanje detetovog učenja i razvoja koja je prepoznata od strane profesionalaca i roditelja.

Porodice i ustanove u odnosu koji ostvaruju, izvršavaju određene obaveze, tačnije ulažu sopstvene napore, preuzimajući odgovornosti kako za pružanje podrške detetu u učenju, tako i za negovanje veza sa drugima s kojima te odgovornosti dele. Stoga se javljaju još dva načela koja prozilaze iz *preuzetih obaveza*, a kojima se ističe:

- da odnos na relaciji porodica-škola nije statičan već se tokom vremena razvija i potrebno ga je negovati kroz sve nivoe razvoja i obrazovanja deteta;
- da je prioritetno za porodice i učitelje održati konstruktivne veze između porodice i škole.

Dete prolazi kroz određene tranzicije u svojoj društvenoj sredini kada se kreće između kuće i škole i tokom vremena kada npr. pravi prelaze iz vrtića u školu. U skladu sa tim, potrebno je postići određenu doslednost u detetovom životu i ostvariti kontinuitet uticaja. Načela koja se odnose na *kontinuitet* ističu:

- značaj postavljanja zajedničkog cilja, te međusobno upoznavanje sa zajedničkim porukama koje se odnose na učenje i obrazovanje, a promovišu se i u porodičnoj i školskoj sredini;
- obezbeđivanje doslednih i dugoročnih pozitivnih rezultata na osnovu uspostavljanja snažnih veza između okruženja (porodica i škola) (Ljubetić, 2014).

Tokom predškolskog uzrasta, povezivanje porodičnog i institucionalnog konteksta ima za cilj pospešivanje različitih aspekata razvoja (npr. kognitivnog, socijalnog) kod dece i njihove spremnosti za učenje u školskom okruženju. Uspostavljanje kvalitetnih partnerskih odnosa tokom ovog perioda je značajno jer se uključene strane uče međusobnom poštovanju i podeli odgovornosti za svoju decu i ujedno se postavljaju temelji obrazaca i odnosa pomoću kojih će se roditelji ohrabriti za dalju komunikaciju sa učiteljima u kasnijim godinama školovanja dece. Pored toga, potrebno je da praksa uključivanja porodica tokom ovog perioda bude usaglašena sa uzrastom, razredom i stepenom zrelosti deteta, ali i određenim fazama kroz koje porodica prolazi, te različitim školama i razredima (Epstein, 1992).

Udruživanje nastavnika i roditelja doprinosi identifikaciji potencijalnih poteškoća u učenju, te određivanju strategija koje će biti primenljive i u školskom i u porodičnom okruženju (Keys, Bemak, Carpenter & King-Sears, 1998, prema: Gerich, 2016). Ljubetić (2014) ukazuje da od uspostavljanja komunikacijskog kanala između porodice i vaspitno-obrazovne ustanove, a kojeg karakteriše otvorenost i dinamičnost, svi imaju koristi: ustanove, uključujući učitelje i ostalo stručno osoblje, imaju priliku da se međusobno upute u programski sadržaj, te načine njihovog sprovođenja; porodicama se omogućava da spoznaju i razumeju praksu ustanove što se ujedno reflektuje na kreiranje podsticajnog porodičnog okruženja u kojem se podržava detetovo učenje; porodice i ustanove zajedno razmenjuju informacije o napredovanju deteta i njegovim kompetencijama, kao i delotvornim strategijama pomoću kojih će podržati dete u učenju.

Neki autori (Adelman & Taylor, 2007) u nameri da ukažu da škole, iako pripadaju određenoj zajednici u kojoj su smeštene, neretko podsećaju na "ostrva" kojima nedostaju mostovi kako bi se povezali sa "kopnom". Na sličan način opisuju i odnos porodica sa naseljem čiji su

deo, ali i školama koje obrazuju njihovu decu, te upućuju na njihovu slabu povezanost. Ipak, potrebno je imati u vidu međusobni uticaj pomenutih okruženja, s obzirom da svi oni dele zajedničku viziju u odnosu na obrazovne ciljeve i socijalizaciju kod dece, te da od njihove saradnje zavisi svođenje problema na minimum, odnosno dovođenje rezultata do maksimuma. Stoga se preporučuje pozicioniranje škola kao integralnog dela zajednice pri čemu se se ističu brojni benefiti: bolji obrazovni ishodi, smanjeni problemi na polju discipline, mobilizacija resursa u školama, poboljšano roditeljstvo i socijalizacija, itd. Relevantna literatura (Nor & Wee Beng Neo, 2001) beleži slična shvatanja o značaju saradnje porodica, škola i zajednica u cilju zadovoljavanja višedimenzionalnih detetovih potreba, podsećajući pritom, da se ciljevi, odgovornosti i uticaji pomenutih okruženja preklapaju i istovremeno deluju na detetov rast, razvoj i učenje. U relevantnoj literaturi (Dockett et al., 2011, prema: O'Toole, Kiely, McGillicuddy, O'Brien & O'Keeffe, 2019) se ističe značaj uspostavljanja veza na relaciji profesionalci-roditelji jer tako, roditelji s jedne strane, preko različitih predškolskih i školskih iskustava obezbeđuju građenje odnosa za svoju decu, dok sa druge strane, edukatori kroz razmenu sopstvene stručnosti i prepoznavanje stručnosti drugih u prilici su da stvaraju odnose sa svima koji su deo obrazovne zajednice (deca, porodice, zajednice).

Povezivanje porodičnog, predškolskog i školskog okruženja, kao i načina njihovog delovanja uslovljeno je paradigmom kroz koju se sagledava priroda njihovih odnosa. Neki autori (Pavlović Breneselović, 2012, 2014) ukazuju da se razvojni put odnosa ovih mikrosistemskih okruženja kretao kroz tri paradigme: od paradigme paralelnih sistema, preko paradigme dopune do paradigme podrške. Naime, društvene promene, koje su se odrazile na vaspitno-obrazovnu praksu, prouzrokovale su pomeranje gledišta sa odnosa u kojem je porodica posmatrana kao korisnik usluga a ustanova kao jedina odgovorna za obrazovanje dece, što je ukazivalo na odvojeno polje njihovog delovanja, preko odnosa u kojem se položaj roditelja počeo da transformiše iz korisnika koji ima pasivan položaj u korisnika koji ima saradničku ulogu ili propisanu ulogu, do odnosa u kojem se sfere uticaja preklapaju, tj. dolazi do izgradnje partnerskih odnosa na relaciji institucije – porodica – zajednica (Pavlović Breneselović, 2012).

U literaturi (Swap, 1993, Cunningham & Davis, 1985, prema: Hornby, 2000, 2011) se sreću raznovrsni modeli zasnovani na različitoj grupaciji pretpostavki, ciljeva i strategija, pomoću kojih je moguće sagledati odnose koje grade roditelji i nastavnici. Reč je o sledećim modelima:

- *Zaštitni model.* Kada je u pitanju ovaj model, uloge su jasno raspoređene: nastavnik je zadužen za obrazovanje deteta, a roditelji su usmereni na dopremanje deteta do škole i obezbeđivanje potrebnog školskog pribora. Dakle, uključivanje roditelja se tretira kao suvišno i posmatra kao nepovoljno uplitanje u ono što nastavnik radi.

- *Ekspertski model.* U ovom modelu, profesionalci “vuku” sve obrazovne konce, tj. njihovo delovanje u svim obrazovnim aspektima i kontrola koju imaju nad obrazovnim odlukama stavlja ih u položaj stručnjaka, nasuprot podređenom položaju roditelja čija se uloga svodi na primanje informacija o deci i instrukcija za postupanje sa njima. Na taj način roditelji su u situaciji da preispituju svoje kompetencije i da ne budu zadovoljni uslugom koju dobijaju jer profesionalci zanemaruju njihovo znanje o detetu i nisu upoznati sa poteškoćama na koje roditelji i deca nailaze.

- *Transmisioni model.* U ovom modelu, profesionalci su i dalje stručnjaci za obrazovanje deteta, odnosno za izbor i kontrolu najadekvatnijih intervencija. Međutim, profesionalci u roditeljima vide posrednike i nekog ko može olakšati napredak deteta kada im prenosu svoju stručnost. Za razliku od prethodnog modela, u ovom postoji mogućnost uzimanja u obzir roditeljskih stavova i potencijalnih zabrinutosti koje roditelji mogu imati u vezi sa razvojem i napretkom dece.

- *Model obogaćenog kurikuluma.* Ovaj model prepoznaje roditeljske doprinose u pogledu sadržaja i načina učenja što se reflektuje na unapređivanje nastavnog plana i programa, te pospešivanje obrazovnih ciljeva same škole. S jedne strane, uključivanje roditelja na ovaj način omogućava razmenu ideja i iskustva između roditelja i profesionalaca, dok s druge strane, njihovo učešće za profesionalce može predstavljati pretnju.

- *Potrošački model.* U ovom modelu, profesionalci kao neka vrsta konsultanata, roditeljima su na usluzi da pruže određene informacije, daju savete, saslušaju roditeljske stavove, pruže podršku u odabiru najadekvatnije odluke, dok se roditelji prepoznaju kao potrošači obrazovnih usluga sa mogućnošću donošenja odluka o akcijama koje će preduzeti.

- *Model partnerstva.* Karakteristično za ovaj model je da se obe strane nalaze u ulozi stručnjaka – profesionalci za obrazovanje, a roditelji za svoju decu. Uspostavljanje partnerskih odnosa moguće je ukoliko se temelji na sedam principa: poverenje, poštovanje, kompetentnost, komunikacija, privrženost, jednakost i zastupanje.

Neki autori (Bastiani, 1993, prema: O'Toole et al., 2019) ukazuju na višegodišnje prisustvo ideje o "partnerstvu" u pedagoškoj literaturi, te upućuju na određene karakteristike partnerskih odnosa sa roditeljima, kao što su: deljenje moći, odgovornosti i vlasništva; uspostavljanje određenog stepena recipročnosti temeljenoj na međusobnom slušanju i dijalogu; zajednički ciljevi koji polaze od zajedničkih osnova, ali istovremeno priznaju i važne razlike; i posvećenost zajedničkoj akciji od strane svih uključenih (roditelja, profesionalaca, dece). Dakle, porodica i škola zagovaraju zajedničke interese, te iako se uticaji koje ostvaruju preklapaju, škola se prepoznaje kao odgovorna za uspostavljanje i negovanje partnerstva sa porodicom (Epstein, 1992). U vezi sa tim, partnerstvo kao forma odnosa označava "formalni savez i ugovorni odnos za rad u pravcu zajedničkih ciljeva koji dele dobit ili korist od međusobnih investicija" (Epstein, 1992:1).

U holandskom kontekstu, navode se četiri opšta cilja ili motiva obrazovnog partnerstva (Kalthoff, 2011, prema: Kernan, 2012):

- 1) Pedagoški cilj podrazumeva uvažavanje međusobnih perspektiva i spremnost za razmenu znanja o deci od strane roditelja i praktičara što vodi ka koordinaciji vaspitnog i obrazovnog pristupa u porodičnoj i školskoj sredini;
- 2) Organizacioni cilj odnosi se na delovanje roditelja u smislu organizacije i realizacije aktivnosti koje se odvijaju kako u školskom okruženju, tako i van njega (praćenje procesa učenja poput nadgledanja čitalačkih aktivnosti dece, odvođenje dece na bazen, posete različitim ustanovama kao što su biblioteka, muzej, spremnost roditelja da iskažu sopstvene talente u školi);
- 3) Demokratski cilj ostavlja prostora da se čuje glas roditelja u obrazovanju deteta, tako što se roditelji u procesima donošenja odluka o ciljevima i razvoju škole angažuju na formalan i neformalan način. Ovim se nastoji postići priznavanje stručnosti roditelja i škole jer osnovu komunikacijskog procesa čini slušanje i poštovanje druge strane;
- 4) Cilj "omogućavanja" podrazumeva da se zarad dečjeg učenja omogući poboljšanje kvaliteta odnosa između roditelja i praktičara.

Dakle, građenje partnerstva između porodice i ustanova tokom detetovog odrastanja podstiče razvoj korisnih i konstruktivnih odnosa kako sa decom, tako i sa praktičarima, te dovodi do kreiranja klime u kojoj se roditelji osećaju cenjeno jer se njihova roditeljska uloga u detetovom razvoju i učenju prepoznaje i podržava (Sheridan, Holmes, Smith & Moen, 2016). Naime, ovakav partnerski pristup uključivanju porodice (Christenson, 1999, prema: Niesel &



Griebel, 2007) prepoznaje podeljenu odgovornost i legitimne uloge obe strane, dakle ne sa fokusom na uloge koje porodice moraju ostvariti za školu, već na odnose koji vode zajedničkom delovanju roditelja i profesionalaca s ciljem promovisanja različitih aspekata razvoja dece. Stoga, podeljenu odgovornost, neki autori (Nor & Wee Beng Neo, 2001) vide kao moćno oruđe koje bi okupilo sve značajne aktere (nastavnike, roditelje, školsko osoblje) i pospešilo klimu u školi, jer bi se na taj način smanjila mogućnost prebacivanja krivice i upiranja prstom jednih prema drugima kada je reč o detetovom obrazovanju.

Autorka Pavlović Breneselović (2012) odnos porodice i javnog vaspitanja određuje kao sistem koji je kompleksan i multidimenzionalan i kao takav obuhvata elemente društvene, personalne, programske i organizacijske dimenzije koje su pritom međusobno povezane, delujuće i uslovljene. U vezi sa tim, a oslanjajući se na sistemski pristup određenju partnerstva, autorka predočava uloge roditelja i profesionalaca kao partnera, proistekle iz rekonstrukcije uloga u sve četiri dimenzije:

- *Društveni nivo.* Na ovom nivou to znači promenu u hijerarhiji odnosa. Dakle, nekadašnja uloga vaspitača kao jedinog eksperta se menja i njegova moć se temelji na kapacitetu stvaranja prilika za ojačavanje drugih. Drugim rečima, profesionalac nema moć nad drugima nego tu moć jača sa drugima;
- *Programski nivo.* Na ovom nivou to uključuje razmenu između roditelja i profesionalca kroz dijalog čime se obe strane stavljaju u poziciju da razmatraju, preispituju, transformišu sopstvena i tuđa uverenja o deci i načinima podučavanja i učenja;
- *Organizacijski nivo.* Ovaj nivo podrazumeva strukturu i kulturu ustanove u kojoj se roditelji osećaju pozvano i čiji elementi upućuju na mogućnost njihove participacije (od organizacije prostora i vremena, preko transparentnih procedura do kolaboracije i kontinuiranog učenja);
- *Personalni nivo.* Ukoliko se neguje poštovanje, pažnja, integritet i kompetencije druge strane tokom ostvarivanja socijalnih interakcija na personalnom nivou razviće se poverenje u smislu spremnosti da predstavimo sebe drugima.

Pomenuta konceptualna i teorijska razmatranja nisu jedina iz kojih proizilazi potreba za unapređivanjem partnerstva između porodice i škole, već je to iskustvena i stvarna potreba, nastala kao posledica roditeljskih zahteva za informacijama, učešćem i obrazovanjem (Martínez González, 2001). U prilog tome govori i studija slučaja sprovedena u španskim školama

(Martínez González et al., 1994, prema: Martínez González, 2001) čiji rezultati ukazuju na sledeće potrebe roditelja, nastavnika i učenika u vezi sa partnerstvom: viši nivo komunikacije između roditelja i nastavnika u cilju zajedničkog postavljanja obrazovnih ciljeva za decu; uspostavljanje dijaloga i češće angažovanje kako bi se nastavnici upoznali sa roditeljskim stavovima i ponašanjem; češća komunikacija između roditelja i nastavnika kako bi se upoznali sa problemima i razgovarali o njima; razvoj onih aktivnosti koje će podržati roditelje u odgajanju svoje dece; organizacija raznovrsnih aktivnosti koje podstiču roditeljsko učešće u školi. Razmatrajući novi ugao gledanja na saradnju porodice i škole, te ulogu roditelja u obrazovanju deteta, Polovina (2008) predočava novu viziju uključivanja roditelja operacionalizovanu kroz uspostavljanje sveobuhvatnog i podržavajućeg partnerstva na relaciji porodice i škole, a temeljenu na četiri grupe činilaca:

- Nove obrazovne reforme aktuelne za evropski kontekst dovele su do prve grupe činilaca koja uključuje procese i ciljeve decentralizacije i demokratizacije obrazovanja;
- Centralni element druge grupe činilaca je kvalitet obrazovanja koji se manifestuje kroz organizaciju onih aktivnosti u školi koje će pospešiti odnose između svih učesnika;
- Treća grupa činilaca oslanja se na psihologiju obrazovanja, a pažnju usmerava na razumevanje socijalnog konteksta školovanja koji uključuje socijalne i interpersonalne procese, kao i njihove efekte u obrazovanju;
- Osnovu četvrte grupe činilaca čine saznanja koja upućuju da se život i razvoj deteta odvija u primarnim mikrookruženjima kakva su porodica i škola, a čija su delovanja međusobno isprepletana.

Uzimajući u obzir ove osnovne odrednice koje karakterišu novu viziju uključivanja roditelja, vidljiva je potreba da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa počnu da razmišljaju na nov način o porodici i školi, kao i ulozi škole u životu porodice i o ulozi roditelja u aktivnostima koje se tiču školskog okruženja i školovanja njihove dece (Polovina, 2008).

### **2.1.1. Uloga institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja u uspostavljanju odnosa sa porodicom tokom tranzicije u školu**

Kao prioritetno za obezbeđivanje kvalitetne nege, obrazovanja, unapređenja učenja i razvoja dece, u relevantnoj literaturi (Kernan, 2012; Sandall, Hemmeter, Smith, & McLean,

2005, prema: McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007) se ističe podsticanje partnerstva i uspostavljanje dobre komunikacije između porodičnog, predškolskog i školskog okruženja. Ono što predstavlja ključne karakteristike kvalitetnih servisa za rano detinjstvo i škola jeste olakšavanje uključivanja roditelja i razvoj podržavajućih odnosa sa porodicama i uspostavljanje komunikacije zasnovane na poštovanju (DEEWR, 2008, 2009, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015).

*Uloga predškolske ustanove.* Prelomni period u životu deteta predstavlja prelazak iz predškolskog u školu, te se u relevantnoj literaturi (Johansson, 2003) pored isticanja značaja uspešnog prvog kontakta deteta sa novim školskim okruženjem, predškolsko prepoznaje kao značajna sredina koja priprema i dete i roditelje za školu. Tokom pripreme za školu, iskustva koja deca dobiju u različitim oblicima institucija za predškolsko vaspitanje roditelji ističu kao ključna, pokazali su rezultati sprovedene studije u Irskoj (McGettigan & Gray, 2012). Roditelji čija deca pohađaju privatnu predškolsku ustanovu u Turskoj, od ustanove su očekivali sledeće: pružanje podrške deci na planu socijalnih veština poput druženja i deljenja sa vršnjacima, mogućnosti da izraze sebe, razviju samopouzdanje, uspostave komunikaciju, ali i da redukuju loše ponašanje, razviju jezičke i fizičke sposobnosti. Pored toga, roditelji su izrazili očekivanja u pogledu pripreme za osnovnu školu od strane predškolske ustanove. Takođe, prema mišljenju pojedinih roditelja, uloga ustanove je da utvrdi sposobnosti koje deca poseduju, ukaže roditeljima na iste i omogući deci učenje koje je u skladu sa njihovim mogućnostima (Şahin, Sak & Şahin, 2013).

Međutim, u literaturi (Krstić, 2017) se navodi da bez obzira što deca pohađaju predškolsku ustanovu, odgovornost za podizanje deteta i pružanje podrške razvoju njegove dobrobiti, roditelji dele sa vaspitačima, te se od ustanove očekuje da se otvori prema roditeljima, da organizaciju, metode i zahteve prilagodi njihovim potrebama, te podrži njihove vaspitne napore. U cilju podsticanja roditeljskog uključivanja, kao i uključivanja očeva u obrazovni centar za rano detinjstvo (Early Childhood Education Center), nevladina organizacija, odnosno Centar za obuku, resurse i istraživanje za negu i vaspitanje dece ranog uzrasta u Belgiji kroz saradnju sa praktičarima, službama iz lokalne zajednice, roditeljima, i istraživačkim odeljenjima sa Univerziteta, izradio je smernice i instrument pomoću kojeg su podržane usluge centra i ujedno ostvaren početni cilj. To je podrazumevalo organizaciju različitih aktivnosti usmerenih na:

1) ostvarivanje pojedinačnih kontakata između porodice i obrazovnog centra za rano detinjstvo putem sastanaka i onih koji uključuju diskusije o zadovoljstvu, pružanje saveta i podrške, svakodnevnih susreta po dolasku i odlasku kući;

2) aktivnije uključivanje roditelja kroz povremene neformalne aktivnosti – dani otvorenih vrata, zajedničko obedovanje roditelja i dece, tematske večeri, te vođenje i podržavanje grupnih aktivnosti na dnevnom planu – pevanje, ples, čitanje, kuvanje sa decom, šetnje u susedstvu, pružanje pomoći novim roditeljima (Kernan, 2012).

U studiji sprovedenoj u Kvebeku (Lehrer, Bigras & Laurin, 2017) majke i vaspitači ukazali su da je pružanje podrške roditeljima od strane zaposlenih u predškolskoj ustanovi organizovano kroz informisanje, savetovanje i ohrabrivanje roditelja tokom tranzicije. Vaspitači su istakli da informisanje uključuje obaveštenja na oglasnoj tabli, kao i komunikaciju u vezi škola koje će deca pohađati i samom izboru škola, dok je jedna majka ukazala na pružanje informacija o procesu upisa u školu. Savetovanje od strane vaspitača podrazumevalo je savete upućene roditeljima o školovanju deteta. Konačno, ohrabrivanje roditelja podrazumevalo je posetu učitelja predškolskoj ustanovi u cilju pojašnjavanja nedoumica roditeljima koje se odnose na organizaciju školskog okruženja i rad učitelja. Takođe, vaspitači i majke su, između ostalog, istakli značaj postojanja ceremonije diplomiranja (mala matura) po završetku školske godine. Autori, pomenuti događaj posmatraju kao tranzicioni ritual koji označava kraj jedne etape u obrazovanju dece. Ritual ceremonija diplomiranja, kako navode vaspitači, predstavljala je priliku da razvedeni roditelji svojim istovremenim prisustvom podrže dete u institucionalnom okruženju, ali i da se podstakne uključivanje roditelja u porodičnom okruženju kroz učenje pesama za ovaj događaj. Kod roditelja ovaj ritual izaziva određene emocije i u vezi sa njim posebno izdvajaju simbole kao što su diploma, kapa, haljina i dr. vezujući ih za buduće školske diplome (Lehrer, Bigras & Laurin, 2017).

U Sjedinjenim Američkim Državama, u istraživanju u kojem su majke procenjivale efektivnost određenih aspekata odnosa koje predškolsko osoblje ostvaruje sa roditeljima (Pianta, Kraft-Sayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins, 2001) ukazuju da majke pozitivno sagledavaju uloge i delovanje vaspitača, kao i da vaspitače percipiraju kao korisne izvore socijalne podrške u odnosu na ostale izvore (članovi porodice, prijatelje, druge institucije zajednice), te da se značaj i korisnost pomenute podrške povećavao u periodu od jeseni do proleća. Nalazi istraživanja u Srbiji (Jelić, Stojković i Markov, 2018) upućuju da se i sami roditelji tokom perioda neposredne

detetove pripreme za školu intenzivnije anagažuju u porodičnom kontekstu i u vrtiću, za razliku od perioda pre pripremnog predškolskog programa kada su manjoj meri posvećeni razvojnim fazama deteta i njegovom učenju.

*Uloga škole.* Roditeljski doprinos detetovom obrazovanju, kako opisuju neki autori (McGilp, 2001) može se tumačiti kao posledica znanja stečenog bez određene kvalifikacije, entuzijazma, znatiželje i organizacijskih sposobnosti roditelja, s jedne strane, i obuke koje roditelji mogu dobiti kroz programe organizovane od strane škole, s druge strane. Postoje roditelji koji nisu adekvatno informisani i podržani da mogu i sami da pruže detetu pomoć u učenju, ali bez obzira na to, njihov doprinos se u tom slučaju sagledava se kroz prizmu modela deficita, dok se njihova uloga u detetovom obrazovanju previđa. Dakle, moguće su razlike i u nivoima uključenosti roditelja u školu. Na osnovu ponašanja i postupaka roditelja tokom svakodnevnih i planiranih aktivnosti, roditelji mogu pripadati određenoj kategoriji. Tako je moguće razlikovati “nevidljive” i “teško dostupne” od onih koji su redovno prisutni i na raspolaganju kad god je to potrebno (Oostdam & Hooge, 2013).

Upravo je pribegavanje konceptu “škole koja uči” sa roditeljima (McGilp, 2001) opravdano iz razloga što se određene životne i roditeljske okolnosti (fragmentacija porodica, različite poslovne obaveze, povećanje problema na socijalnom planu, tehnološki napredak, povećana očekivanja u pogledu detetovog učenja) menjaju, te škola može postati okruženje u kojem se celoživotno učenje promovise kroz praćenje i odvijanje aktivnosti u kojim se može čuti glas roditelja i zajednice. U literaturi (Berger, 2008, prema: Hakyemez-Paul, Pihlaja & Silvennoinen, 2018) se navodi da spremnost roditelja da se uključe smanjuje klima u obrazovnoj ustanovi koja suptilno šalje poruku roditeljima da budu na određenoj distanci od prostora učitelja. Opšti koncept pomoću kojeg razumevamo atmosferu koja se odvija u školi je školska klima (Aypay, Taş & Boyacı, 2012). Upravo, Polovina (2008) pristupa pojmu “školska klima” dvojako, praveći razliku između one koja se odvija unutar same škole, tačnije prikazuje odnose između svih aktera školske zajednice i one kojom se reflektuje pristup celokupne škole, odnosno osoblja pitanjima koja se tiču saradnje sa porodicom/roditeljima. U svetlu navedenog, pomenuta autorka nastoji da istakne da se radi o užem značenju pojma “školska klima” kojom se integrišu stavovi, znanja i ponašanje školskog osoblja, a čime se proizvodi novi način sagledavanja saradnje sa roditeljima i kreiranja inkluzivne školske sredine koja promovise dobrodošlicu, pruža jasne poruke o spremnosti na saradnju, te podstiče različite obrasce uključivanja roditelja. Stoga se kao

jedan od kontekstualnih motivatora za uključivanje roditelja navodi opšta pozvanost od strane škole koja se manifestuje u atmosferi dobrodošlice i topline iskazane od strane školskog osoblja tokom dočekivanja porodice (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012).

Jasno je da škole ponekad ne raspolažu u dovoljnoj meri resursima i prostorom, ipak istraživanja (O'Toole et al., 2019) ukazuju da osiguravanje prostorije, odnosno sobe u kojoj se roditelji mogu sresti i u privatnosti razgovarati, neguje partnerske odnose između njih, te pruža roditeljima snažnu poruku da su dobrodošli unutar školskog okruženja. Još ako je takav kontekst, obezbeđen od strane škole, siguran i udoban, roditelji će biti u prilici da razmenjuju, uvažavaju i priznaju svoja i tuđa uverenja i zabrinutosti (Kaplun et al., 2017). U literaturi (Henderson, Marburger & Oom, 1986, prema: Carter, 2003) je moguće naići na tzv. škole koje su prijateljski nastrojene prema porodici ("family-friendly" schools), a koje odlikuje klima u kojoj svaki aspekt funkcionisanja odiše otvorenošću i korisnošću za sve uključene. U vezi sa tim, praksa stvaranja takvih škola podrazumeva prilagođavanje porodicama u smislu prijateljski nastrojenog školskog osoblja i okruženja prema porodici, te postojanje načina na koji se nove porodice dočekuju. Kreiranje brošure za dobrodošlicu sa informacijama o politici škole, osoblju, resursima i sl. predstavlja jedan od načina pomoću kojeg bi se porodice lakše snašle u novom okruženju. Takođe, ove škole mogu porodicama obezbediti obilazak škole i sastanke na kojima se roditelji mogu informisati o različitim pitanjima (Carter, 2003).

### ***Prikaz tranzicione prakse koja promovise značaj uključivanja roditelja***

Posebni programi kreirani od strane škole, a usmereni na podsticanje razvoja partnerstva sa roditeljima prepoznati su kao kontekstualna podrška za uključivanje i angažovanje roditelja (O'Toole et al., 2019). Prilikom razmatranja preventivnih programa, tačnije u slučajevima kada se oni organizuju u školi i koriste kao sredstvo za ostvarivanje određenog pristupa roditeljima, pojedini autori (McTaggart & Sanders, 2003) upućuju na univerzalnost kao bitnu odrednicu pomenutih programa, što bi značilo njihovu usmerenost ne samo na one koji su već izloženi riziku, već bi intervencija obuhvatila sve učenike. Prema rečima nekih autora (Alexander & Entwisle, 1996, prema: McTaggart & Sanders, 2003) najveći uticaj intervencije je moguć upravo tokom detetovog prelaska u školu s obzirom da je prepoznat kao kritičan period u razvoju deteta.

U Australiji su McTaggart & Sanders (prema: McGilp, 2001) prvobitno razvili program tzv. Trostruki P - Program pozitivnog roditeljstva (Triple P - Positive Parenting Program)

usmeren na porodice i decu u riziku, ali i na sve druge porodice koje na taj način mogu unaprediti opšte roditeljske veštine. Postoji gradacija intervencija na pet nivoa, u zavisnosti od podrške koja je roditeljima potrebna: 1. nivo – informisanje roditelja za snalažanje u određenim situacijama sa detetom; 2. nivo – informisanje roditelja i podrška od strane profesionalaca; 3. nivo – obučavanje roditelja veštinama koje će im pomoći u rešavanju specifičnih pitanja; 4. nivo – obučavanje roditelja veštinama pomoću kojih će pružiti podršku članovima porodice; 5. nivo – pružanje pomoći roditeljima čiji se problem odnosi na situacije koje ne uključuju samo interakciju na relaciji roditelj-dete. Evaluacijom je ustanovljeno da se implementacija programa pokazala kao efikasna, tačnije da je vidljivo smanjenje problema u ponašanju kod dece i da je ovakav vid intervencije održiv tokom vremena.

Na toj osnovi, specifikovan je “projekat Tranzicija u školu” u cilju obučavanja roditelja tokom tranzicije u školu i smanjenja problema koji se mogu javiti kod dece na prelazu u školu (McGilp, 2001). Naime, realizacija Trostrukog P – Programa pozitivnog roditeljstva tokom tranzicionog perioda (McTaggart & Sanders, 2003) podrazumevala je dva nivoa intervencije: univerzalnu medijsku kampanju i grupnu roditeljsku obuku, te su roditelji shodno svojim potrebama bili deo nivoa koji im je odgovarao. Roditelji su tokom cele školske godine dobijali pisane informacije o roditeljstvu putem informativne kampanje, uključujući brošure, pisma, postere, Trostruke P biltene, kao i listove sa savetima za snalaženje i rešavanje problema u ponašanju koji su karakteristični za decu na ovom uzrastu. Kada su informisani o samom programu, roditelji su se upisali na grupnu obuku. Škole obuhvaćene intervencijom ponudile su roditeljima dvočasovne sesije jednom nedeljno tokom četiri nedelje. Pored sesija, predviđeni su domaći zadaci za roditelje na nedeljnom nivou, telefonski pozivi upućeni roditeljima od strane facilitatora programa, gledanje video snimaka koji se odnose na pozitivno roditeljstvo i kopije besplatnih roditeljskih radnih svezaka.

Vreme održavanja sesija po grupama prilagođeno je individualnim potrebama roditeljima, pa su se neke od sesija održavale i tokom večernjih sati i vikendom. Nalazi dobijeni u ovoj studiji pokazali su niži nivo ispoljavanja problema u ponašanju u školama obuhvaćenim intervencijom za razliku od kontrolnih škola, ali i da je za to zaslužan upravo program Trostruko P kao vid obuke roditelja (McTaggart & Sanders, 2003).

Sličan primer tranzicionog programa za roditelje realizovan je u Australiji pod nazivom „Aus roditeljstvo“ (Giallo, Treyvaud, Matthews & Kienhuis, 2010), ciljne orijentacije programa

su: pružanje prilika porodicama da savladaju strategije potrebne za podršku deci u prilagođavanju na školu; promovisanje uključivanja roditelja u dečje učenje kako kod kuće, tako i u školi; promovisanje škole kao resursa i izvora informacija i podrške u tranzicionom procesu i podizanju dece. Rezultati do kojih se došlo, ukazali su na sniženi nivo brige i zabrinutosti o detetovom tranzicionom procesu kod roditelja, viši nivo roditeljske samoefikasnosti u pomaganju svojoj deci da naprave uspešan prelaz u školu, kao i veće uključivanje u školu tokom prvog polugodišta (Giallo et al., 2010).

Relevantna literatura (Margetts, 2003) ukazuje na primere dobre tranzicione prakse koja uključuje roditelje, zastupljene u tri različite osnovne škole u Australiji:

- 1) U osnovnoj školi (Hawthorn West Primary School) smeštenoj u urbanom području, tokom poslednjeg meseca školske godine realizuje se tranzicioni program u trajanju od četiri nedelje kada deca i roditelji mogu da posete školu jednom nedeljno. Škola je prepoznala značaj brižljivo planiranih tranzicionih aktivnosti za decu i roditelje tokom perioda tranzicije, te je program uključio mnoštvo formalnih i neformalnih aktivnosti, kao što su: učešće dece u aktivnostima u učionici, informisanje roditelja i mogućnost posete učionici gde takođe mogu razgovarati sa učiteljima, organizovanje roštilja na kraju školske godine i druge društvene aktivnosti. Sesije omogućavaju nastavnicima da posmatraju decu pojedinačno, beleže način funkcionisanja u grupi vršnjaka i uopšte njihovo ponašanje, te služe kao temelj za raspoređivanje dece za narednu školsku godinu. Takođe, koristan je tzv. mentorski program organizovan u cilju uspostavljanja odnosa i razvijanja prijateljstava novih porodica sa porodicama koje su već deo školskog konteksta.
- 2) U polu-ruralnom području smeštena je osnovna škola (Belgrave South Primary School) koja je takođe sprovedla sveobuhvatni program tranzicije u školu s ciljem upoznavanja dece i roditelja sa budućim okruženjem i razvoja osećaja pripadanosti kod njih. U drugoj polovini školske godine budućim đacima prvacima omogućeno je da posete školu, dok u poslednjoj četvrtini školske godine oni su u prilici da svakog petka ujutro budu deo redovnih aktivnosti i rutina koje se odvijaju u učionici. S druge strane, program pruža priliku roditeljima da se informišu o različitim aspektima školske organizacije i ostvare kontakt i komunikaciju sa predstavnicima udruženja roditelja, roditeljima članovima udruženja, zaposlenima iz drugih institucija.



3) U prigradskom delu, smeštena je osnovna škola (Montmorency South Primary School) koja u okviru holističkog pristupa podrške i uključivanja roditelja u obrazovanje njihove dece, realizuje tranzicioni program u drugoj polovini školske godine. Prema rečima zaposlene u ovoj školi, pored izlaganja gostujućeg izlagača koji roditeljima približava izazove s kojima se deca suočavaju kada polaze u školu i veštine koje su im potrebne za suočavanje sa tim izazovima, roditelji dobijaju i veliki broj pisanih informacija o polasku u školu. Ona objašnjava da na taj način, roditelji dobijaju sveobuhvatnu sliku o svim domenima spremnosti deteta i mogu okvirno da sagledaju nivo spremnosti svog deteta za školu. Takođe, roditelji dobijaju saznanja o načinima na koji škola funkcioniše i kako oni mogu da pomognu deci da naprave uspešan prelaz u školu. Prisutne su međusobne posete između predškolskih ustanova i škola.

Imajući u vidu da tranzicioni period i promene koje on donosi za dete i porodicu zahvata period prvog polugodišta kada su oni već deo školske zajednice (Fabian & Dunlop, 2003, prema: Broström, 2005; Zlatarović i Mihajlović, 2013), značajno je da odmah na početku školske godine, škola preuzme niz inicijativa u cilju podsticanja roditeljskog angažovanja (Leithwood, 2009:17):

- 1) Aktivnosti na dnevnom planu prilagoditi satnici koja odgovara zaposlenim roditeljima;
- 2) Postaviti očekivanja u pogledu intenziteta angažovanja roditelja u školi u skladu sa mogućnostima roditelja, odnosno njihovim porodičnim i poslovnim obavezama;
- 3) Kad god je moguće uskladiti vrste aktivnosti u koje se roditelji uključuju sa postojećim kapacitetima roditeljima;
- 4) Obezbediti roditeljima usluge koje će im pomoći da pruže podršku detetu u kućnom okruženju;
- 5) Omogućiti roditeljima da se osećaju prijatno u školi i pozvati ih da se uključe u specifične školske aktivnosti;
- 6) Obezbediti prostor u školi u kojem će roditelji diskutovati o školskim aktivnostima i mogućim načinima njihovog uključivanja;
- 7) Roditeljima koji su promenili mesto boravka približiti način funkcionisanja određene škole za koju su se opredelili i šta škola od njih kao roditelja očekuje;
- 8) Pružiti podršku socijalno ugroženim porodicama i uputiti ih na odgovarajuće usluge drugih socijalnih službi.

Pored navedenih postavki, neki autori (Popović i Zuković, 2014) ističu potrebu da program saradnje sa roditeljima treba da bude deo školskog programa jer se uloga škole prepoznaje kao relevantna u promovisanju važnosti saradnje između porodičnog i školskog sistema, te promovisanja onih aktivnosti koje će osnažiti roditelje za partnersko postupanje. Dakle, tek kada se razumeju težnje roditelja koje oni imaju u odnosu na decu, sagleda njihov pristup roditeljstvu, upoznaju očekivanja koja imaju u vezi sa školovanjem, razmotre njihova shvatanja o ulozi i odgovornostima stručnog osoblja, na uključivanje roditelja se može gledati kao na uključivanje istinskih partnera u školu (Johansson, 2003).

### **2.1.2. Uloga profesionalaca u uspostavljanju odnosa sa roditeljima tokom tranzicije u školu**

Neki autori (King, 2011) ukazuju da je delovanje vaspitača/nastavnika tokom tranzicionog perioda pod uticajem razumevanja tranzicionih istorija koje oni poseduju. Drugim rečima, postupci pomoću kojih će vaspitači/nastavnici upravljati tranzicionim procesom i njihova sklonost da se prilagode novonastalim situacijama na osnovu novih informacija sa kojima se susreću, zavise od načina na koje oni tumače svoju tranzicionu istoriju. U skladu sa tim, izdvajaju se tri izvora na kojima se bazira tranziciona istorija praktičara.

Prvi izvor pomaže vaspitaču/nastavniku da razume svoju tranzicionu istoriju jer se odnosi na njegova lična iskustva koja je stekao prolazeći kroz tranzicione periode. Prisećajući se kakva je njegova tranziciona istorija, da li su se prelazi odvijali sa lakoćom ili je pak bilo teško, načina na koji su mu odrasli pomagali tokom tranzicije, da li su ti načini bili podržavajući s njihove strane ili su se oslanjali na njegovu samostalnost, vaspitač/nastavnik je u stanju da razmotri emocije koje se mogu javiti tokom ovog perioda. Sve pomenuto pomaže da se stekne uvid u shvatanja vaspitača/nastavnika o tranziciji.

Drugi izvor uključuje prethodna iskustva vaspitača/nastavnika stečena na osnovu rada sa decom koja su bila deo tranzicionog procesa. S obzirom da ova iskustva utiču na snalaženje vaspitača/nastavnika u budućim prelazima, neophodno je da se preispita kako je bila osmišljena tranziciona praksa, šta je bilo dobro, a šta ne, kakve reakcije su ispoljila pojedina deca, a kakve grupa u celini, da li postoji potreba za promenom, šta se izdvaja kao primer dobre prakse koji

treba ponoviti. Opisani izvori ako se posmatraju udruženo pomažu vaspitaču/nastavniku da razvije sistem uverenja o prelazima.

Konačno, treći izvor podrazumeva znanja koje je vaspitač/nastavnik stekao čitajući relevantnu literaturu (knjige, časopise) i pohađajući seminare iz ove oblasti. Prikupljena saznanja omogućavaju mu da se preispita kako će se to učenje odraziti na postojeće znanje, na koji način može inkorporirati nove informacije u postojeće delovanje, da li će ta saznanja bitnije promeniti način na koji on funkcioniše u praksi ili su ona u skladu sa njegovim trenutnim funkcionisanjem. Kada vaspitač/nastavnik ovim znanjima pridoda lična iskustva i iskustva na polju tranzicije sa drugom decom u mogućnosti je da pospeši svoje razumevanje prakse, razvije nove strategije i time inovira svoju praksu (King, 2011).

Pored tranzicione istorije, stručnjaci (Petraikos & Lehrer, 2011) predočavaju da stavovi koje profesionalci imaju prema saradnji porodice i škole umnogome određuju pažljivu implementaciju tranzicionih praksi osmišljenih za dugoročni period (Petraikos & Lehrer, 2011), te da specifična pozvanost od strane profesionalaca očitavana kroz podržavanje roditelja u aktivnostima koje se tiču učenja u porodičnom domu i onih kojima roditelji prisustvuju u ustanovi predstavlja jedan od kontekstualnih motivatora za uključivanje roditelja (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012). Autori (Hornby, 2011) koji su saglasni da je za razvoj delotvornog uključivanja roditelja od presudnog značaja roditeljska percepcija o pozivima koje roditelji dobijaju iz ustanove, ukazuju na značaj podsticaja i pozitivnih stavova kojima profesionalci ohrabruju roditelje da se uključe, ali i celokupne institucije koja roditeljima upućuje jasnu poruku da se njihova uključenost ceni. Drugim rečima, stremljenja vaspitača/nastavnika da uključe roditelje i podrže njihovo zalaganje u cilju olakšavanja akademskog razvoja deteta determinišu i stvaranje slike o roditeljima kao važnom obrazovnom resursu (Gerich, 2016). Međutim, iako su za podsticanje veće uključenosti roditelja i obezbeđivanje efikasnog protoka informacija o dešavanjima u ustanovi i u porodici, zaslužni profesionalci i institucija, kojima je takođe važno da se roditelji više uključe i vide potrebu za poboljšanjem ovog aspekta, oni nisu uvek sigurni koji su najadekvatniji načini da se to i postigne (Oostdam & Hooge, 2013).

Brojni autori (Kernan, 2012; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011) govore o nedovoljnom profesionalnom usavršavanju praktičara na polju rada sa roditeljima, te nedostatku adekvatnih strategija koje bi im olakšale komunikaciju sa njima, smanjile zabrinutost i podstakle značajnije učešće svih roditelja, ne samo onih koji pripadaju tzv. grupi teških roditelja. Slično je i

sa roditeljima, i pored želje da se povežu sa institucijama organizovanog vaspitanja i obrazovanja i izgrade pozitivne odnose sa praktičarima, nesigurni su u načine uključivanja koji bi bili vrednovani od strane osoblja, ali i u svoje uloge po pitanju dečjeg učenja, kako u porodičnom domu, tako i u školskoj sredini. U skladu sa tim, neophodno je da vaspitači/nastavnici imaju razvijene kompetencije koje se tiču savetodavnog rada sa roditeljima, pomoću kojih će biti podržano detetovo učenje i napredak (Gerich, 2016). Potrebno je istaći da takav savetodavni rad uključuje (Zuković, 2017): raznovrsne oblike pedagoško-savetodavnog delovanja, kao što su konsultovanje, koordinacija, vođenje, edukacija, savetovanje u užem smislu; pružanje opšte podrške razvoju celokupne porodice, nasuprot uskoj ograničenosti na rad sa porodicama čija deca imaju određene probleme ili ispoljavaju oblike disfunkcionalnog ponašanja; diferencirani pristup koji se zalaže da ciljevi kojima se stremi u radu sa roditeljima budu usaglašeni sa njihovim mogućnostima.

Neki autori (Neuman, 2003) upozoravaju na porast heterogenih porodica, pa s tim u vezi, a u cilju podržavanja efikasne tranzicije deteta, predlažu da osoblje iz predškolske ustanove i škole ima u vidu afinitete roditelja, ali i razvije određene strategije koje neguju različitosti (etničke, kulturne, jezičke) i služe za olakšavanje komunikacije sa roditeljima i prevazilaženje mogućih prepreka. Na taj način, vaspitači/nastavnici pružajući određene savete roditeljima usmereni su na osnaživanje roditeljskih kompetencija, te porodičnih kapaciteta pomoću kojih roditelji mogu savladati određene probleme u ponašanju deteta ili pružiti adekvatnu podršku razvoju detetovih potencijala (Zuković, 2017).

Stoga je važno da vaspitač/nastavnik kao odgovorno lice isplanira načine komunikacije, primeni proaktivni pristup u traženju, animiranju i ohrabrivanju roditelja, te radi na aktivnoj promociji veza na relaciji porodica-ustanova (O'Toole et al., 2019). Kompetentni vaspitači/nastavnici prilagođavaju svoje ponašanje datim situacijama, te svaku koriste kao priliku da podstaknu uključivanje roditelja. U vezi sa tim, neki autori (Leithwood, 2009) postupanje vaspitača/nastavnika predstavljaju u tri forme:

- U radnoj sobi vrtića/učionici, ponašanje praktičara je usmereno na razvoj projekata pomoću kojih će uključiti roditelje u ustanovu i zajedničke prostore za učenje, osmišljavanje zadataka koji odgovaraju roditeljskim veštinama i pružanje mogućnosti roditeljima da direktno podrže proces učenja.

- Komunicirajući sa roditeljima, praktičari se mogu ophododiti tako da određene aktivnosti menjaju u skladu sa rasporedom roditelja, sadržaj konferencije za roditelje učine privlačnim i korisnim, a mesto održavanja konferencije učine prijatnim. Takođe, ukoliko su nastavnikova ponašanja okrenuta podsticanju roditeljskog angažovanja ona podrazumevaju otvorenu komunikaciju u kojoj se uvažavaju roditeljski pogledi na pitanja vezana za obrazovanje njihove dece i vrednovanje prisustva roditelja u rešavanju problema. Dakle, praktičari koji redovno komuniciraju sa roditeljima o napretku i radu deteta, obezbeđujući pritom odgovarajuće oblike komunikacije i uvažavajući obrazovna očekivanja roditelja ohrabruju roditeljsko angažovanje.

- Ponašanja zasnovana na uspostavljanju međuljudskih odnosa, podrazumevaju ukazivanje poštovanja roditeljima, individualni kontakt i pokazivanje pozitivnog stava prema angažovanju roditelja od strane praktičara.

Takođe, prilikom razgovora sa roditeljima o napretku i dobrobiti njihovog deteta, potrebno je da vaspitač/nastavnik (Oostdam & Hooge, 2013: 345-346):

- pronađe adekvatan način da odgovori na komentare i pitanja roditelja;
- izvesti roditelje u određeno vreme;
- integriše signale i priče koje prima od deteta sa informacijama koje je dobio od roditelja;
- bude svestan značaja svoje uloge u odnosu na ulogu roditelja, a to se naročito odnosi na one situacije u kojima dolaze do izražaja razlike između porodičnog i školskog okruženja;
- bude sposoban da uzme u obzir interese, položaj i odgovornosti roditelja;
- komunicira sa roditeljima o obrazovnom radu na angažovan, efikasan i interaktivan način;
- poseduje komunikacijske veštine kao što su aktivno slušanje, sumiranje, pokazivanje uvažavanja, davanje povratnih informacija i slično.

Navedeni zahtevi iziskuju da se strategije pomoću kojih profesionalci grade partnerske odnose sa roditeljima temelje na načelu uključi, načelu podrži i načelu osnaži (Ljubetić, 2014). Pored toga, ukoliko nastoje da ostvare uspešan odnos sa porodicama, vaspitači i učitelji bi trebalo da imaju sledeća uverenja:

- a) Snovi da su sva deca uspešna i želja da imaju samo najbolje, predstavljaju ono što je zajedničko svim roditeljima – primera radi, socijalno ugrožene porodice usmeravaju decu na školu kao put koji će im omogućiti da u budućnosti žive bez stresa i van nemaštine.
- b) Pružanje podrške u učenju detetu predstavlja ono za šta sve porodice imaju kapacitete – kako bi podstakao i ohrabrio dete u učenju svaki roditelj će postupiti na osnovu

određenog iskustva, znanja, talenta koje poseduje i posla koji obavlja. S obzirom da nivo podrške može varirati, profesionalci su tu da podstaknu napore roditelja.

- c) Odnos roditelja i osoblja ustanove treba da se zasniva na ravnopravnosti – neproporcionalna raspodela moći se često susreće u praksi što roditelje stavlja u inferiorni položaj u odnosu na profesionalce, koji, stiže se utisak, u nameri da zadrže moć, ne informišu roditelje o relevantnim stvarima i dešavanjima.
- d) Školsko osoblje, na čelu sa direktorima škola treba da inicira i preuzme odgovornost za uspostavljanje partnerstva između porodice i ustanove – s obzirom na postojanje asimetrične dinamike moći između porodice i ustanove, neupitno je ko će započeti prvi korak u trasiranju puta ka razvoju partnerskih odnosa (Ljubetić, 2014).

## **2.2. Odnos predškolske ustanove i škole tokom tranzicionog perioda**

Presadivanje sadnice iz jedne saksije u drugu može na biljku delovati podsticajno ili za nju značiti šok. Minimiziranje šoka je moguće od strane pažljivog baštovana, te je s lakoćom moguće ponovo uspostaviti biljku (Cleave, Jowett & Bate, 1982, prema: Margetts, 1999). Po uzoru na pažljivog baštovana koji teži minimiziranju šoka za sadnicu nastalog kao posledica presađivanja sadnice s jednog mesta na drugo, profesionalci iz predškolskog i školskog sektora treba da umanje šok koji se može javiti tokom detetovog prelaza iz predškolskog u školu (Margetts, 1999).

Dokumenti posvećeni reformskim promenama na ranom uzrastu pored naglašavanja potrebe za udruženim delovanjem stručnjaka tokom tranzicionog perioda, ukazuju da uspostavljanje međusektorske komunikacije dovodi do pozitivnih ishoda u vidu olakšane tranzicije i poboljšanih dugoročnih ishoda za decu, te stvaranja zajedničkog obrazovnog iskustva i usaglašavanja pedagoških strategija (O’Kane, 2016). Dakle, uspostavljanje kontinuirane komunikacije, razmene informacija o deci i programima rada i pružanje uvida u prethodna iskustva deteta, doprinosi ostvarivanju kontinuiteta i time odvijanju postepene promene, te razvoju nesmetanih prelaza, ali dovodi i do uspostavljanja partnerstva između zaposlenih u predškolskoj ustanovi i školi, te jačanju njihovog znanja i stručnosti (Margetts, 2003; Petriwskyj & Grieshaber, 2011).

### ***Perspektiva profesionalaca o tranzicionoj praksi: pregled ranijih istraživanja***

Vidljiva je tendencija istraživača, kreatora obrazovne politike i profesionalaca da istaknu važnost distribucije informacija među praktičarima (Hopps and Dockett, 2011, prema: O’Kane, 2016). Rezultati istraživanja sprovedenog u Irskoj (O’Kane & Hayes, 2006) beleže da od ukupnog broja ispitanih profesionalaca iz školskog okruženja, samo 30% njih ostvaruje komunikaciju sa predškolskim ustanovama. Pored toga, odgovori profesionalaca iz predškolskog i školskog okruženja ukazuju na njihovu otvorenost za većom komunikacijom. Takođe, iako su pokazale razlike u odgovorima obe grupe profesionalaca u vezi sa tim ko treba da inicira komunikaciju, prevagnulo je da su učitelji odgovorni za uspostavljanje komunikacije.

Istraživački projekat posvećen tranziciji iz predškolskog u osnovnu školu u Irskoj pod nazivom "Građenje mostova" (Building Bridges) pokrenut je s ciljem ispitivanja uverenja praktičara sa dva obrazovna nivoa (predškolskog i školskog) o tranzicionom procesu, kao i perspektive dece i njihovih roditelja koji prolaze kroz ovaj proces. Rezultati do kojih se došlo ukazuju na nedostatak komunikacije između predškolskog i školskog okruženja i neusaglašenost u pristupima učenju. Iako postoji ograničeni uvid i razumevanje onoga šta rade jedni, a šta drugi, predstavnici pomenutih okruženja otvoreni su za veći nivo komunikacije i saglasni su u pogledu veština (samostalno snalaženje u učionici, socijalne veštine, sposobnost koncentracije i slušanja u kratkom vremenskom roku) koje će detetu omogućiti da budu uspešniji kada krenu u školu (O’Kane, 2013).

Različiti profesionalci koji rade sa decom tokom tranzicionog procesa, u istraživanju sprovedenom u Danskom kontekstu (Broström, 2003), generalno su iskazali pozitivan stav prema tranzicionim aktivnostima, te kao važnije izdvajaju sastanke, međusobne posete i neke zajedničke aktivnosti za razliku od onih koje podrazumevaju povezivanje nastavnih planova i programa. Profesionalci zaposleni u školskom okruženju u Irskoj (O’Kane & Hayes, 2006) kao najmanje popularnu tranzicionu praksu naveli su kreiranje pisanog plana tranzicije pomoću kojeg bi detetov prelazak u školu bio olakšan, a većina ispitanika mišljenja je da su predškolske ustanove upravo sredine u kojima bi trebalo organizovati tranzicionu praksu. Profesionalci su istakli da slanje pisama roditeljima pre početka školske godine predstavlja najčešće korišćenu tranzicionu praksu, odmah potom su izdvojili pružanje mogućnosti deci da posete školu pre početka školske godine, i treće mesto prema učestalosti odgovora profesionalaca, zauzelo je organizovanje jednog

sastanka za roditelje pre početka škole. Pokazalo se da su vaspitači saglasni sa kolegama iz školskog okruženja po pitanju najkorisnijih praksa tokom perioda tranzicije. Takođe, rezultati istraživanja (O'Kane & Hayes, 2006) ukazuju da profesionalci iz predškolskog i školskog sektora organizaciju kućnih poseta tokom detetove tranzicije nisu visoko ocenili, već je mali broj njih (oko 15%) istakao da ih je potrebno organizovati pre početka školske godine. Oni su saglasni i kada su u pitanju višestruke posete školi koje se nisu organizovale, ali je jedan broj profesionalaca iz obe grupe (37% vaspitača i 30% učitelja) istakao da ih treba organizovati.

Istraživanje sprovedeno na području Sjedinjenih Američkih Država (Pianta et al., 2001) ticalo se perspektive vaspitača iz predškolskih grupa i vaspitača iz vrtića, odnosno profesionalaca tokom prve faze formalnog obrazovanja o tranzicionim aktivnostima. Rezultati ukazuju da obe grupe ispitanika tranzicionu praksu procenjuju kao korisnu s obzirom da su ukazali na zastupljenost određenih vrsta tranzicione prakse. Obilazak novog okruženja od strane dece i vaspitača i samim tim uključenost novih vaspitača pokazao se kao najčešći vid aktivnosti tokom tranzicije. Pored toga, obe grupe nastavnika izdvojili su orijentacione sastanke i aktivnosti tokom proleća organizovane u školi u cilju upoznavanja dece i roditelja sa novim okruženjem, kao i ostvarivanje individualnih kontakata i poseta vaspitača međusobno kako bi diskutovali o kurikulumu ili specifičnoj deci. Kada je u pitanju sagledavanje uloga roditelja i njihovog delovanja u aktivnostima, vaspitači su generalno pozitivno ocenili roditelje, ali su delovanje roditelja na polju nastavničkih veština i učešće roditelja u obrazovanju deteta procenili kao manje kompetentno. Učitelji osnovnih škola u Finskoj različite tranzicione prakse koje su uključile predškolske ustanove i osnovne škole prepoznali su kao važne. Ipak, na osnovu odgovora učitelja moguće ih je rangirati prema važnosti. Naime, kao veoma važne izdvojile su se diskusije o budućim polaznicima, kao manje važne prakse učitelji su naveli upoznavanje školskog okruženja i prenošenje obrazovnog plana ili dečjeg portfolia iz predškolske ustanove u školu, i na kraju su se našli lični sastanci sa porodicom pre početka školske godine, ostvarivanje saradnje sa nastavnikom i zajedničko pisanje kurikuluma (Ahtola, Poikonen, Kontoniemi, Niemi & Nurmi, 2011/2012).

Na osnovu predstavljenih istraživačkih nalaza moguće je pretpostaviti da bi podrška kreatora obrazovne politike u smislu razrade odgovarajućih smernica koje bi poslužile profesionalcima kao okvir za kreiranje zajedničkog tranzicionog programa, te podrška stručnih



saradnika u implementaciji programa, bila od ključnog značaja za unapređivanje njihove saradnje i ostvarivanja kontinuiteta tokom ove značajne razvojne faze.

### ***Povezivanje predškolske i školske ustanove: primeri dobre tranzicione prakse***

Jedan od načina pomoću kojeg bi se ostvario veći kontinuitet iskustava tokom detetove tranzicije u školu, kako pojedini autori (Raban and Ure 2000, prema: Petriwskyj & Grieshaber, 2011) ističu odnosi se na smanjenje filozofskih kontrasta između različitih okruženja. Tranziciji dece u školu u Australiji posvećuje se pažnja na način da određene reforme u obrazovnom sektoru doprinose formiranju vladinog odeljenja koje povezuje usluge i aktivnosti predškolskog i školskog okruženja (Petriwskyi, 2013, prema: O’Kane, 2016). Primeri dobre tranzicione prakse beleže različite koristi koje deca mogu imati kada pomenuta okruženja udruže svoje snage (O’Kane, 2016):

- U SAD-u, ostvarivanje poželjnog nivoa komunikacije između vaspitača i učitelja, omogućilo je deci uspešniju adaptaciju, razvoj socijalnih kompetencija i manje problematičnog ponašanja kod dece;

- U Irskoj, razmena informacija i organizacija poseta u cilju produbljenog međusobnog razumevanja praksi od strane profesionalaca iz predškolskog i školskog sektora obezbedila je dobro prilagođavanje dece na izazove u novom okruženju, te razvoj samopouzdanja u akademskom i socijalnom smislu;

- U Finskoj, uspostavljanje kontinuiteta kurikuluma koji se ostvaruje u predškolskom i školskom sistemu, kao i prenos pisanih informacija iz predškolske ustanove u školu pokazali su se kao najefikasniji prediktori detetove uspešne tranzicije u školu.

S obzirom na ostvarene benefite u pojedinim zemljama, javlja se potreba za detaljnijom analizom načina pomoću kojih su uspostavljeni odnosi između dva obrazovna nivoa. Na osnovu relevantne međunarodne literature (Arnold et al., 2007; Britto & Limlingan, 2012; Jindal-Snape & Hannah, 2013; Lehrer, Bigras & Laurin, 2017; O’Kane, 2013; O’Kane & Murphy, 2016; O’Kane & Hayes, 2013; Peters, Hartley, Rogers, Smith & Carr, 2009; Reichmann, 2011/2012) napravljena je sinteza različitih načina uspostavljanja saradnje između institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja.

*Neposredna komunikacija između profesionalaca kroz tranzicione programe/projekte.* Polazna osnova programa tranzicije u školu, pod nazivom “Školska deca podržavaju vrtićku decu”, je činjenica da jedan od preduslova uspešne detetove pripreme za školu predstavlja

pravovremeno upoznavanje deteta sa školskim okruženjem i vremenskom strukturom, odnosno školskim časovima. Stoga su organizovane posete predškolaca školi gde su imali priliku da usvoje obrazovne obrasce tako što su njihovi vršnjaci, odnosno starija deca podržala njihov proces učenja, pružila im odgovore na pitanja u vezi sa školom, pokazala im odnos prema pravilima i zahtevima školskog okruženja, jednom rečju našla se u ulozi mentora, uzora i vršnjačkih tutora mlađoj deci (Reichmann, 2011/2012). U studiji slučaja u Škotskoj (Jindal-Snape & Hannah, 2013) roditelji su istakli značaj posete škole tokom tranzicionog procesa, odnosno ukazali da je najkorisniji segment rada predškolske ustanove upravo saradnja sa školom u cilju pružanja mogućnosti deci da prisustvuju časovima i događajima koji se održavaju u školi pre nego što postane deo te škole.

Relevantna literatura (Arnold et al., 2007; Britto & Limlingan, 2012) upućuje na inicijativu pokrenutu u preko trideset zemalja centralne i istočne Evrope i zemljama Komonvelta. Naime, težnja za građenjem preklapajućih odnosa između dva različita obrazovna nivoa, dovela je do nastanka programa tranzicije u osnovnu školu pod nazivom “Korak po Korak”. Ono što karakteriše ovaj program jeste nastojanje da deca tokom prelaska iz predškolske ustanove u novo obrazovno okruženje-školu budu u društvu poznatih vršnjaka, zatim da se obezbede susreti učenika prvog razreda i predškolaca u cilju prenošenja iskustava i pružanja podrške, te organizuju igre uloga za predškolce u kojima su zastupljeni elementi školskih situacija, dalje da roditelji i vaspitači imaju zajednički uvid u nastavni plan i program osnovne škole, priliku da diskutuju o veštinama koje budući prvaci treba da poseduju, te da se profesionalno usavršavanje vaspitača i učitelja temelji na istom pedagoškom okviru i modulima koji se tiču individualizacije, sredine za učenje, učešća porodice, strategija poučavanja za smisljeno učenje, planiranje, i procenu, stručnog usavršavanja i socijalne inkluzije.

U Irskoj je pokrenut projekat u okviru kojeg su se profesionalci iz predškolske i školske ustanove sastali u cilju identifikacije relevantnog zajedničkog oblika komunikacije i koordinacije tokom detetove tranzicije iz predškolske ustanove u školu. U nastojanju da razviju alat koji bi omogućio prenos informacija o deci sa jednog obrazovnog nivoa na drugi i ujedno pružio uvid u sve ono što je dete steklo u predškolskoj ustanovi razvijen je tzv. “Dečji snimak” (O’Kane, 2013; O’Kane & Hayes, 2013). Procesu nastajanja ovog alata prethodilo je nekoliko koraka:

- sastanci profesionalaca iz oba sektora na kojima su diskutovali o setu veština koje označavaju detetovu spremnost za školu;

- popunjavanje obrasca osmišljenog tako da uključuje definiciju svake veštine i praktične primere kroz koje se manifestuje određena veština;

- analiza podataka iz obrasca koji su doveli do usaglašavanja definicija seta veština koje deca treba da poseduju (O’Kane & Hayes, 2013).

Kao rezultat prethodno opisanih aktivnosti nastala je forma koja uključuje pet kategorija (jezičke i komunikacijske veštine; socijalne i emocionalne veštine, veštine nezavisnosti i samopomoći; veštine razmišljanja; veštine fine i krupne motorike) i unutar svake od njih devet primera koji ukazuju na detetove prednosti koje se tiču određene kategorije. Dogovorene su određene odlike forme od strane profesionalaca, kao što su čitljivost kako za vaspitače i učitelje, tako i za roditelje, te fokusiranost na dostignuća deteta, tj. usmerenost na pozitivan pristup nasuprot deficitu. Pored toga, radna grupa osmislila je i pismo saglasnosti za roditelje koje su popunjavali uz obrazac (O’Kane & Hayes, 2013).

Implementacija alata, odnosno popunjavanje obrasca za snimanje deteta, bila je predviđena za maj i jun kada su se vaspitači sastali sa roditeljima. Kod profesionalaca je postojala određena doza zabrinutosti o tome kako će roditelji reagovati u vezi sa razmenom informacija sa osnovnom školom o njihovom detetu. Međutim, vaspitači nisu naišli na negodovanje od strane roditelja, već naprotiv, pored zadovoljstva koje su roditelji izrazili, ustanovili su da njihovo uključivanje u ovaj proces doprinosi da oni uvide kako detetove prednosti, tako i oblasti koje je potrebno dodatno podržati pre nego što dete krene u školu, te su se upoznali sa perspektivom profesionalaca o potrebnim veštinama za školu (O’Kane & Hayes, 2013).

Nakon implementacije, sprovedena je evaluacija projekta pomoću koje se stekao uvid u benefite koje je projekat omogućio svim učesnicima. Naime, odgovori profesionalaca ukazuju na koristi za decu u smislu pružanja podrške tokom prelaska deteta u novo okruženje, te koristi za roditelje u pogledu boljeg razumevanja veština koje će pomoći detetu da se snađe u novom obrazovnom okruženju, načina na koji bi se ove veštine mogle razviti i pripreme za ulazak u sistem osnovnog obrazovanja. Iz ugla vaspitača, korist koju imaju od projekta jeste mogućnost deljenja informacija o svakom detetu sa učiteljima, dok su učitelji ukazali da upravo te informacije doprinose njihovoj pravovremenoj pripremi i planiranju nastavnog procesa. Takođe, profesionalci su saglasni da je značajan deo procesa transfera informacija upravo taj susret na sastanku gde se olakšava razumevanje različitih perspektiva i dolazi do umrežavanja i saradnje predškolske ustanove i škole. Učesnici projekta bili su saglasni u tome da nastave da rade na ovaj

način, a vaspitači su istakli nameru da iniciraju kontakte i sa ostalim školama kako bi nastavili sa prenosom informacija po završetku školske godine predškolaca koje ispraćaju u novo obrazovno okruženje. Projekat je prepoznat kao primer dobre prakse, te se primena obrasca proširila kako na ostala ugrožena područja u Dublinu, tako je zahvatila i oblasti na nacionalnom nivou (O’Kane & Hayes, 2013).

*Povezivanje profesionalaca kroz pisanu komunikaciju.* Portfolio je prepoznat kao dragoceno blago koje se kreće između kuće i vrtića i moguće ga je upotpuniti i kod kuće. On uključuje razvojne veštine, znanja, porodične događaje, praznike, prijatelje i posetioce. Na taj način nastaju “fondovi znanja” podložni vizuelnom čitanju, ponovnom razmatranju i deljenju, koji omogućavaju sagledavanje deteta kao učenika kroz višedimenzionalnu perspektivu (Peters et al., 2009). Na taj način, dečji portfolio, odnosno “zbirna fascikla” pozicionira dete kao jedinstvenog i kompetentnog učesnika u programu jer njegove mogućnosti i različitost dolaze do izražaja (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2017). Portfoliji se mogu vrednovati u vrtiću, ali i služiti deci za čitanje i proučavanje dok razgovaraju o svom učenju i iskustvima sa vršnjacima, vaspitačima i drugim odraslima (Peters et al., 2009). Autori sa Novog Zelanda (Peters et al., 2009) su na osnovu primera iz prakse, odnosno početnog uspeha koji je imao portfolio jednog dečaka u školskoj učionici krenuli u dalje istraživanje ove strategije. Iskustvo pomenutog deteta navelo je istraživače da razmišljaju u smeru da upotreba portfolija omogućuje detetu da ostvari kontakt sa drugom decom, odraslima i nastavnicima u novom okruženju, otvori svoj kovčeg iskustva i priseti ga se, te da ponovo proučava i identifikuje svoje resurse, kako kulturne, tako i jezičke. Tako je nastavnicima pružena mogućnost da na osnovu onoga što su deca donela u školu grade nastavni proces.

Učiteljica koja nije imala iskustva tokom ranijih godina da se susretne sa portfoliom ali podstaknuta primerom dečaka na osnovu čijeg portfolija je stekla širu sliku o njemu i koji je pomogao dečaku da postane deo školske zajednice, odlučila je da donošenje portfolija i deljenje istog sa vršnjacima i odraslima tokom školskih poseta postane deo tranzicione rutine. Obezbedila je posebnu kutiju za držanje dečjih portfolija, te je decu koja su došla u posetu školi, ohrabrivala da podele svoja iskustva sa drugima pomoću sadržaja portfolija. Tako je došlo do međusobnog predstavljanja, razmene uspomena, prilike da upoznaju tuđa interesovanja i slično. Diskusije koje su nastale usled te razmene, pomogle su deci da se opuste u novom okruženju i osećaju da tu pripadaju. Pored toga, učiteljica je beležila situacije u kojim se deca nalaze tokom posete i pravila

fotografije. Tako su nastale priče o učenju dece tokom školskih poseta koje su roditelji zajedno sa decom stavljali u portfolio. Sve prethodno opisano, omogućilo je da priče “putuju” od vrtića do škole – kako od strane dece koja tokom poseta školi dele priče o dešavanjima iz vrtića, tako od strane učiteljice, dece iz vrtića i vaspitačice, tokom posete škole i deleći priče sa mlađom decom i pružajući im uvid u dešavanja u školi. Ovaj primer dobre tranzicione prakse proširio se i na ostale učitelje u školi (Peters et al., 2009). Na osnovu trogodišnjeg istraživanja došlo se do podataka o brojnim koristima koje donosi upotreba portfolija nastalog u vrtiću tokom detetove tranzicije u školu. Dakle, portfolio predstavlja: sredstvo pripadnosti i osnaživanja, otvaranje ranca – pristup nastavnika dečjim fondovima znanja, konstruisanju pozitivne slike o sebi i učenju, artefaktima pismenosti (Peters et al., 2009).

“Prelazak u školu” predstavlja dokument na osnovu kojeg je moguće posmatranje dece tokom prelaska dece u školu u Kvebeku. Služi kao podrška razičitim inicijativama, organizacijama i profesionalcima na ranom uzrastu, a prvenstveno je razvijen kao inicijativa za mobilizaciju zajednice koja obuhvata centre za brigu dece, osnovne škole, zdravstvene i socijalne centre i organizacije u zajednici. Inicijativa je osmišljena tako da su dva dana posvećena profesionalnom usavršavanju edukatora za rad sa decom čiji sadržaj obuhvata različite tranzicione prakse i pomenuti dokument. Dokument uključuje delove koji se odnose na šest aspekata razvoja deteta: socioemocionalni i moralni; motorni; kreativnost; logiku i matematiku; samokontrolu i pažnju/koncentraciju i jezik, kao i informacije o tome da li dete ima dijagnozu ili dobija dodatne usluge podrške (CASIOPE, 2008, prema: Lehrer, Bigras & Laurin, 2017).

U irskom kontekstu (O’Kane & Murphy, 2016) vidljive su različite inicijative koje pružaju uvid u načine povezivanja praktičara iz predškolskog i školskog okruženja. Tako je kreirana radna sveska pod nazivom “Sve o meni” u koju se beleže detetove sposobnosti i potrebe. Prvi deo radne sveske odnosi se na informacije o detetu, njegovim osećanjima i porodici, dok se drugi deo tiče različitih aspekata razvoja deteta koje popunjava vaspitač, kao i nekih informacija u vezi deteta koje vaspitač i roditelji žele da podele o njemu. Ovaj resurs pored toga što podržavajuće deluje na odnos i uspostavljanje komunikacije između predškolskog i školskog okruženja, on roditeljima može služiti kao knjiga sećanja nakon što učitelj završi sa njenom upotrebom. Vaspitači pre nego što počnu sa primenom radne sveske u praksi, u obavezi su da prođu obuku u vezi značaja tranzicije i popunjavanja radne sveske (O’Kane & Murphy, 2016).

U okviru projekta Srećan razgovor, koji je pre svega, bio usmeren na poboljšanje jezičkih i čitalačkih veština dece od rođenja do njihovog polaska u školu, postojao je i deo koji se ticao prelaska deteta iz predškolskog u osnovnu školu, odnosno tzv. “Tranzicioni cvet” pomoću kojeg su vaspitači razmenjivali važne informacije o deci sa roditeljima i učiteljima. Prvobitno su roditelji i vaspitači bili u prilici da identifikuju određene zabrinutosti, što je prema mišljenju vaspitača i učitelja ostavljalo prostora za preuveličavanje slike o detetu, odnosno njegovih sposobnosti. Takve povratne informacije dovele su do pojašnjavanja svrhe obrasca zaposlenima iz predškolske ustanove, a u sam šablon unet je deo za područja koje dete tek treba da razvije. Vaspitači su imali zadatak da posmatraju dete tokom školske godine i popune tranzicioni cvet za svakog od njih. Takođe, oni sa roditeljima i učiteljima ostvaruju saradnju tako što im šalju Tranzicioni cvet i organizuju sastanke na kojim će razgovarati o deci i podržati tranzicioni proces (O’Kane & Murphy, 2016).

U cilju pružanja podrške detetu tokom njegove tranzicije u školu, razvijeno je mnoštvo sredstava poput lutki u školskim uniformama, slagalica, kartica, dvd-a, kao i šablon čiji naziv glasi “Malim koracima do velike škole - dokument za transfer iz predškolskog u školu”. Šablon omogućava učitelju da stekne uvid u različite detetove veštine (jezičke, socijalne, veštine samopomoći i samostalnosti, pre-akademske veštine) i njihov prenos u školsko okruženje odobravaju roditelji. Osoblje koje upotrebljava pomenute resurse prethodno prolazi obuke o njihovom korišćenju (O’Kane & Murphy, 2016).

Kao deo jednog projekta, nastao je Izveštaj “Kretanje na tranziciju”. Sadržaj ovog izveštaja obuhvata snage, stavove, veštine, znanja deteta i njegove mogućnosti učenja koje vaspitač zapaža, posmatrajući dete dok učestvuje u svakodnevnim aktivnostima, kada vodi razgovor i ostvaruje interakciju sa detetom u predškolskoj ustanovi. Pored toga, postoje odeljci izveštaja koji omogućavaju da se čuje glas dece u smislu onoga što ih posebno raduje u predškolskoj ustanovi, ali i roditelja o uopštenim pitanjima i dodatnoj podršci ukoliko je dete dobija. Prihvatljivo je dokumentovati i dečji crtež. Kao takav, ovaj dokument omogućava prenos informacija o detetu iz predškolske ustanove u školu. Ne postoji vremenski rok za transfer, a roditelji su zaduženi za isti (O’Kane & Murphy, 2016).

Kada je reč o pregledu datih oblika komunikacije između profesionalaca iz predškolske i školske ustanove, moguće je primetiti da njihovo povezivanje tokom značajnog perioda kakav je detetova tranzicija u novo okruženje, podrazumeva obostranu spremnost praktičara da pronađu

adekvatne načine koji će im pomoći da se upoznaju sa međusobnim zahtevima i karakteristikama okruženja, prethodnim iskustvima dece i roditelja, te razviju odgovarajuće mehanizme podrške u prenosu informacija i iskustva iz jednog okruženja u drugo.

### **2.3. Faktori uspešne tranzicije u školu**

Neki autori (Griebel & Niesel, 2004, prema: Reichmann, 2011/2012) prilikom definisanja tranzicije polaze od multiperspektivnog pristupa u kojem se ona tumači kao proces čije se tačke početka i kraja prepoznaju još pre nego što počne tranzicija, odnosno završavaju smeštanjem deteta u novo obrazovno okruženje. Kao takav, ovaj proces podrazumeva uključenost različitih učesnika koji prilikom angažovanja imaju svoje funkcije. Roditeljske funkcije se prepliću i to na način da sa decom predstavljaju grupu ljudi koja mora da se suoči sa samom tranzicijom, a zajedno sa vaspitačima i učiteljima čine grupu ljudi čija se funkcija ogleda u podržavanju tranzicionog procesa.

Iz ovakvog pristupa moguće je zaključiti da tranzicija ne podrazumeva samo zadatak za dete, nego predstavlja ulaganje napora svih uključenih strana, te da je za potrebe evaluacije efekata neophodno uzeti u obzir perspektive svih aktera (praktičari, roditelji i deca), jer to pruža mogućnost da razumemo njihovo viđenje same tranzicije, kao i tranzicione prakse (Petraikos & Lehrer, 2011).

*Perspektive različitih aktera.* U literaturi (Hayes et al., 2017, prema: O'Toole et al., 2019) se ističe značaj što sličnijih očekivanja između roditelja i vaspitača/nastavnika u cilju kvalitetnijeg i efikasnijeg obrazovanja. Međutim, nalazi do kojih su došli neki autori (Pianta et al., 2001) ukazuju na razlike u percepciji roditelja i vaspitača o međusobnom zalaganju. Dok majke pozitivno ocenjuju rad vaspitača, dotle vaspitači smatraju da roditelji nisu dovoljno kompetentni na planu nastavničkih veština i učešća u obrazovanju deteta. Na sličan način, istraživanje rađeno u portugalskom kontekstu (Correia & Marques-Pinto, 2016) ukazuje na različite međusobne perspektive roditelja i praktičara. Naime, rezultati su pokazali da praktičari iz predškolskog i osnovnih škola prepoznaju porodične karakteristike kao važne za proces adaptacije, dok su grupe roditelja u godini pred polazak u školu i onih čija su deca već deo školskog okruženja, istakle one aspekte koji se tiču karakteristika nastavnika, odnosno škole. U Poljskoj je sprovedena studija (Jaszczyszyn, 2010, prema: Kienig, 2013) u cilju razumevanja roditeljskih očekivanja u vezi sa budućim školskim okruženjem njihove dece. Rezultati su

pokazali da su roditeljima posebno važni materijalni i organizacioni aspekti škole, misleći pod tim na bezbednost i sigurnost dece, opremljenost učionice adekvatnim i raznovrsnim nastavnim sredstvima, postojanje obroka za decu, pristup igralištu, zaštitu dece i van okvira učionice. Takođe, ono što je roditeljima manje važno su kvalifikacije nastavnog osoblja, dok su prednost dali školi u razvijanju određenih veština kod dece (nezavisnosti, odgovornosti, samopouzdanja).

Autori sa područja Irske (Ring et al., 2016, prema: O’Kane, 2016) bavili su se roditeljskom perspektivom o spremnosti škole i njihovim brigama u vezi sa novim okruženjem. Kao efikasnu tranzicionu strategiju, roditelji su istakli otvorene dane u osnovnoj školi jer su im omogućili da razgovaraju o budućoj školi svog deteta, dok su bili zabrinuti u pogledu veličine razreda u školi, postupanja nastavnika i pristupa koje imaju u nastavnom procesu i školske kulture. Takođe, roditelji su ukazali na značaj uloge učitelja u podsticanju detetove radoznalosti i individualnosti. Pored toga, profesionalci iz predškolskog i školskog konteksta su kao ključne donosioce odluka u vezi sa tim kada je pravo vreme da dete krene u školu, prepoznali roditelje, te su naglasili da nisu voljni da ih savetuju na tom polju. Nalazi do kojih su došli autori u Kvebeku (Petraikos & Lehrer, 2011) beleže zadovoljstvo roditelja u pogledu dostupnih registracionih paketa dobijenih već u maju putem kojih su dobili potrebne informacije. Takođe, većina anketiranih roditelja i praktičara pozitivno sagledava mogućnost postepenog ulaska u školsku zajednicu, naglašavajući pritom da zaposleni roditelji u tom slučaju mogu naići na određene izazove. Posebno zadovoljstvo, roditelji su izrazili u vezi sa organizacijom sastanaka na početku školske godine na kojima su oni u manjim grupama zajedno sa detetom i nastavnikom prisustvovali. Iako je ustanovljen određeni broj praksi od strane roditelja i praktičara, većina roditelja je u nedovoljnoj meri informisana o dešavanjima u školi i individualnom napretku njihove dece.

Dakle, moguća je tenzija, napetost i konflikti između roditelja i praktičara (Johansson, 2003), s obzirom na njihova različita očekivanja u pogledu prirode aktivnosti tokom tranzicije (Stephenson & Parsons, 2007), metode pomoću kojih pripremaju decu za školu i procenjuju kompetencije koje deca poseduju kada završavaju vrtić (Griebel & Niesel, 2003), te različita uverenja o znanjima i sposobnostima koja su deci potrebna za školu, kao i o ulogama praktičara i roditelja u procesu učenja dece (Neuman, 2003). Uzimajući u obzir sve navedeno, opravdana su tumačenja saradnje kao procesa u razvoju, koji se kao takav mora negovati, olakšavati i



podržavati i da u vezi sa tim treba voditi računa o institucionalnim i personalnim barijerama, te pronaći način za njihovo prevazilaženje (Adelman & Taylor, 2007).

#### **2.4. Prepreke u građenju odnosa među okruženjima tokom tranzicije u školu**

Baveći se položajem roditelja u obrazovanju, Polovina (2008) ukazuje na disparitet između onoga što se proklamuje u teoriji i onoga što se odvija u praksi, te ističe da iako su roditelji s jedne strane prepoznati kao važni korisnici/učesnici u obrazovanju, s druge strane stoji realna slika koja pokazuje njihovo ne baš aktivno učešće u obrazovanju. Kao uzrok ovakvog stanja, pozivajući se na nalaze sprovedenih studija, autorka (Polovina, 2008:154) navodi sledeće: nezainteresovanost nastavnika; nezainteresovanost, neangažovanost i nesaradljivost roditelja; komunikacijski zastoji, površnost i fragmentiranost u uspostavljanju povezanosti.

Neki autori (Pianta et al., 2001) ukazuju da je percepcija učesnika o aktivnostima drugih uslovljena različitim ulogama, a da se sve to može odraziti na uspostavljanje efikasnih partnerskih odnosa. Porodična kultura može oblikovati roditeljske ideje u vezi sa načinima i potrebama uključivanja u učenje njihove dece, te tako u slučajevima gde vladaju tradicionalna shvatanja o ograničenoj ulozi roditelja, njihovo uključivanje se može odvijati iz “prikrajka” iako škole pozivaju na uključivanje, dok s druge strane, ukoliko porodična kultura očekuje redovno i direktno zalaganje porodice, roditelji će u većoj meri biti aktivniji, bez obzira na očekivanja školske sredine koju dete pohađa (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012). Razmatrajući uloge roditelja koje se mogu javiti u odnosu na školu koju dete pohađa, neki autori (Rabušicová Emmerova, Čihaček & Šed'ova, 2002) opisuju četiri pristupa.

U prvom pristupu *roditelji su prepoznati kao problem*. Naime, u okviru ovog pristupa postoje tri kategorije roditelja:

- 1) “Nezavisni” roditelji – za ovu kategoriju roditelja karakteristično je da kontakt sa školom doziraju prema svojim i detetovim potrebama, odnosno roditeljske obaveze ispunjavaju u onoj meri koju su sami odredili. S obzirom da ovi roditelji veruju da njihovo zalaganje i doprinos imaju veći uticaj na napredak deteta nego škola, zarad dobrobiti i razvoja individualnosti svog deteta, pribegavaju određenim aktivnostima koje se odvijaju van redovne nastave, smatrajući da one zauzimaju značajnije mesto u obrazovanju deteta nego domaći zadaci. U skladu sa tim, dolazi i do razilaženja

vrednosti roditelja i onih vrednosti koje se neguju u institucionalnim okvirima. Ukoliko škola nije u obavezi da evidentira kontakte koje ostvaruje sa ovim roditeljima, oni ne moraju predstavljati problem za školu.

- 2) “Loši” roditelji – ovom kategorijom se označavaju oni roditelji koji se ne interesuju za obrazovanje i rezultate koje postiže njihovo dete, kao ni za detetovo ponašanje u školi. Takođe, ovi roditelji ne pokazuju interesovanje za ciljeve koje škola ostvaruje i obrazovne metode koje se primenjuju u školi. Na taj način, ponašanje ovih roditelja ukazuje na neprihvatanje i nepodržavanje školskih vrednosti. Takođe, ne samo da ne podstiču učenje deteta, već ne mare ni za primedbe koje dobijaju iz škole, a odnose se na pružanje pomoći deci u vezi sa domaćim zadacima i pripremom za školu. Uglavnom ova kategorija obuhvata porodice koje dolaze iz različitih kulturnih sredina, marginalizovane porodice i porodice sa problemima lične prirode.
- 3) “Željni” roditelji – ova kategorija roditelja smatra se problematičnom jer roditelji preteruju u komunikaciji, učešću i pružanju podrške deci i nastavnicima kako u školi, tako i kod kuće. Prevelika želja roditelja da budu upoznati sa detetovim napretkom i pedagoškim radom nastavnika i razvojem škole, može dovesti do toga da se nastavnik oseti ugroženo i da roditelji nastoje da ostvare neku vrstu prednosti u odnosu na školu, kao i da kontrolišu njen rad.

Drugi pristup *gleda na roditelje kao na korisnike, odnosno potrošače* koji kao stručnjaci za obrazovanje svog deteta mogu slobodno da izaberu najbolju školu za dete, prepoznaju najbolje usluge i obrazovne metode koje škola nudi. S tim u vezi, škola i nastavnici su viđeni kao stručnjaci za te usluge, pa shodno tome moraju se izboriti na tržištu i ponuditi roditeljima dobre nastavne programe i nastavni kadar, te pronaći načine da privuku i tretiraju “klijente” na najbolji mogući način. Pretpostavlja se da mogućnost roditelja da utiču na kvalitet usluga koje “kupuju”, odnosno uzimanje u obzir roditeljskih vizija šta čini jednu školu najboljom za njihovo dete, može doprineti većoj saradnji između roditelja i škole. Međutim, roditelji u tom slučaju mogu da se povuku i ne mešaju u posao nastavnika jer ih smatraju profesionalcima.

Treći pristup *na roditelje gleda kao na partnere* koji su voljni da razmenjuju informacije o detetovoj ličnosti i njegovom ponašanju sa nastavnicima, olakšavajući time napredak svog deteta. Stoga, osnovu ovog pristupa predstavlja koncept partnerstva gde obe strane, i roditelji i nastavnici, priznaju doprinose koje jedni i drugi mogu imati u obrazovnom procesu, prepoznaju

međusobne razlike, dajući prednost zajedničkom delovanju što vodi postizanju zajedničkog cilja. Dakle, roditelji stvaraju uslove za učenje u porodičnom okruženju, ali su podjednako voljni da budu i deo institucionalnog, tako što će učestvovati u aktivnostima na času, biti sponzori za pojedine aktivnosti i slično.

Četvrti pristup *dodeljuje roditeljima ulogu građana u odnosu na školu* s kojom ostvaruju odnos. To podrazumeva da roditelji treba da ostvare svoja prava i ispune svoje obaveze koje imaju kao građani u odnosu na školu. Dakle, oni su odgovorni građani lokalne zajednice koji i kada njihovo dete završi školu, nastavljaju da se interesuju za razvoj škole kao institucije. Takođe, ovi roditelji su zahvalni za druge misije koje škola sprovodi, poput obrazovnih programa za odrasle, savetovališta za odrasle i sl. jer posredno utiču na detetovo obrazovanje (Rabušicová et al., 2002).

Prisutan je i niz pretpostavki koje nastavnici mogu imati u vezi sa uključivanjem porodica u školu:

- 1) pretpostavke koje ometaju saradnju sa roditeljima: roditelji koji ne pohađaju školske događaje ne mare za uspeh svoje dece; roditelji koji su nepismeni, ne govore jezik zastupljen na području u kojem žive ili nezaposleni roditelji ne mogu pomoći svojoj deci u školi; roditelji iz različitih etničkih i rasnih grupa ne znaju kako da pomognu svojoj deci u školi; na roditeljima je da saznaju šta se dešava u školi; učešće roditelja nije vredno napora nastavnika;
- 2) pretpostavke koje olakšavaju saradnju sa roditeljima: to što ne mogu svi roditelji doći u školu ili se osećati udobno u tome, ne znači da ih nije briga; sve porodice imaju snage i veštine koje mogu doprineti školskom uspehu njihove dece; roditelji iz različitih rasnih i etničkih grupa mogu imati alternativne i važne načine u pružanju podrške svojoj deci; škole imaju odgovornost da dopru do svih roditelja; uključivanje roditelja se isplati u poboljšanju postignuća učenika, poboljšanju efikasnosti škole i povećanju zadovoljstva roditelja i zajednice (Caplan, Perkins-Gough & McKinnon, 2001:7).

Sumirajući rezultate studija koje su se bavile određenim karakteristikama na nivou škole koje utiču na uključivanje roditelja, neki autori (Feuerstein, 2001, prema: Damean, 2010) ukazuju da je reč o tri grupacije faktora. Prva grupa faktora uključuje sve ono što se odnosi na osoblje jedne škole – starost, iskustvo, sastav kolektiva prema rasnoj pripadnosti, raspoloženje u odnosu na roditelje. Druga grupa faktora tiče se karakteristika učenika, a to su pre svega socioekonomski

status i zastupljenost manjinskih grupa. Konačno, treća grupa faktora odnosi se na karakteristike same škole, odnosno na to da li se nalazi u urbanoj, prigradskoj ili ruralnoj sredini, njenu veličinu, klimu, osećaj za zajednicu itd. Upravo rezultati istraživanja rađenog na uzorku učitelja iz škola koje se smeštene u dva različita grada u Finskoj (Ahtola et al., 2011/2012) omogućavaju razumevanje uticaja različitih faktora na lokalnom nivou na implementaciju tranzicione prakse. Na osnovu dobijenih rezultata, na nivou dva grada, izdvajaju se razlike u:

- *Sadržaju kurikuluma* - dok su u jednom gradu profesionalci u kurikulumu detaljno razradili smernice kroz koje se očitava sveobuhvatan pristup detetovoj tranziciji u školu sa konkretnim primerima saradnje u vidu procedura, pedagoških diskusija, obuka profesionalaca, kao i važnosti partnerstva sa porodicom, u drugom gradu, kurikulum sačinjavaju nepovezane fraze koje se odnose na tranziciju u školu, a saradnja između predškolske ustanove i škole je prikazana u širem smislu.

- *Ciljevima organizovanja tranzicionih praksi* - u jednom gradu akcent se stavlja na uspostavljanje partnerskih odnosa, celoživotno učenje i tranzicije između različitih okruženja za učenje, dok se u drugom gradu pažnja posvećuje pojedinačnom detetu koje polazi u školu, deci sa posebnim potrebama i prenosu informacija o ovoj deci iz predškolske ustanove u školu.

S druge strane, grupisale su se određene sličnosti u:

- *Istoriji tranzicione prakse* – tranzicioni programi i projekti prisutni su u oba grada još od devedesetih godina prošlog veka.

- *Ciljevima organizovanja tranzicionih praksi* – u oba grada se radi na poboljšanju procesa procene detetove spremnosti za školu i pedagoškim planovima.

- *Izazovima u saradnji predškolske i školske ustanove* - profesionalci iz oba grada kao izazove navode razlike u organizacionim kulturama ustanova i prenošenju informacija između ustanova, te ističu uticaj individualnih i interakcijskih faktora na implementaciju tranzicione prakse.

- *Fizičkoj lokaciji predškolske ustanove* - učitelji iz oba grada su ukazali da je smeštanje predškolske ustanove u okviru škole značajno iz finansijskih i praktičnih razloga (Ahtola et al., 2011/2012, 11-13).

Sve navedeno upućuje na zaključak da je ostvarivanje saradnje tokom tranzicionog perioda između porodičnog, predškolskog i školskog okruženja pod uticajem različitih faktora. Reč je o faktorima koji uključuju uticaje na svim nivoima – od individualnog, preko

institucionalnog do lokalnog. Stoga je neophodno upoznati perspektive roditelja i profesionalaca, oslušivati njihove potrebe i steći uvid u kapacitete svakog okruženja, razraditi mehanizme podrške svakom okruženju i naći adekvatan način za izgradnju odnosa između okruženja.

## **2.5. Ostvarivanje kontinuiteta u uticajima različitih okruženja tokom tranzicionog procesa**

U literaturi (Petraikos & Lehrer, 2011) nailazimo da uspešna tranzicija u školu podrazumeva tranzicione prakse koje će doprineti razvoju odnosa između roditelja i profesionalaca, te omogućiti roditeljima da budu uključeni u iskustvo koje dete doživljava kao učenik. U vezi sa tim, neki autori (Petriwskyj, 2013) ističu značaj organizovanja tranzicionih mreža i ostvarivanja konsultacija između porodice i zajednica kako bi se pružila mogućnost svim zainteresovanim stranama da rade na razvijanju i izradi adekvatne tranzicione strategije koja bi bila u skladu sa okolnostima lokalne zajednice.

U okviru projekta u Australiji (Arnup, 2014), a na osnovu ispitivanja potreba dece, porodica i profesionalaca tokom tranzicionog perioda, izvedeni su sledeći zaključci:

- oni koji su govorili o svojim iskustvima, često su koristili reč tranzicija za opisivanje iskustava koja su zapravo bila orijentacionog karaktera (podrazumevala usmeravanje);
- porodice i praktičari nisu raspolagali informacijama i resursima pomoću kojih bi adekvatno delovali tokom tranzicione prakse, naročito za rad sa decom iz različitih kategorija;
- terapeuti koji su radili sa decom pre polaska u školu često su bili zanemareni kao izvori;
- postojala je potreba za novim pristupima u cilju animiranja porodica čija deca nisu obuhvaćena orijentacionim aktivnostima institucija;
- razlika u viđenju koncepta “spremnost za školu” između predstavnika porodičnog, predškolskog i školskog okruženja;
- ograničeno znanje profesionalaca o međusobnim praksama;
- ograničeno znanje predškolskom i školskom kurikulumu što je uticalo na vođenje diskusije o kontinuitetu;
- edukatori su ukazali da nemaju dovoljno vremena i izrazili potrebu za podrškom i resursima kako bi poboljšali tranzicionu praksu;
- planiranje tranzicije nije lokalno obojeno već je često fokus stavljen na pojedinačne škole;

- često su se planovi za tranzicionu praksu svodili na upoznavanje škole;
- postojala je tendencija zanemarivanja angažmana sa drugim profesionalcima koji su radili sa porodicama tokom tranzicionog perioda (Arnup, 2014:264).

U svetu i kod nas su pokrenute određene inicijative, realizovani programi, osmišljeni projekti koji na različite načine podržavaju celokupni tranzicioni proces, te izdavajamo neke od njih kao primere dobre prakse:

*Vodič za podršku uspešnoj školskoj tranziciji u Kvebeku* (Lehrer, Bigras & Laurin, 2017)

– Procena implementacije dokumenta sprovedena je 2015. godine, a u evaluaciju uključili roditelje, vaspitače, direktore i zamenike direktora škola, profesionalce i socijalne službe. Na osnovu evaluacije došlo se do podatka da je u rasponu od 2011. do 2013. godine povećan broj tranzicionih praksi, te da su one imale pozitivne efekte na decu, roditelje i škole. Pozitivni efekti ogledaju se u detetovoj boljoj pripremljenosti za polazak u školu, jačem osećaju sigurnosti i većem poverenju u pogledu škole; u spremnosti škole da prihvati svu decu i većem roditeljskom interesovanju za uključivanje.

*Mreža tranzicije u školu Volongong* (Dockett & Perry, 2014; Kirk-Downey & Hinton, 2014; Kirk-Downey & Perry, 2006) – Formiranje mreže započeto je krajem 2003. godine. Prvi period rada mreže uključio je aktivnosti usmerene na izradu plana za pozivanje zaposlenih u predškolskim ustanovama i školama, kao i upućivanje poziva pomenutim akterima. Tokom procesa planiranja, nastalo je mnoštvo aktivnosti, kao što su izrada informativne brošure, piknik u parku za školske početnike, odnosno decu i roditelje i slične tranzicione aktivnosti koje su se iz godine u godinu (2004-2006) uvećavale. Sve aktivnosti su se odvijale u lokalnoj zajednici i povezale su roditelje, profesionalce iz predškolskog i školskog okruženja, članove zajednice, predstavnike lokalne samouprave i istraživače u cilju obzbeđivanja efikasne tranzicione prakse. Mreža je krajem 2007. godine bila domaćin Državnog foruma o tranziciji u školu gde su svi učesnici projekta, domaći autori, univerzitetski profesori i istraživači razmenjivali iskustva i razgovarali o tranzicionim praksama.

*Gipsland mreža* (Arnup, 2014) – Projekat je imao za cilj udruživanje različitih praktičara koje je dovelo do stvaranja lokalne mreže. Pokazalo se da oni kojima je poziv upućen imaju pozitivne reakcije po pitanju koncepta mreže što se moglo prepoznati u njihovoj spremnosti da se udruže sa drugima, da uče o drugih, dobiju informacije o promenama koje se dešavaju tokom

čitavog predškolskog perioda i mogućnostima koje imaju jer se na taj način ishodi njihove dece poboljšavaju. Kao postignuća lokalne mreže izdvajaju se:

- *forumi* putem kojih su svi uključeni bili u mogućnosti da razviju zajedničku viziju o tome šta podrazumeva detetovu spremnost za školu i informišu se o tome šta sve označava tranziciju;

- *resursi* koji su uključili materijal (brošure, dvd, pakete), informativne sesije i tzv. tranzicione imenike za roditelje (kontakti i adrese svih škola, podaci o koordinatorima, informacije o upisnim rokovima) i za profesionalce;

- *saradnja i planiranje u zajednici* ostvarena kroz tranzicioni protokol (datumi upisa, načini i vreme odvijanja orijentacionih aktivnosti) informacioni obrazac, organizaciju kampanja u lokalnoj zajednici, za decu koja nisu imala pristup institucijama, pruženje podrške kroz tranzicione programe svoj deci, kulturnu inkluzivnost;

- *mogućnosti profesionalnog učenja* kroz razvijanje zajedničkog pristupa svim važnim pitanjima, te uključivanje u istraživačke tranzicione aktivnosti.

*Tranziciona intervencija* (Pianta et al., 2001) – Nacionalni centar za rani razvoj i učenje u SAD, okupio je tim različitih osoba, od univerzitetskih istraživača, preko praktičara, do roditelja u cilju utvrđivanja potreba zajednice u vezi sa tranzicijom u novo okruženje. Aktivnosti tima odnosile su se na prikupljanje podataka, razradu tranzicione intervencije, kao i njeno sprovođenje. Intervencija se zasnivala na pristupu koji akcenat stavlja na uspostavljanje partnerskih odnosa u čijoj je osnovi negovanje uzajamnog poštovanja i pružanje podrške detetu.

Tako je nastao set različitih tranzicionih aktivnosti od kojih se neke bile usmerene na vršnjačke odnose (međusobne posete dece trenutnom okruženju ili novom obrazovnom okruženju), neke na odnose sa porodicom (roditeljske večeri, ručkovi, izleti, posete instituciji), a bilo je i onih posvećenih razvijanju saradnje između profesionalaca. Individualne potrebe i snage svih uključenih (deteta, porodice, vaspitača, škole, zajednice) predstavljale su glavno polazište prilikom određivanja prirode, broja i intenziteta tranzicionih praksi koje će se primeniti. Stoga se kao posebno značajno u implementaciji intervencije navodi njena fleksibilnost, odnosno primenjivost na različita školska okruženja. Prikupljanje podataka bilo je usmereno na sticanje uvida u percepcije učesnika intervencije o tranzicionim aktivnostima i ulogama koje učesnici imaju tokom tranzicionog procesa. S obzirom da je svako od njih imao različitu perspektivu o

procesu saradnje, koristima različite tranzicione prakse i ulogama koje imaju u procesu, pretpostavljalo se da dobijeni rezultati mogu uticati na promenu ishoda tranzicije.

*Revizija dokumentacije koja se prenosi u novo okruženje* (O’Kane & Murphy, 2016) - U nameri da se obezbedi kompaktnost i bolji protok informacija između porodičnog, predškolskog i školskog okruženja, uspostavi jasan vremenski okvir za prenos informacija i uvide najefikasniji načini njihovog deljenja, načinjena je revizija različitih lokalnih inicijativa, odnosno dokumenata za prenos informacija između predškolske ustanove i škole tokom perioda tranzicije. Revizijom je pružen uvid u napore pojedinih ustanova i privatnih kompanije za obuku da razviju obrasce i resurse u vidu šablona, knjiga, knjižica, radnih sveski, da podstaknu međusektorsku saradnju, razviju partnerske odnose sa roditeljima i podrže dete tokom tranzicije u školu. Dakle, na osnovu rađene revizije izdvojeno je deset dokumenata u kojima je opisan proces razvoja dokumenta, set veština koje dokument obuhvata, proces i vreme prenosa informacija, uključenost dece i roditelja.

*Karika koja nedostaje – razvijanje mehanizama podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u redovnom obrazovnom sistemu* (Zlatarović i Mihajlović, 2013) – Projekat u trajanju od tri godine podrazumevao je više koraka koji su sveobuhvatno prikazani u istoimenoj publikaciji. Dakle, prikazani su rezultati istraživanja, odnosno primeri dobre tranzicione prakse predstavljeni na fokus grupama (ispitanici su zaposleni u predškolskim ustanovama i školama, kao i roditelji dece sa teškoćama u razvoju), te su date preporuke pomoću kojih je moguće olakšati sam tranzicioni proces. Takođe, dat je i model podrške detetu tokom prelaska na viši nivo obrazovanja i preporuke za pripremu za školu. Konačno, izvršena je analiza prepreka za uspešno uključivanje deteta i predloženi su načini za prevazilaženje prepreka.

Na osnovu prikaza navedenih primera dobre tranzicione prakse, moguće je zaključiti da uspostavljanje kvalitetnih odnosa i ostvarivanje kontinuiteta u uticajima tokom tranzicije u školu, podrazumeva proces s obzirom da je potrebno vreme tokom kojeg će predstavnici porodičnog, predškolskog, školskog i lokalnog okruženja deliti zajedničke napore, brige, uspehe, graditi zajednička značenja, uspostavljati odnose zasnovane na poštovanju i veri u tuđe snage, analizirati i procenjivati postignuto, a sve u cilju ostvarenja zajedničkog cilja – uspešnog prelaza u školsko okruženje i postavljanja klica buduće saradnje u školskom okruženju.



### **3. RODITELJI KAO BITNA KARIKA USPEŠNOG PRELASKA DETETA IZ PREDŠKOLSKE USTANOVE U ŠKOLU**

Ranije sprovedene studije (Epstein, 1992) ukazivale su na krucijalnu ulogu porodice/roditelja u podsticanju detetovog učenja i razvoja, te postizanju maksimalnog uspeha na svim nivoima obrazovanja. Posebno bitan period jeste period predškolskog uzrasta deteta, te se u literaturi (Janus, 2011) naglašava činjenica da podsticajno porodično okruženje i angažovanje roditelja u predškolskom periodu predstavljaju važan resurs za učenje, napredovanje i razvoj istraživačkih veština deteta. U ovom procesu angažovanje roditelja kreće se u dva smera: direktno uključivanje kroz uspostavljanje odnosa sa detetom, igru, čitanje i pevanje; i indirektno uključivanje u smislu učešća sa detetom u aktivnostima koje se odvijaju u zajednici, događajima osmišljenim za decu i školskim događajima.

Tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, pored deteta, i sami roditelji se suočavaju sa izazovima i promenama koje donosi tranzicioni period. Naime, delovanje roditelja tokom tranzicionog perioda reflektuje se kroz dve funkcije, gde jedna podrazumeva njihovo zalaganje u smislu pružanja podrške detetu, dok druga znači njihovo suočavanje sa zahtevima koje tranzicioni period nameće njima kao roditeljima (Reichmann, 2011/2012). To znači da je detetovo prilagođavanje novoj situaciji pod uticajem podrške koju dete dobija od strane roditelja i toga kako oni gledaju na sam proces tranzicije (Johansson, 2003), što podrazumeva i pripremu porodice za proces tranzicije, tj. pružanje podrške porodici radi osnaživanja njenog funkcionisanja u ovom periodu (Zuković i Milošević, 2019).

Tranziciju u školu treba razumeti kao proces tokom kojeg dolazi do promena u identitetu, ulogama, odnosima, „putovanjima“ između okruženja, kao i javljanja pozitivnih emocija, ali i stresa (Griebel & Niesel, 1999), te stvaranja novih obrazaca ponašanja, odnosa i funkcionisanja kod članova porodice u cilju prilagođavanja novom okruženju (Polovina, 2009). Analizirajući promene s kojima se roditelji suočavaju kada prelaze na novu fazu roditeljstva u kojoj postaju roditelji školskog deteta, pojedini autori (Dockett & Perry, 2007; Griebel & Niesel, 2013; Dockett & Perry, 2013) navode sledeće:

- 1) promene na individualnom planu (stvaranje identiteta roditelja školskog deteta; javljanje novog osećaja odgovornosti kod roditelja; smanjena kontrola; prilagođavanje očekivanja i aspiracija u vezi sa školskim uspehom deteta; javljanje osećaja pripadanja

roditeljskoj grupi koja je deo školske zajednice; suočavanje sa jakim emocijama, razvoj kompetencija);

- 2) promene na nivou odnosa (restruktuiranje postojećih i građenje novih odnosa na relaciji dete-roditelj, roditelj-profesionalci, roditelj-roditelji vršnjaka);
- 3) na kontekstualnom nivou (zahtevi i različiti kurikulumi između različitih društvenih sistema – porodica, škola i posao).

Na sličan način, Polovina (2009) daje prikaz prepoznatljivih promena koje mogu zadesiti porodicu tokom ove faze životnog ciklusa:

- 1) neposredno vidljive promene tiču se drugačijeg rasporeda vremena u porodici, usklađivanja kalendara odmora i putovanja sa kalendarom trajanja školske godine, drugačije dinamike obaveza na dnevnom planu, proširivanja raspona socijalnog funkcionisanja;
- 2) manje vidljive promene odnose se na doživljene emocije u vezi sa separacijom, analiziranje vrednosti koje se neguju u porodici, određivanje prioriteta, nove načine funkcionisanja na ličnom nivou i na nivou odnosa, upoznavanje detetovih potencijala, odlučivanje o nivou i tipu delovanja roditelja;
- 3) promene na nivou odnosa očitavaju se kroz uspostavljanje novih pravila zahvaljući kojim se postojeća uloga roditelja kao negovatelja dograđuje novom, ulogom pomagača, odnosno nekog ko podržava i prati suočavanje deteta sa zahtevima učenja i prilagođavanja u školskom okruženju.

Odgajanje deteta tokom različitih razvojnih faza zahteva prilagođavanje od strane roditelja koje se očitava u njihovoj sposobnosti da neprestano uče i prilagode se promenljivim potrebama dece i zahtevima karakterističnim za fazu u kojoj se dete nalazi. To znači da je roditeljstvo kontekstualno i situaciono uslovljeno, te da prilagodljivost roditelja podrazumeva tri faktora – perceptivnost, saosećanje, fleksibilnost (Benveniste, 2013). Ukoliko roditelj na vešt i kreativan način kombinuje znanja koja poseduje, doživljena iskustva, probane metode i otvoren je za učenje, uspeće da kompetentno odgovori na predložene promene i izazove. Takođe, kompetentni roditelj nastoji da kritički promišlja o svom roditeljstvu, spreman je da unapređuje postojeća znanja kako o detetu, tako i o roditeljskom delovanju, u stanju je da osvesti svoje iskustvo i napravi transfer pozitivnih iskustava u nove vaspitne situacije (Ljubetić, 2012).

Sve navedeno ukazuje na činjenicu da roditelji predstavljaju značajnu kariku uspešne tranzicije u školu s obzirom da njihovo posredovanje između različitih okruženja tokom tranzicionog procesa, s jedne strane služi detetu kao podrška, dok s druge strane njih direktno suočava sa izazovima i promenama karakterističnim za period tranzicije. U vezi sa tim, otvaraju se različita pitanja u pogledu načina i mogućnosti uključivanja roditelja i benefita koje donosi zalaganje i prisustvo roditelja kako u porodičnom, tako i u institucionalnom okruženju i stoga će posebna pažnja biti usmerena upravo na razmatranje ove tematike.

### 3.1. Koncept “Roditeljske uključenosti”

U relevantnoj literaturi (Hoover-Dempsey et al., 2005, prema: Petrakos & Lehrer, 2011) se kao jedan od ključnih načina da se olakša detetov polazak u školu navodi uključivanje i angažovanje roditelja tokom tranzicione faze. U tumačenju nivoa upravljanja i kontrole u interakcijama koje ostvaruju roditelji i ustanove, u literaturi su još uvek prisutne ustaljene fraze kao što su “uključivanje roditelja”, “roditeljsko angažovanje” i “partnerstvo” (O’Toole et al., 2019). Kreatori programa za rano detinjstvo veruju da će se ovi odnosi najbolje razumeti kroz razvojni proces ili kontinuum. Iako se termin “angažovanost” često koristi da označi početak odnosa sa porodicom ili kao opšti oblik koji obuhvata različite forme odnosa, kontinuum odnosa kreće od *učešća porodice* (članovi porodice pojavljuju se u programu ili aktivnostima osmišljenim od strane ustanove), napreduje ka *uključivanju porodice* (aktivnija uloga porodice, koja se ogleda u pomoći u osmišljivanju, razvoju i implementaciji aktivnosti ili produkata), sazreva *angažovanjem porodice* (porodice nezavisno iniciraju aktivnosti, tražeći podršku od programa), i, ako je taj odnos negovan, na kraju se pretvara u autentično *partnerstvo* (zrela forma odnosa, u kojoj sve zainteresovane strane saraduju na značajne načine u skladu sa svojim ulogama i zajedničkim odgovornostima koje preduzimaju za dete i njegov uspeh) (*Family Partnership Guidelines for Early Childhood Settings*, 2013).

U vezi sa tim, neophodno je da profesionalci i ustanove osveste značaj uključivanja roditelja, te imaju u vidu određene “istine” o uključivanju roditelja:

1. Svi roditelji imaju nade i ciljeve za svoju decu. Razlikuju se u tome kako podržavaju napore svoje dece da ostvare te ciljeve.

2. Porodično okruženje je jedna od nekoliko sredina koje istovremeno utiču na dete. U cilju ostvarivanja dečje dobrobiti potrebno je da škola saraduje sa ostalim sredinama.

3. Roditelj je glavni učesnik u obrazovanju deteta. Škole mogu ili preuzeti tu ulogu ili prepoznati potencijal roditelja.

4. Učešće roditelja mora biti legitiman element obrazovanja. Ono zaslužuje jednako naglašavanje elemenata kao što su poboljšanje programa i evaluacija.

5. Uključivanje roditelja je proces, a ne program aktivnosti. To zahteva stalnu energiju i trud.

6. Uključivanje roditelja zahteva viziju, politiku i okvir. Konsenzus razumevanja je važan.

7. Interakcija roditelja sa svojom decom je kamen temeljac uključivanja roditelja. Program mora prepoznati vrednost, raznolikost i težinu ove uloge.

8. Većina prepreka za uključivanje roditelja se nalazi u školskim praksama. Oni se ne nalaze u roditeljima.

9. Svaki roditelj može biti „teško dostupan“. Roditelji se moraju identifikovati i mora im se pristupiti pojedinačno; oni nisu definisani po polu, etničkoj pripadnosti, porodičnoj situaciji, obrazovanju ili prihodu.

10. Uspešno uključivanje roditelja neguje odnose i partnerstva. To jača veze između kuće i škole, roditelja i praktičara, roditelja i škole, škole i zajednice (Carter, 2003:9).

Neki autori (Epstein, 1992) predočavaju da broj porodica koji se povećava kroz njihovo aktivno uključivanje u obrazovanje dece predstavlja jedan od ciljeva koji se promovira kroz partnerstvo porodice i škola. Poboljšanje roditeljskog znanja o detetovom razvoju, njihovih roditeljskih veština i kvalitet interakcije koji se ostvaruje sa školskim osobljem i ostalim roditeljima predstavljaju ishode koje donosi uključivanje roditelja. Takav pristup donosi benefite za sve uključene:

- *Benefiti za dete.* Kod dece se to manifestuje u njegovim pozitivnijim stavovima i ponašanju, postizanju boljeg uspeha u školi, snalaženju u različitim oblastima, razvijenijim radnim navikama, većoj verovatnoći za nastavkom školovanja (srednja škola, fakultet), boljoj komunikaciji sa roditeljima.

- *Benefiti za roditelje.* Roditelji od uključivanja imaju mogućnost da razviju pozitivnije stavove prema nastavnicima i školi, povećaju svoje zadovoljstvo školom, razviju samopouzdanje i steknu osećaj postignuća, postave deci veća očekivanja, da se odluče za nastavak školovanja.

- *Benefiti za nastavnike.* Kod nastavnika dolazi do pobošanja morala, dok u školi dolazi do poboljšanja klime i uopšte uslova rada (Hornby, 2000).

Analizirajući prikaze pojedinih programa i nalaze nekih studija, autorka Pavlović Breneselović (2012) ukazuje, između ostalog, na efekte koje adekvatan odnos na relaciji porodica-vrtić/škola donosi roditeljima: a) *osnaživanje ličnih kapaciteta* (viši nivo zadovoljstva sobom, doživljaj efikasnosti za donošenje odluka, spremnost za rad na sebi na polju obrazovanja); *osnaživanje roditeljskih kapaciteta* (bolje poznavanje dečjih razvojnih mogućnosti i u skladu sa tim zastupljenost adekvatnijih vaspitnih postupaka, drugačiji ugao gledanja na roditeljsku ulogu i motivisanost za uključivanje u rad ustanove i u kasnijim etapama detetovog školovanja, kvalitetniji odnos sa detetom, itd.); *osnaživanje socijalnih kapaciteta* (razvijanje i uspostavljanje odnosa u zajednici, upotreba resursa u zajednici pomoću kojih će biti zadovoljene roditeljske i dečje potrebe, stavljanje u poziciju građanina koji se aktivno zalaže za promene u školskom i okruženju zajednice).

Izneti benefiti i efekti uključivanja roditelja nameću potrebu dubljeg uvida u radove onih autora koji su posebnu pažnju posvetili upravo ovom segmentu i razradili relevantne teorijske modele koji su se pokazali kao efikasan alat praktičarima u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada na polju građenja partnerskih odnosa sa porodicom.

***Model preklapajuće sfere uticaja.*** Dugogodišnji rad Džojjs Epštajn [Joyce Epstein] usmeren na odnose između porodice, škole i zajednica, odnosno uključivanje roditelja i uspostavljanje partnerstva između pomenutih okruženja, rezultirao je modelom koji govori o šest tipova roditeljskog uključivanja. Naime, škole, u nameri da zadovolje potrebe dece i roditelja, te usklade svoje uslove rada sa rasporedima pojedinih porodica, mogu realizovati adekvatne aktivnosti pomoću kojih će podsticati uključivanje roditelja kako u školskom okruženju, tako i u porodičnom domu. U vezi sa tim, pomenuti model pruža uvid u raznovrsne prakse partnerstva i različite ishode za decu, roditelje i profesionalce koje je moguće ostvariti kroz svaki od šest tipova uključivanja. Na školama je da se odluče za one prakse koje će dovesti do ostvarivanja ciljeva koje su postavile (Epstein, 1995; Epstein & Salinas, 2004). Dakle, reč je o sledećim područjima i oblicima odnosa preko kojih vrtići/škole mogu uključiti roditelje, te ostvariti značajne rezultate za sve uključene (Epstein, 1995; Epstein & Salinas, 2004; Pavlović Breneselović, 2012, Zuković, 2013):

1. *Roditeljstvo* predstavlja područje koje podrazumeva pružanje podrške porodicama u razvoju roditeljskih veština i dizajniranju uslova u porodičnom okruženju u cilju podržavanja detetovog učenja, dok s druge strane obezbeđuje prilike školama da upoznaju i razumeju porodicu. Forme realizacije ovog tipa uključivanja mogu biti radionice, različiti obrazovni programi za roditelje koji se tiču edukacije o roditeljstvu i porodične pismenosti, programi podrške iz polja zdravstva i ishrane, kućne posete porodicama tokom detetovih prelaza u sledeće nivoe obrazovanja, sastanci sa roditeljima. Ishodi od prethodno opisane prakse su sledeći: deca su svesna da neko iz porodice vrši nadzor nad njima, pokazuju poštovanje prema roditeljima, porodica postaje mesto u kojem se razvijaju pozitivne osobine, neguju vrednosti, stiču navike, podiže svest o značaju škole kroz uravnotežno vreme za učenje i zabavu; roditelji su u situaciji da razumeju roditeljstvo i različite faze razvoja svog deteta, stiču poverenje u sebe kao roditelje, razvijaju svest o izazovima roditeljstva, osećaju podršku sa različitih strana (škole, roditelja vršnjaka svoje dece); profesionalci su u prilici da steknu uvid u brige, ciljeve, potrebe i poglede koje porodice imaju u vezi dece, kulturnu pozadinu porodice, zatim da pokažu poštovanje prema snagama i naporu roditelja, da razumeju različitosti dece, kao i da budu svesni veština pomoću kojih razmenjuju informacije o detetovom razvoju.

2. *Komunikacija* se uspostavlja između porodice i institucije s ciljem dobijanja informacija o programu i detetovom napredovanju. Najčešće prakse ovog tipa uključivanja ostvaruju se putem tribina za roditelje, slanja detetovog portfolija roditeljima, obaveštenja, telefonskih poziva, biltena kako bi roditelji bili informisani o izboru škole, školskim programima, aktivnostima, školskoj politici, reformama i tranziciji. Ishodi su sledeći: deca razvijaju svest o sopstvenom napretku i aktivnostima potrebnim za napredovanje i poboljšanje uspeha u školi, upoznaju se sa školskim pravilima, kroz različite situacije uviđaju da su oni značajna spona između njihovih porodica i škola; roditeljima je pružena mogućnost da razumeju školsku politiku i program, nadgledaju dete i razvijaju svest o detetovom napretku, delotvornije se suoče sa problemima deteta, lakše uspostave odnos i komunikaciju sa nastavnicima i školom; profesionalci na ovaj način ostvaruju efikasniju komunikaciju sa roditeljima, razvijaju svest o sopstvenim sposobnostima komuniciranja i u prilici su da se bliže upoznaju sa stavovima koje porodice imaju u pogledu programa i napredovanja dece.

3. *Volontiranje* roditelja na osnovu kojeg roditelji svojim zalaganjem i doprinosom u školskim aktivnostima pružaju pomoć i podršku školi i deci kao učenicima. Kao mogući oblici

volontiranja su programi zasnovani na pružanju pomoći zaposlenima u školi (nastavnici i administracija), deci i drugim roditeljima, dizajniran prostor u školi, tzv. porodična soba ili centar za porodična okupljanja i volontiranje, opremljen odgovarajućim resursima, pružanje uvida roditeljima u lokacije i vremenski okvir volontiranja, roditeljski čas ili drugi vid informisanja porodica i slično. Ishodi su sledeći: deca razvijaju sposobnosti komuniciranja sa odraslima, savladavaju veštine koje okupiraju pažnju roditelja volontera i razvijaju svest o roditeljskim veštinama, talentima, zanimanjima i doprinosima; roditelji na ovaj način mogu da razumeju posao nastavnika, da se uvere da mogu da rade u školi i sa decom jer stižu samopouzdanje u svoje sposobnosti i razvijaju svest o potrebi pospešivanja sopstvenog obrazovanja, osećaju da su dobrodošli u školi i da se njihovo zalaganje vrednuje, razvijanje specifičnih veština volonterskog rada; profesionalci su spremni da na nove načine uključe roditelje u školsko okruženje, razvijaju svest o roditeljskim talentima i interesovanjima koje roditelji imaju za učenike i školu, mogu u većoj meri da se posvete pojedinačnom detetu jer imaju pomoć roditelja-volontera.

4. *Učenje u porodičnom domu* podrazumeva uvođenje roditelja u školsko učenje, odnosno informisanje roditelja o načinima i idejama pomoću kojih će dizajnirati podsticajno porodično okruženje. To podrazumeva informacije koje se tiču veština potrebnih za školu, značaja domaćih zadataka i učešća roditelja u nadgledanju i njihovom rešavanju sa decom, kao i različite obrazovne aktivnosti. Uključivanje roditelja na ovaj način dovodi do sledećih ishoda: deca ovladavaju veštinama učenja, postižu bolji uspeh u školi, razvijaju pozitivan stav prema radu i obavezama, sagledavaju sebe kao učenika, na sličan način doživljavaju roditelje i nastavnike, kao i porodicu i školu; roditelji su u mogućnosti da podrže, podstaknu i pruže pomoć deci u učenju tokom cele školske godine, bolje razumeju ulogu deteta kao učenika, dobijaju jasniji uvid u nastavni plan i program, ali i pojedinačne predmete, bolje percipiraju značaj i ulogu nastavnika; profesionalci na taj način mogu bolje da osmisle domaće zadatke, ispoštuju vreme roditelja, upoznaju doprinose svakog roditelja pojedinačno, podstaknu roditelje da motivišu dete u učenju, osećaju zadovoljstvo od uključivanja roditelja i podrške koje mogu da im pruže.

5. *Odlučivanje* podrazumeva prisustvo roditelja u određenim školskim telima i odborima što ima za cilj osnaživanje roditelja da donose odluke koje se odnose na život i rad škole, te da deluju kao lideri i predstavnici saveta roditelja. Rezultati od ove vrste uključivanja očitavaju se u sledećem: deca mogu da uvide značaj prisustva roditelja u aktivnostima koje se odvijaju u školi, da osećaju posebne pogodnosti koje je kreirala roditeljska zajednica, kao i zalaganje roditelja da

učenička prava u većoj meri štite i poštuju; roditeljima je pružena prilika da budu deo osmišljavanja politike koja će uticati na obrazovanje deteta, osećati da je život škole i u njihovim rukama, budu svesni značaja njihovog glasa u donošenju važnih odluka za školu, da se povežu i razmene iskustvo sa drugim roditeljima, postaju svesniji dešavanja u školskoj, lokalnoj i državnoj politici; profesionalci uviđaju značaj prisustva roditelja i njihove perspektive u donošenju odluka i razvoju školske politike, i prihvataju roditelje kao njima ravnopravne lidere u različitim telima škole.

6. *Saradnja sa lokalnom zajednicom* se odnosi na detekciju različitih resursa određenih institucija na lokalnom nivou, te njihovo povezivanje u cilju osnaživanja školske i porodične prakse, kao i razvoja i napredovanja dece. Ovako osmišljena praksa, rezultiraće određenim ishodom za: decu u smislu da sadržajno obogaćene nastavne i vannastavne aktivnosti doprinose razvoju njihovih sposobnosti i talenata i proširuju njihova iskustva, podižu svest kod dece o različitim mogućnostima za kasnije obrazovanje i rad u zajednici; roditelji proširuju vidike u pogledu različite ponude resursa i korišćenja potrebnih usluga, aktivnosti u zajednici pružaju im mogućnost ostvarivanja kontakata sa drugim porodicama, uviđaju dvosmerni značaj koje škola i zajednica mogu imati jedna od druge; profesionalcima je omogućeno da školski program i nastavni proces inoviraju određenim resursima iz zajednice, budu otvoreni za uključivanje članova zajednice u neke od aktivnosti koje se realizuju u školskom okruženju, na profesionalan način ukažu deci i porodicama da mogu koristiti određene usluge lokalne zajednice.

***Hornbijev model za uključivanje roditelja.*** Oslanjajući se na modele u relevantnoj literaturi i sakupljajući odgovore roditelja, nastavnika i ostalih profesionalaca koji su deo školske zajednice, Hornbi (Hornby, 2000, 2011) je dizajnirao teorijski model za uključivanje roditelja, prvobitno kreiran za rad sa učiteljima i roditeljima dece sa posebnim potrebama, da bi kasnije uz male modifikacije, bio podjednako primenjiv na sve roditelje i učitelje. Modelom su obuhvaćene dve piramide, koje su povezane i ujedno prikazuju različite nivoe roditeljskih doprinosa i potreba (Slika 1).

Roditelji na osnovu svog uključivanja mogu ostvariti potencijalne doprinose i tako: formirati politiku, delovati kao resurs, ostvariti saradnju sa nastavnicima i deliti informacije o deci.



## **RODITELJSKI DOPRINOSI**

NEKI	<b>FORMIRANJE POLITIKE</b> npr. članovi udruženja roditelj-učitelj, upravnici škola, grupe za podršku/zastupanje roditelja
MNOGI	<b>DELOVANJE KAO RESURS</b> npr. pomoćnici u učionici, prikupljanju sredstava, podržavanje drugih roditelja
VEĆINA	<b>SARADNJA SA NASTAVNICIMA</b> npr. čitanje na relaciji kuća-škola, matematika, programi usmereni na ponašanje
SVI	<b>DELJENJE INFORMACIJA SA DECOM</b> npr. detetove snage, slabosti, ono što voli i ne voli, zdravstveni detalji
SVI	<b>KANALI KOMUNIKACIJE</b> npr. priručnici, bilteni, telefonski kontakt, dnevници za domaće zadatke
VEĆINA	<b>VEZA SA ŠKOLSKIM OSOBLJEM</b> npr. kućne posete, roditeljski sastanci
MNOGI	<b>OBRAZOVANJE RODITELJA</b> npr. radionice za roditelje
NEKI	<b>PODRŠKA RODITELJA</b> npr. savetovanje, grupe podrške
	<b><u>RODITELJSKE POTREBE</u></b>

Slika 1. Model za uključivanje roditelja (adaptirano prema: Hornby, 2011:33)

Dakle, kapaciteti roditelja su različiti, a nastavnici bi trebali prepoznati one koji mogu doprineti formiranju školske politike kroz članstvo u udruženjima roditelj-nastavnik, upravljanje školom, učešćem u grupama za podršku ili zastupanje roditelja, itd. Roditelji mogu delovati kao resurs ukoliko poseduju određene sposobnosti i vreme i naći se u različitim ulogama –

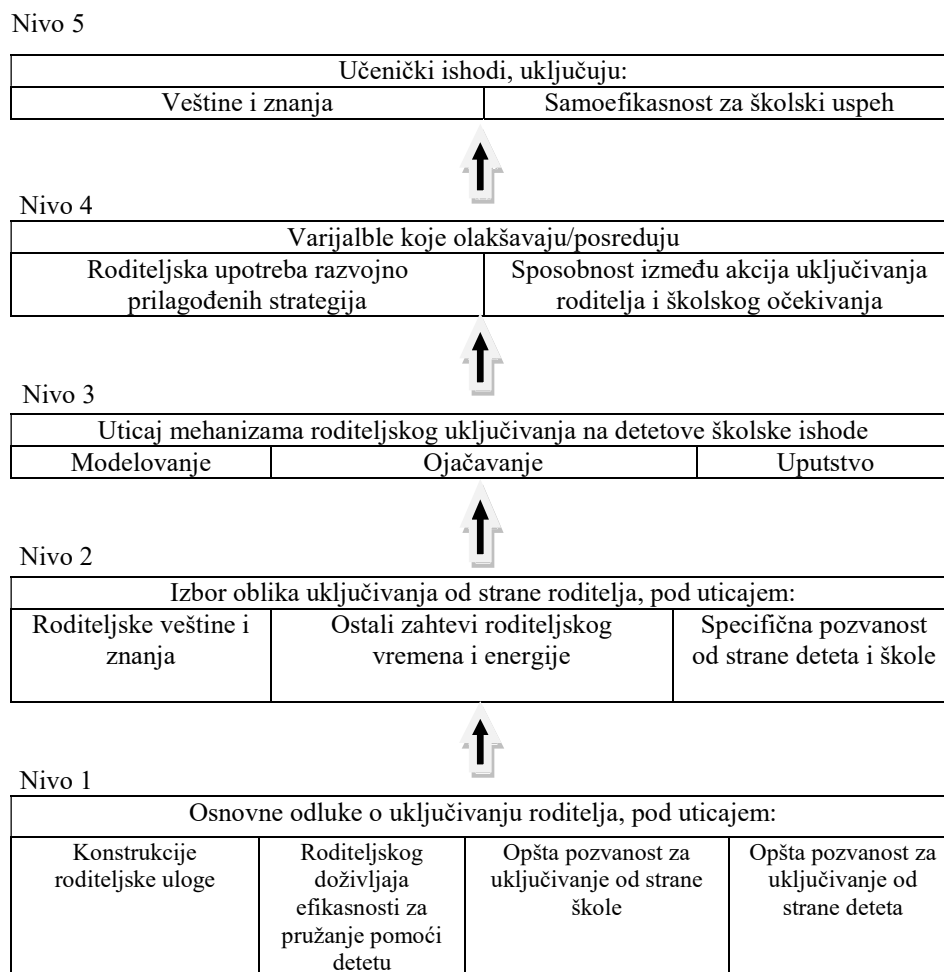
dobrovoljni predavači; pomoćnici u učionici i u pripremi materijala, prikupljanju sredstava, praktičnih aktivnosti i onih koje se odnose na posebne oblasti nastavnog plana i programa; kreatori biltena, podrška drugim roditeljima. Ovaj vid doprinosa pokazao se korisnim i za same roditelje jer im omogućuje da steknu znanje koje će im pomoći da razumeju svoju decu. Neophodno je da nastavnici imaju razvijene komunikacijske veštine pomoću kojih će pružiti podršku roditeljima da deluju u školi. Saradnju sa nastavnicima moguće je ostvariti kroz različite programe, npr. one koji se tiču ponašanja dece, ali i obrazovanja (čitanje, matematičke operacije). U skladu sa tim, potrebno je da nastavnici poseduju određene veštine potrebne za saradnju sa roditeljima, da svoja očekivanja usklade sa roditeljskim mogućnostima, uvek budu otvoreni i spremni za saradnju sa svim roditeljima (i sa onima sa kojima u prošlosti nisu sarađivali), te da poštuju izbore roditelja. Koristi od informisanja nastavnika o detetovim snagama, slabostima, onome šta voli ili ne voli, detaljima koji se odnose na njegovo zdravstveno stanje su dvostruke. Najpre, profesionalcima sticanje svobuhvatnog uvida u detetovo funkcionisanje omogućava efikasniju profesionalnu praksu, ali i stvara kod roditelja osećaj da se njihov glas čuje i da se interesuju za njihovo dete (Hornby, 2000, 2011).

Uključivanje roditelja često se dešava jer oni imaju potrebe za: efikasnim kanalima komunikacije, povezivanjem sa školskim osobljem, obrazovanjem i podrškom. Dobro obezbeđeni kanali komunikacije, roditeljima su potrebni kako bi se informisali o organizaciji i potrebama škole, mogućim poteškoćama u vezi sa njihovim detetom i mogućim rešenjima koje u tom slučaju škola preduzima, kao i o pravima i odgovornostima. Stoga je važno da celokupno funkcionisanje škole i nastavnici obezbede roditeljima osećaj da su tu za njih svakog časa i ponude im širok dijapazon pismenih i usmenih komunikacionih alata. S obzirom na želje roditelja da svakodnevno budu upućeni u ponašanje deteta, napredak i moguće teškoće, od velikog je značaja povezivanje roditelja sa školskim osobljem ustanove. Roditelji profesionalce prepoznaju kao glavne izvore informacija, te je na nastavnicima da osmisle način povezivanja sa roditeljima čiji bi sadržaj i vremenski okvir odgovarao roditeljskim potrebama i trenutnim obavezama ili razlozima (nemogućnost pronalaženja bebisiterke, briga o porodici, zabrinutost uslovljena prethodnim negativnim iskustvima). Preporučuje se da to budu kućne posete i roditeljski sastanci sa prethodno obučanim nastavnicima za njihovo vođenje. Programi za obrazovanje roditelja imaju za cilj promovisanje napretka dece i upravljanje ponašanjem roditelja. Učešće roditelja u ovim programima uslovljeno je razvojnom fazom deteta, odnosno njihovim osećajem

samopouzdanja u vezi pružanja podrške detetu; organizacionim (ukoliko roditelji nemaju prevoz) i porodičnim pitanjima (ukoliko roditelji nemaju s kim da ostave mlađe dete). Programi uglavnom podrazumevaju organizovanje radionica za roditelje koje kombinuju obrazovni doprinos i razmenu mišljenja roditelja. Za rad sa roditeljima, nastavnicima je od ključnog značaja da razviju veštine iz oblasti savetodavnog rada. Roditeljima je ponekad potrebna podrška stručnih lica u slučaju da problemi koji se jave u vezi sa njihovim detetom prelaze nivo kompetentnosti i veštine nastavnika sa kojima roditelji svakodnevno saraduju (Hornby, 2000, 2011).

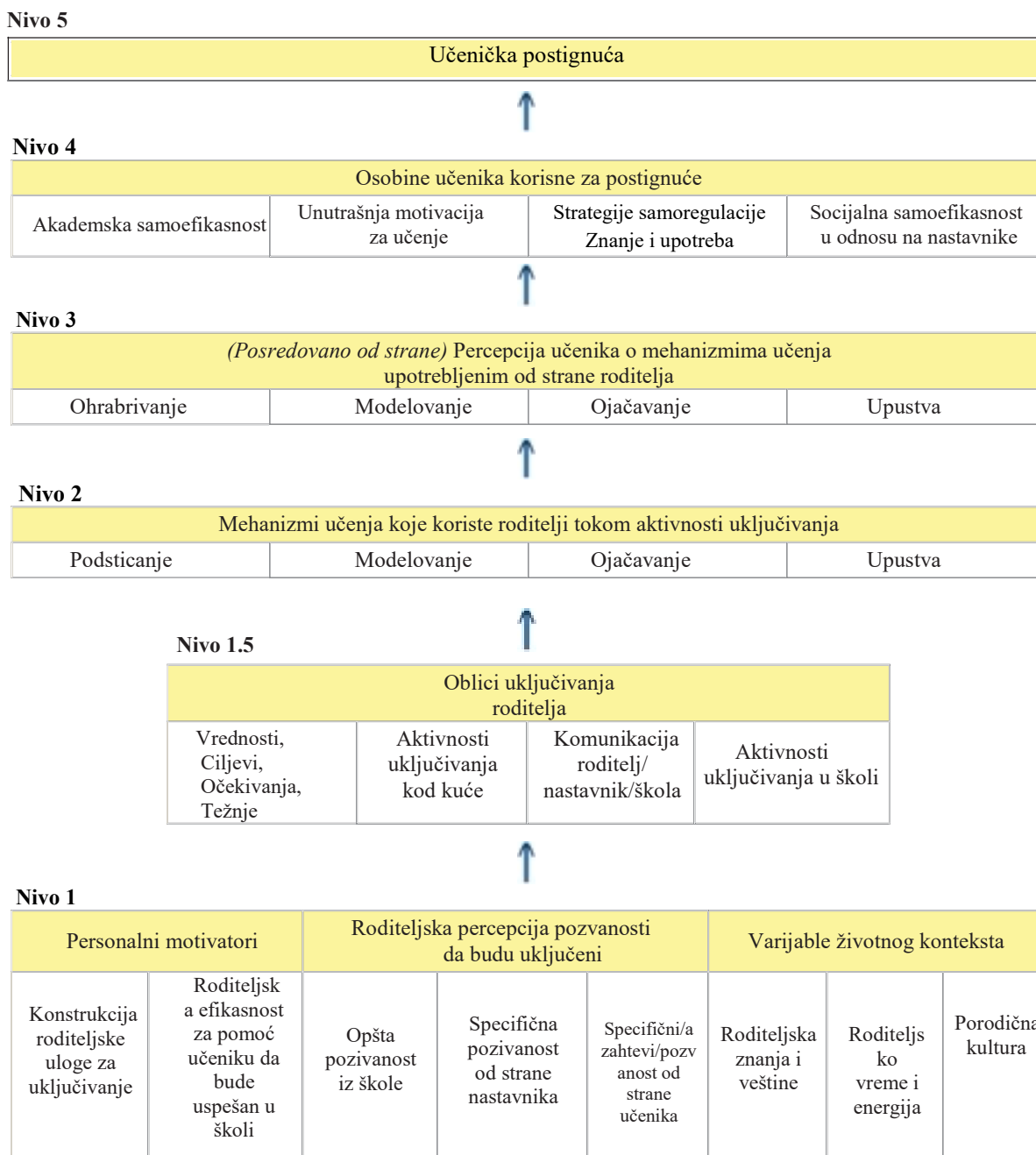
S druge strane, u relevantnoj literaturi, usmerenoj na problematiku o uključivanju roditelja u školovanje dece, posebno se izdvajaju pojedini autori (Anderson & Minke, 2007; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 2012; Hoover-Dempsey, Wilkins, Sandler & Jones O'Connor, 2004; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005) čiji se radovi bave modelom, koji u prvi plan stavlja roditeljsku perspektivu faktora koji utiču na donošenje odluka roditelja u vezi sa uključivanjem što se ujedno odražava na građenje odnosa porodice sa institucijama organizovanog vaspitanja i obrazovanja, te postizanje obrazovnog postignuća deteta.

***Model procesa roditeljskog uključivanja Huver Dempsijeve i Sandlera.*** Tvorci modela Huver Dempsijeva i Sandler [Hoover-Dempsey & Sandler], a kasnije i saradnici koji su se uključivali u istraživanja i analize kako bi procenili primenu modela u praksi, doprineli su javljanju određenih izmena u modelu. Značajne za našu studiju su izmene izvršene na nivoima koji se tiču uključivanja roditelja. Na slici 1 prikazan je originalni model (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997, prema: Walker et al., 2005).



Slika 2. *Originalni teorijski model procesa roditeljskog uključivanja* (adaptirano prema: Walker et al., 2005:86)

Model upućuje da su određene ideje vezane za roditeljske odluke u vezi sa uključivanjem i izborom oblika roditeljskog uključivanja prvobitno bile na nivou 1 i 2, da bi kasnije, što je vidljivo na Slici 3, bile raspoređene kao sveobuhvatni konstrukti na nivou 1 revidiranog modela (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Walker et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 2012).



Slika 3. Model procesa roditeljskog uključivanja Huver-Dempseyjeve i Sendlera (adaptirano prema: Hoover-Dempsey & Sandler, 2012<sup>1</sup>)

Dakle, prvi nivo revidirane verzije modela procesa uključivanja roditelja (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012) ukazuje na tri psihološka konstrukta, tj. faktora koja deluju

<sup>1</sup> Dostupno na <https://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>

motivirajuće na uključivanje roditelja i samim tim određuju oblike i učestalost tog uključivanja. Prvi faktor predstavlja lične motivatore koji uključuju konstrukciju roditeljske uloge za uključivanje i roditeljski osećaj efikasnosti za pružanje pomoći deci da budu uspešna u školi. Drugi faktor se odnosi na kontekstualne motivatore za uključivanje roditelja, odnosno roditeljsku percepciju pozvanosti da se uključe, koja može doći iz tri izvora – škole, nastavnika i deteta. Treći faktor tiče se varijabli životnog konteksta roditelja kao što su roditeljsko razumevanje sopstvenih veština i znanja, roditeljska percepcija vremena i energije i porodična kultura.

Moguće je govoriti o dve su forme roditeljskog uključivanja: 1) uključivanje u porodičnom okruženju koje obuhvata diskusiju u okviru porodice o institucionalnim aktivnostima i nadzor, odnosno praćenje deteta; 2) uključivanje u institucionalne aktivnosti koje podrazumeva ostvarivanje kontakta roditelja sa institucijom i uključivanje/učešće roditelja u aktivnosti koje se odvijaju u instituciji ili zalaganje za organizaciona pitanja (Smit, Driessen, Sluiter & Slegers, 2007). Neki autori (Ho & Willms, 1996, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015) pominju četiri konstrukta – diskusija u porodici, nadzor u porodici, komunikacija u školi, učešće u školi – kada objašnjavaju roditeljsku uključenost, dok pojedini autori (Dimock, O'Donoghue & Robb, 1996, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015) govore o širem spektru dimenzija uključivanja roditelja – izbor obrazovne ustanove, upravljanje školom, aktivnosti koje se odnose na podučavanje i učenje, kako u školskom, tako i porodičnom okruženju, uspostavljanje komunikacije između porodice i škole.

Dakle, indirektno uključivanje roditelja, karakteristično za tradicionalni pristup, ustupa mesto novim strategijama, koje su prema rečima nekih autora (Jelić, Stojković i Markov, 2018) zasnovane na partnerstvu što omogućava preplitanje i nadovezivanje uticaja svih aktera očitavano kroz međusobno informisanje između roditelja i praktičara upotpunjeno uključivanjem roditelja u raznovrsne aktivnosti u okvirima institucije, kao i njihovo uključivanje kroz pružanje podrške detetovom razvoju u okviru porodičnog okruženja.

### **3.1.1. Konstrukcija roditeljske uloge kao faktor uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz predškolskog ustanove u školu**

U nastojanju da objasni odgovorno roditeljsko delovanje, Ljubetić (2012) upućuje na važnost zalaganja roditelja za dete i njegove interese, tačnije posredničku ulogu koju roditelj

ostvaruje u životu deteta u odnosu na širu društvenu zajednicu. Specifikujući roditeljsko delovanje, Polovina (2011) određuje značenje roditeljske uloge, te naglašava da je reč o očekivanom i delimično propisanom skupu ponašanja i praksi koje su u funkciji detetovog odgajanja. Pritom ističe da u svim etapama detetovog odrastanja, u postojećim dešavanjima, pa i onim dolazećim, ono što stvara kopču roditelja i deteta sa vanporodičnim sistemskim okruženjem jesu roditeljska uloga i konkretni zadaci koji se tiču detetovog razvoja. Brojne su funkcije i zadaci za koje se očekuje da će ih roditelj realizovati što upućuje na složenost i zahtevnost roditeljske uloge.

Tumačeći delovanje i postupanje porodice tokom detetovog pripremnog perioda za školu, stručnjaci (Pianta, 2003, prema: Boethel, 2004; prema: Klemenović, 2014) su ukazali na četiri uloge u kojima se roditelji u tom procesu mogu naći:

1. *Uloga hranitelja i oslonca za dete* – podrazumeva stvarajnje uslova za pravilan fiziološki i psihološki razvoj dece, uključujući brigu roditelja za detetovo zdravlje, bezbednost, zaštitu i osećaj emocionalnog blagostanja, pri čemu porodica ostvaruje primarnu ulogu.

2. *Uloga prvog učitelja* – podrazumeva da u porodičnom okruženju, roditelji kroz kreiranje niza aktivnosti (svakodnevni razgovori, čitanje knjiga, pričanje priča, obavljanje poslova u kući), iskazivanje visokih očekivanja i uključivanje svih članova porodice u učenje, podržavaju napredovanje dece i podstiču njihovu motivaciju da uče.

3. *Uloga posrednika* – očitava se kroz roditeljsko podsticanje i nadgledanje interakcija koje dete ostvaruje sa komšijama, prijateljima i širom zajednicom što za posledicu ima širenje socijalnih kontakata izvan porodičnog okruženja, sticanje socijalnog iskustva, te razvoj socijalnih kompetencija kod dece.

4. *Uloga zastupnika* – podrazumeva da porodice iako podržavaju uključivanje dece u širu zajednicu, one na osnovu resursa kojima raspolažu i mesta stanovanja, zastupaju najbolje interese svoje dece, birajući one mogućnosti u koje se uzdaju da će podržati dečji napredak. Takođe, porodice nastoje da nađu adekvatne usluge za svoju decu, ali su tu i da u ime svoje dece odreaguju ukoliko je to potrebno.

Vodeći se psihološkom i sociološkom literaturom, autori (Hoover-Dempsey et al., 2004) navode da produktivno funkcionisanje grupe kojoj pojedinac pripada u velikoj meri određeno njegovim razumevanjem sopstvene uloge. Ukoliko ovo tumačenje primenimo na roditelje kao

pripadnike vaspitno-obrazovne zajednice, javlja se potreba razmatranja njihove konstrukcije roditeljske uloge u odnosu na njihovo uključivanje u detetovo obrazovanje.

Autori (Leithwood, 2009) ističu da oni roditelji koji prepoznaju da njihovo uključivanje predstavlja jedan od aspekata odgovornog roditeljstva pre će se uključiti u obrazovanje svoje dece. Pored toga, na roditeljske odluke da se uključe utiče njihova percepcija o tome da li je njihovo roditeljsko angažovanje deo roditeljskih dužnosti, jaka želja da budu deo uspeha svog deteta i uverenje da bi svi roditelji trebali da budu deo školovanja svog deteta. Dakle, motivacija roditelja da se aktiviraju u životu svog deteta koji se podjednako odvija unutar i van institucije povezana je sa roditeljskim angažovanjem. Na osnovu relevantne literature (Pavlović Breneselović, 2012) motivatore za učešće/uključivanje roditelja, moguće je podeliti u dve grupe. Dakle, prva grupa podrazumeva da percepcija roditelja koju imaju o svom mestu u detetovom obrazovanju, odnosno svojoj ulozi, znanjima i veštinama potrebnim za uključivanje, konceptu roditeljstva, očekivanjima koje postavljaju detetu, životnom kontekstu i potencijalnim povratnim benefitima utiče na njihovo uključivanje. Dok druga grupa obuhvata potrebe i gledišta koje program prepoznaje i reprezentuje, kao i roditeljski osećaj pozvanosti i mogućnosti uključivanja koje se roditeljima pružaju.

Kako bi razmotrili šta je to što utiče na odluke koje roditelji donose u vezi sa njihovim uključivanjem u detetovo obrazovanje, pojedini autori (Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2004) oslanjaju se na ideje koje roditelji mogu imati o svojoj ulozi u obrazovanju deteta. U vezi sa tim, referentni okvir za razvoj modela o uključivanju roditelja predstavljala je teorija uloga kojom se objašnjava da su uloge sastavljene od sledećih elemenata: očekivanja koja grupa ima u vezi ponašanja pojedinog člana grupe, očekivanja koje pojedinac ima u vezi vlastitog ponašanja i ponašanja karakteristična za ulogu (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2004).

Stoga, kao članovi obrazovne zajednice, roditelji prilikom tumačenja svoje roditeljske uloge, mogu sebi postaviti tri pitanja: "Šta drugi očekuju od mene u mojoj ulozi kao roditelja školskog deteta? Šta ja očekujem od sebe u mojoj ulozi kao roditelja školskog deteta? Šta mogu da uradim u mojoj ulozi kao roditelj školskog deteta?" (Hoover-Dempsey & Jones, 1997:3). Takođe, ističe se da će odluke roditelja da se uključe zavisiti od skupova uverenja na osnovu kojih roditelji konstruišu svoju ulogu. Najpre je reč o roditeljskom shvatanju dečjeg razvoja, odnosno o njihovim uverenjima o detetovom odrastanju i razvoju, te o tome šta je to što roditelji



moгу ponuditi deci kako bi se zadovoljile njihove potrebe. Sledeće je uverenje roditelja o specifičnim, poželjnim ishodima koje roditelji imaju u vezi sa vaspitanjem dece. Poslednje je uverenje roditelja o delotvornim specifičnim vaspitnim praksama koje dovode do željenih ishoda (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Na taj način, stručnjaci iz ove oblasti (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2004; Walker et al., 2005) konstrukciju roditeljske uloge opisuju kao uverenja roditelja vezana za ono šta oni kao roditelji treba da ostvare u pogledu obrazovanja svog deteta i tipična ponašanja koja su formirali na osnovu ovih uverenja. Sagledana na takav način, konstrukcija roditeljske uloge u službi je motivatora za uključivanje roditelja jer pomoću nje, roditelji su u situaciji su da zamisle, naslute i isplaniraju mnoštvo aktivnosti koje će potencijalno doprineti obrazovnom uspehu deteta, te da postupaju u skladu sa njima. U kontekstu tranzicione tematike, uverenja koja roditelji imaju u pogledu njihove uloge tokom detetove tranzicije u školu, odrediće i njihovo uključivanje u proces pripreme, odnosno u one aktivnosti koje su potencijalno važne za detetov uspešan prelaz, adaptaciju i dalji napredak u školskom okruženju.

Neki autori (Keyes, 2000) ističu da je odnos koji će roditelji ostvariti sa profesionalcima određen njihovom percepcijom koju imaju o ulozi u odnosu na ustanovu, odnosno uverenjima o tome koga smatraju odgovornim za obrazovna postignuća deteta. Tri su konstrukta koju roditelji mogu imati u vezi sa roditeljskom ulogom: roditeljski orijentisana, školski orijentisana, i/ili partnerski orijentisana konstrukcija roditeljske uloge. Stoga, ukoliko roditelji prepoznaju da su oni neko ko je odgovoran za obrazovanje dece reč je o konstruktu orijentisanom na roditelje, za razliku od konstrukta orijentisanog na školu u kojem roditelji procenjuju školu kao primarno odgovornu za dečje obrazovne ishode. Drugim rečima, roditelji koji kontakt sa institucijom svode samo na odvođenje deteta i pritom smatraju da škola preuzima odgovornost za njegovo obrazovanje, neće iskazati volju za aktivnim uključivanjem u aktivnosti koje se odvijaju u porodičnom ili školskom okruženju (Hornby, 2011). Uverenja i ponašanja roditelja o tome da roditelji i nastavnici radeći zajedno dele odgovornost za obrazovne rezultate deteta, ukazuju na partnerski orijentisanu konstrukciju roditeljske uloge. Dakle, konstrukcija uloge koju roditelj ima uslovljena je vrstom interakcije koju roditelj želi ostvariti sa profesionalcima (Hoover-Dempsey & Jones, 1997; Reed et al., 2000, prema: Keyes, 2000).

Rezultati kasnije sprovedenih istraživanja (Hoover-Dempsey et al., 2004; Walker et al., 2005) potpomogli su sticanju uvida u nešto drugačije tumačenje konstrukcije roditeljske uloge. S

obzirom da su se odgovori roditelja koji se tiču kategorija roditeljski i partnerski orijentisane konstrukcije uloge grupisale oko jednog faktora, a kategorija konstrukta usmerenog na školu oko drugog faktora, autori su se odlučili za tumačenje konstrukcije roditeljske uloge kao aktivne, odnosno pasivne. Međutim, kako je teško izmeriti ono što roditelji ne rade, predloženo je da aktivna uverenja roditelja o konstrukciji roditeljske uloge određuju uključivanje roditelja u obrazovanje dece.

### ***Različiti elementi konstrukcije roditeljske uloge tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu***

Istraživanja u ovoj oblasti (Reichmann, 2011/2012) pokazuju da su roditelji svesni značaja njihove uloge tokom pripreme deteta za školu. Dakle, roditeljska funkcija podrške prepoznata je kao važna od strane svih intervjuisanih roditelja, ali prirodu te podrške ne percipiraju svi roditelji na isti način. Ima onih roditelja koji svoju ulogu vide kao aktivnu jer se kroz razgovor interesuju za emocionalno stanje i moguće probleme svog deteta. S druge strane, postoje roditelji koji smatraju da kod deteta treba razviti samopouzdanje i odgovornost, te svoju ulogu vide kao pasivnu, tj. tu su da pažljivo osmotre aktivnost deteta sa strane. Neka ranija istraživanja (Anderson & Minke, 2007) došla su do sličnih rezultata gde su roditelji obrazovanje svoje dece procenili kao svoju odgovornost.

*Povezivanje sa drugim roditeljima.* Neki autori (Peters, 2010, prema: Klemenović, 2014) ustanovili su spremnost pojedinih roditelja da se povežu sa drugim porodicama u cilju pružanja mogućnosti svojoj deci da ostvare kontakt sa vršnjacima s kojim će deliti učionicu ili školski prostor. Naročito je to bilo korisno za onu decu koja u budućoj školi nisu nikog poznavala, pa su posete školi bile svojevrsna prilika za uspostavljanje veza sa drugim roditeljima i decom iz škole, i to kroz: 1) upućivanje poziva drugoj deci od strane roditelja da posete njihovo porodično okruženje u kojem se mogu igrati sa njihovom decom; 2) uključivanje njihovog deteta zajedno sa drugom decom u određene aktivnosti i programe pre početka školske godine. Pored toga, ovakav vid podrške porodicama u pripremnjoj fazi deteta za školu je dragocen iz više razloga: omogućuje razmenu iskustva sa roditeljima koji prolaze kroz sličan period ili onima koji su iskustveno prošli sve ovo sa starijim detetom; roditelji se informišu o mogućim načinima uključivanja u život i rad škole; mogućnost upoznavanja sa udruženjima i stručnim službama u slučaju potrebne dodatne

podrške deci (sa teškoćama ili nekom vrstom invaliditeta, iz manjinskih sredina); slobodnije izražavanje i deljenje strahova i brige vezane za pojedinosti o uključivanju deteta na sledeći nivo obrazovanja.

Rezultati nekih drugih studija (Griebel & Niesel, 2013; Jindal-Snape & Hannah, 2013) potvrdila su značaj povezivanja “novih” roditelja sa roditeljima čija su deca već uključena u obrazovni sistem s ciljem informisanja o novom obrazovnom okruženju. U Australiji su od strane roditelja tzv. društvene mreže prepoznate kao korisna podrška na samom početku ulaska u školsko okruženje. Naime, roditeljima su služile u različite svrhe – za proveru datuma i vremena održavanja nekog događaja, upućivanje u određene školske zahteve poput potrebne školske opreme, diskutovanje o učiteljima, nastavi i onome šta čini “dobrog” učitelja, prikupljanje saveta za snalaženje u situacijama sa decom i u učionici, ali za konstrukciju slike i uloge njih kao roditelja i o tome koje su sve mogućnosti i zahtevi za jednog roditelja u sredini kakva je školska. Pored ovog virtuelnog načina komunikacije, društvene mreže su se formirale kad god su roditelji imali priliku da porazgovaraju sa drugim roditeljima o iskustvima i dešavanjima o detetu, pa su tako vrata škole, autobuske stanice, rođendanske zabave postala mesta zbližavanja novih roditelja (Dockett & Perry, 2007).

*Podržavajući roditeljski postupci.* Studije određenih autora (Dearing et al., 2006, prema: Ljubetić, 2014) ustanovile su povezanost višeg nivoa delovanja roditelja sa boljim rezultatima dece. Autori su nastojali steći uvid u roditeljsku perspektivu, tačnije ustanoviti mišljenje koje roditelji imaju o svojoj ulozi u školovanju dece i na koji način podržavaju njihovo obrazovanje. Došli su do saznanja da roditelji mogu delovati preko direktnih i indirektnih strategija. Dok direktne strategije uključuju pružanje pomoći deci tokom rada na domaćem zadatku ili prisustvo roditelja aktivnostima koje se odvijaju u školskom okruženju, dotle se indirektno strategije odnose na utvrđivanje određenih pravila u vezi sa domaćim zadatkom i gledanjem televizije, zatim dizajniranje tzv. kutka za učenje u porodičnom domu, te obezbeđivanje dodatnih knjiga zarad proširivanja znanja iz određenog područja. Kreirana podsticajna porodična sredina i preuzimanje roditeljske odgovornosti u vezi sa tim, od strane vaspitača su prepoznati kao važni aspekti u detetovoj pripremi za školu (Lara-Cinisomo et al., 2008, prema: Arndt, Rothe, Urban & Werning, 2013), dok su od strane roditelja viđeni kao značajni faktori u detetovoj adaptaciji na školsko okruženje (Correia & Marques-Pinto, 2016). Neki autori (Harris and Robinson, 2016, prema: O’Toole et al., 2019) kada govore o indirektnom uključivanju roditelja u školu u funkciji

podržavanja akademskog postignuća deteta misle pre svega na određene aspekte roditeljskog ponašanja, kao što su pružanje podrške, uspešno snalaženje u izboru škole, ukazivanje deci na važnost pohađanja škole i zagovaranje onih postupaka koji će dovesti do “pametnog” ponašanja dece.

*Angažovanje roditelja u izboru škole.* U relevantnoj literaturi (Ljubetić, 2012) ističe se sve veća svest savremenih roditelja u pogledu važnosti njihove posredničke uloge, obaveza i odgovornosti što se, između ostalog, reflektuje na njihove jasne ideje o tome kako bi trebao izgledati vrtić ili škola koji bi zadovoljili potrebe njih kao roditelja, te potrebe njihove dece. Tokom pripremnog perioda, aktivitet roditeljske uloge podrazumeva i proveru potrebnih uslova za dete u budućem školskom okruženju od strane roditelja. Upravo su oni autori koji su zagovarali ideju o izboru škole (Bauch & Goldring 1995, prema: Daniel, Wang, Murray & Harrison, 2017) isticali značaj ličnog zalaganja roditelja da izaberu školu koja će u najvećoj meri odgovarati potrebama i interesima njihove dece jer se takva vrsta uključivanja roditelja u obrazovanje dece delimično odražavala na bolje detetove rezultate u školovanju. Autori saglasni sa prethodnom tvrdnjom (Wilkins, 2010, prema: Dockett & Perry, 2017) objašnjavaju da ostvareni pozitivni obrazovni rezultati nastaju kao posledica izbora od strane roditelja, dok se loši obrazovni ishodi vezuju za “loše” izbore roditelja. U literaturi (Dockett & Perry, 2017) su prisutna shvatanja da su uglavnom majke zadužene za rad na izboru škole, odnosno da one ulažu fizički napor da posete škole, informišu se o svim važnim pitanjima i procedurama koje se tiču upisa deteta, ali i da se tokom tog procesa emocionalno angažuju. U Švedskoj je rađen projekat (Johansson, 2003) čiji su rezultati pokazali da većina ispitanih roditelja nije aktivno izabrala školu, a manji broj onih koji su to ipak učinili, prilikom odabira škole, vodio se sledećim kriterijumima: “dobra lokacija”, kvalitetan pedagoški sadržaj, kompetencije nastavnika, uticaj vršnjaka koji su se odlučili za istu školu. Studija koja se bavila izborom škole od strane majki iz porodica kojima je potrebna složena podrška (Dockett & Perry, 2017), pronašla je da je odabir škole ovih majki bio pod uticajem njihovih resursa i istorije, kao i da su sve prepoznale svoju odgovornost za to iako se stepen njihovog delovanja tokom procesa odabira škole razlikovao. Rezultati istraživanja sprovedenog u Portugaliji (Correia & Marques-Pinto, 2016) pokazuju da roditelji i učitelji prepoznaju povezanost određenih karakteristika nastavnika poput pristupa koje učitelji imaju u učionici, obrazovnih metoda koje primenjuju u učionici i prirode aktivnosti za koje se odlučuju, sa boljom detetovom adaptacijom. Dakle, različiti su razlozi zbog kojih se

roditelji odlučuju da u određenu školu upišu svoje dete. Nalazi OECD-a (2015, prema: Daniel et al., 2017) beleže da su od strane zemalja učesnica (Čile, Portugalija, Meksiko, Koreja, Makao-Kina, Hong Kong-Kina, Hrvatska, Nemačka, Belgija, Italija, Mađarska) akademska postignuća, reputacija škole, životna sredina i sigurnost prepoznate kao prioritetne kategorije za izbor škole.

*Učešće roditelja u aktivnostima u institucionalnom okruženju.* Takođe, učešće roditelja u aktivnostima koje se odvijaju u predškolskoj ili školskoj ustanovi tokom pripremnog perioda predstavljaju značajan aspekt roditeljske uloge. U relevantnoj literaturi (Hanke, Backhaus, Bogatz & Dogan, 2017) se ističe važnost transparentnosti informacija od strane vaspitača i učitelja kako bi uputili roditelje u aktivnosti koje se odvijaju između predškolskog, školskog i porodičnog okruženja što povratno pozitivno utiče na razvoj roditeljskih stavova u vezi sa detetovim polaskom u školu, te osnažuje roditelje da budu detetova podrška tokom tranzicije u školu. Zaključci studija slučaja rađenih na uzorku porodica Aboridžina (Kaplun et al., 2017) sugerišu da ne znači da su roditelji nezainteresovani za obrazovanje svog deteta u slučajevima kada njihovo uključivanje nije “vidljivo” u školi, s obzirom da nalazi dobijeni na osnovu njihovog istraživanja pokazuju da roditelji nisu bili vidno aktivni u školi, ali da se ipak njihovo uključivanje prepoznalo kroz pružanje podrške svom detetu. Razlog tome jeste osećaj nelagodnosti ili nedostatak potrebe za uključivanjem u školu koji se javio kod roditelja koji ih nije sprečio da i dalje budu veoma uključeni u proces učenja dece.

Uzimajući u obzir navedene teorijske postavke i istraživačke nalaze, zaključuje se da percepcija roditelja o sopstvenoj ulozi ima značajan udeo u roditeljskim odlukama da se uključe u aktivnosti i doprinesu uspešnom funkcionisanju vaspitno-obrazovne zajednice čije su deo oni i njihova deca. Dakle, ono što određuje njihovo uključivanje tokom tranzicije u školu jesu njihova aktivna uverenja o konstrukciji roditeljske uloge, te je taj aktivitet moguće prepoznati kroz različite načine pružanja podrške deci. Naime, roditeljska percepcija o tome da su oni odgovorni da obezbede stimulativnu porodičnu sredinu, ali da se i angažuju na druge načine (npr. kroz povezivanje sa roditeljima koji već pripadaju školskoj zajednici, posete različitim školama, angažovanje u aktivnostima u predškolskoj i školskoj sredini) svakako da dovodi do kontinuiteta uticaja jer roditelji svojim učešćem u ustanove unose deo svog porodičnog miljea, ali istovremeno unapređuju svoje kapacitete dobijajući značajne informacije i stičući iskustva.

### 3.1.2. Doživljaj samoefikasnosti kao faktor uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu

Na roditeljske odluke o uključivanju, pored pomenute roditeljske konstrukcije uloge, utiče osećaj koji roditelji mogu imati o vlastitoj efikasnosti (Hoover-Dempsey & Jones, 1997). Dakle, drugo uverenje koje je od krucijalnog značaja za uključivanje roditelja jeste uverenje roditelja o svojim sposobnostima da potpomognu dečji uspeh u školi (Hornby, 2012), odnosno uverenja roditelja o tome da li će ili neće njihova uključenost imati pozitivan uticaj na detetovo obrazovanje (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012). Neki autori (Kendall & Bloomfield, 2005, prema: Farkas-Klein, 2008) ukazuju da se pod roditeljskom efikasnošću podrazumevaju uverenja koja roditelji imaju o vlastitim sposobnostima potrebnim za “dobrog roditelja”. Takvi roditelji koji veruju u svoje vlastite sposobnosti uglavnom će se osećati zadovoljno i sposobno da rade ono što je potrebno kako bi istrajali i postigli određeni zadatak. To uključuje stvarna očekivanja i sposobnost da se doživljavaju kao kompetentni roditelji (Kendall & Bloomfield, 2005, prema: Farkas-Klein, 2008).

Roditeljski osećaj samoefikasnosti, kako beleže neka istraživanja (Coleman & Karraker 1998; Shumow & Lomax 2002; Jones & Prinz 2005, prema: Gilmore & Cuskelly, 2008) snažno je povezan sa roditeljskom kompetencijom i razvojnim rezultatima deteta. Drugim rečima, efikasnije prakse roditeljstva koristiće oni roditelji koji imaju poverenja u vlastitu sposobnost kao roditelja, što će se pozitivno odraziti na razvojne ishode njihove dece. Posmatrano u kontekstu tranzicije u školu, Džialo sa saradnicima (Giallo et al., 2008:37) ističe da „roditeljska samoefikasnost u postupanju tokom tranzicionog perioda može biti važan faktor koji je povezan sa roditeljskim ponašanjem i suočavanjem roditelja sa aktuelnim dešavanjima, kao i detetovim uspešnim prilagođavanjem na školsku sredinu“.

*Roditeljska sposobnost razumevanja promena tokom tranzicije u školu.* Prelaz iz predškolske ustanove u školu uključuje niz promena s kojima se deca i odrasli suočavaju, te je neophodno da ih roditelji budu svesni kako bi se na adekvatan način suočili sa njima. U vezi sa tim, neki autori (Niesel & Griebel 2005:7) ukazuju na zahteve koje deca i porodice moraju savladati tokom tranzicionog perioda:

- promene koje dete doživljava na *individualnom planu* odražavaju se na identitet deteta jer ono prelaskom u školsko okruženje napušta identitet predškolca i postaje školsko dete. Dakle, ono što je aktuelno na kraju predškolskog perioda jeste promena identiteta i informacije o školi.

Suočavanje sa promenama, ali i jakim emocijama kao što su uzbuđeno iščekivanje, radoznalost, ponos, nesigurnost moguće je podržati odgovarajućim ritualima i pedagoškim aktivnostima. S druge strane, razvoj čitalačkih kompetencija, pisanje i računanje podstiče se aktivnostima koje uključuju pismenost i brojanje u ranom detinjstvu;

- *na interaktivnom nivou*, često odnosi uspostavljeni u vrtiću prestanu i pretrpe promene kada dete krene u školu, te strategije i rituali mogu pomoći u ovoj tranziciji. U cilju lakše adaptacije preporučuje se poseta deteta zajedno sa drugarima, kao i građenje pozitivnog odnosa sa učiteljem. Porodice moraju biti svesne da se odnos unutar porodice takođe menja kada dete postaje više nezavisno, te se očekivanja i sankcije koje roditelji postavljaju razlikuju kada dete uđe u ulogu školskog deteta. Ono što može olakšati detetovu tranziciju jeste igra, dobijanje informacija i iskustva stečenih kroz posete školama i kontakte sa školskom decom i učiteljima;

- *na kontekstualnom nivou*, potreban je zajednički napor cele porodice da integriše zahteve različitih okruženja: škole, porodice i posla. Tranzicija u školu može biti mnogo komplikovanija od drugih prelaza unutar porodice (npr. rođenje brata ili sestre, vraćanje roditelja s posla). Da bi se suočili sa promenom kurikuluma između vrtića i škole, tranzicioni programi uključuju zatvorenu saradnju između obrazovnih institucija i važno je da uzmu u obzir dete i njegovu porodicu.

*Roditeljska sposobnost pružanja podrške tokom tranzicije u školu.* Uverenja roditelja o vlastitoj sposobnosti da pruže podršku detetu, takođe u značajnoj meri određuju efikasnost tranzicije u školu. U istraživanju koje se ticalo pružanja podrške deci od strane roditelja tokom detetove tranzicije (Reichmann, 2011/2012), rezultati ukazuju da su roditelji najčešće razgovarali sa decom o školi i svim važnim pitanjima. Neki roditelji su kupovali radne listove koji su omogućili vežbanje računanja, pisanja i čitanja, dok je u manjem stepenu jedan broj roditelja praktikovao obrasce ponašanja vezane za školsko okruženje (mirno sedenje, koncentracija i fokus na zadatak u dužem vremenskom intervalu). Odgovori roditelja ukazuju da su pripreme u svim porodicama ustaljene, ali da se ipak mogu naći razlike u obimu i cilju mera koje su porodice preduzimale kako bi podržale dete tokom tranzicije. Na osnovu toga izdvojili su se roditelji koji su podršku usmerili ka deci, odnosno čija se podrška zasnivala na otkrivanju i zadovoljavanju detetovih interesa i potreba, predupređivanju mogućih teškoća na planu motoričkih i jezičkih sposobnosti, ohrabrenju osnovnih kompetencija, te resursa i kapaciteta deteta. Zatim, bilo je roditelja čija podrška nije bila usmerena na dete, odnosno oni su osetili potrebu da podrže dete,

ali se nisu vodili detetovim potrebama, već su mere podrške više formalizovali i sveli ih na neku vrstu obuke deteta za obrasce ponašanja u vezi škole. Konačno, postojao je manji broj roditelja (samohrani, zaposleni, oni koji su brinuli o mlađoj deci) koji nije u dovoljnoj meri ili uopšte podržavao decu, već su se ona sama snalazila u porodičnom okruženju, a predškolska ustanova i škola su posmatrani kao izvori podrške.

*Roditeljska sposobnost uvida u podržavajuće aktivnosti u institucionalnom okruženju.* U literaturi (Griebel & Niesel, 1999; Hanke et al., 2017) se navodi značaj dvosmerne komunikacije, jer nedovoljna informisanost i nepouzdana informacije u vezi sa školskim rutinama izazivaju anksioznost, brigu i neizvesnost kod roditelja, odnosno smanjuju njihov emotivni sklad, što indirektno negativno utiče na njihovu decu. Autori (Margetts, 2003) saglasni sa prethodnim, ukazuju da upravo informisanost roditelja o školskim procedurama i očekivanjima, te otvorenost nastavnika da čuju brige koje oni mogu imati i ciljeve koje su postavili za svoju decu, doprinose smanjenju stresa kod roditelja i uverenju da su sposobni da podrže dete u prevazilaženju negativnih emocija i uspešnom prilagođavanju novoj sredini. U prilog tome govori i nedavno rađena studija slučaja u Škotskoj (Jindal-Snape & Hannah, 2013) u kojoj roditelji predočavaju širok dijapazon dobre prakse, te izražavaju zadovoljstvo u pogledu saradnje sa predškolskom ustanovom i školom tokom svoje i pripreme dece za prelazak u novo okruženje. Slično, analiza podataka dobijenih u okviru realizovanog projekta u Švedskoj (Johansson, 2003) ukazuje da je većina ispitivanih roditelja u potpunosti zadovoljna informacijama koje su dobili pre nego što je njihovo dete krenulo u školu. Više od trećine roditelja želelo je više informacija, dok je doživljaj da su informacije nedovoljne imao mali broj roditelja. Studija usmerena na ostvarivanje saradnje između predškolske ustanove, osnovne škole i roditelja dovela je do pružanja podrške roditeljima tokom tranzicije u školu jer su imali priliku (Griebel & Niesel, 2013:107) da se informišu o organizaciji škole (razredu, materijalima, upisu, zaštiti posle škole) i pedagoškim pitanjima (specijalnim aktivnostima za decu u poslednjoj godini pre škole, priprema za školu koju roditelji mogu dati, roditeljska podrška u obavljanju domaćeg zadatka; školski kurikulum); upute su u očekivanja od škole u pogledu poštovanja novih učenika; susretu sa novim učiteljem i direktorom pre nego što škola počne ili roditeljima čija su deca već deo školske zajednice; vide i istraže novu školu. Nešto drugačiju sliku o informisanju roditelja tokom pripremnog perioda pružaju rezultati studije sprovedene na Solomonskim ostrvima (Proulx & Aboud, 2014) koji pokazuju da se samo 49% majki interesovalo o načinima pripreme svog deteta, a da nijedna od



ispitanih majki nije navela program kao izvor informisanja, već su se najčešće informisale kod porodice i prijatelja (35%), odnosno kod nastavnika (31%).

*Roditeljska sposobnost pružanja emocionalne podrške.* Postavke Bolbijeve teorije o afektivnoj vezanosti ukazuju da u stresnim, nelagodnim i izazovnim situacijama, detetova emocionalna sigurnost zavisi od blizine figure za koju je dete vezano. Dakle, oblikovanju emocionalne sigurnosti kod dece doprinose oba roditelja, na sebi svojstven način. Tako će u istraživačkoj igri, očevi pružiti osetljiviju podršku, dok će majke obezbediti toplinu i utehu detetu prilikom javljanja neprijatnih emocija, te uticati na razvoj sposobnosti za emocionalnu samoregulaciju kod deteta (Pećnik, 2013). Profesionalci uključeni u studiju u Kvebeku (Petraikos & Lehrer, 2011) ukazali su na značaj koji roditelji mogu imati u regulisanju stresa kako svog tako i detetovog tokom tranzicionog perioda. Podsećanja radi, jedan od izvora samoefikasnosti roditelja jesu psihološka i afektivna stanja koja se javljaju tokom obavljanja neke aktivnosti (Bandura, 1994, 1997, 1999; Milanović Dobrota i Radić Šestić, 2012; Milošević, 2004; Vulfolk, Hjuž i Volkap, 2014). Stoga je značajno da se prilikom sagledavanja nivoa uključenosti roditelja u celokupni tranzicioni proces uzmu u obzir nivoi pobuđenosti koji oni izražavaju u vezi sa situacijama i događajima u kojima se nalaze na tom putu.

Razmatrajući kako roditelji doživljavaju sam polazak deteta u školu, jedan broj autora (Dockett & Perry, 2007; Reichmann, 2010, prema: Griebel & Niesel, 2013) je ukazao da roditelji ispoljavaju širok spektar emocionalnih reakcija kao što su tuga, praznina, napor, znatiželja, opšti osećaj ponosa i uzbuđenja. Nalazi do kojih se došlo na osnovu evaluacije tranzicionog programa u Nemačkoj (Reichmann, 2011/2012), upućuju na različita emocionalna stanja roditelja tokom tranzicionog procesa. Šest meseci pre polaska u školu kod roditelja su preovladale emocije poput uzbuđenja i ponosa jer se radi o velikom koraku na obrazovnoj lestvici koji njihova deca prave prolazeći kroz tranzicioni period. Takođe je bilo i manjih strahova, tačnije neke vrste zabrinutosti u vezi sa snalaženjem njihovog deteta u novom okruženju. Na kraju predškolskog perioda, optimističan stav ustupio je mesto određenoj dozi tuge jer se završava jedna etapa. Takođe, tokom letnjeg perioda, neposredno pred početak školske godine roditelji su iskazali različite emocije koje su bile povezane sa stanjima deteta – ako su deca bila opuštena i roditelji su prihvatili ovaj period normalno, dok oni roditelji čija su deca bila nervozna ili uzbuđena i sami su period tranzicije doživeli kao uzbuđljiv ili ponekad stresan i dosadan. Takođe u Nemačkom kontekstu, izvesni autori (Griebel & Niesel, 2003) došli su do sličnih rezultata, naime kod

ispitivanih roditelja javila su se ambivalentna emocionalna stanja, dakle mešali su se i optimizam, radosti i ponos, kao i skepticizam, zabrinutost, tuga i osećaj gubitka.

*Roditeljska sposobnost kreiranja stimulativnih porodičnih uslova.* Autori (Siraj-Blatchford, 2010, prema: Dockett & Perry, 2013) ukazuju da na osnovnoškolskom uzrastu ishodi dece na obrazovnom i planu ponašanja, umnogome zavise od prirode porodičnog okruženja. Postoji međunarodni dokaz da deca koja imaju izazovno kućno okruženje mogu napredovati brže ako polazak u školu nije odložen, naročito ako imaju pristup više obogaćenom akademskom okruženju (Stipek and Bylar 2001, prema: Petriwskyj & Grieshaber, 2011). U prilog tome, govori i relevantna literatura (Britto, 2012; Gerich, 2016) koja ukazuje da su bolji akademski rezultati i uspeh deteta u školi i šire, uslovljeni delovanjem roditelja u stimulativnoj porodičnoj sredini kroz pružanje podrške deci u izradi domaćih zadataka, poboljšanju dečje motivacije i uravnoteženom kreiranju vremena za učenje i slobodne aktivnosti. U relevantnoj literaturi (Demo & Cox, 2000, prema: Boethel, 2004) nailazimo da se određene ekonomske teškoće, poremećaji u porodici i ostale nepovoljne životne okolnosti, nastale kao rezultat različitosti porodica u pogledu rasnih i socio-ekonomskih obeležja, mogu nadoknaditi onda kada u porodicama vlada emocionalno blagostanje i osetljivost na dečje potrebe, gde su razvijeni pozitivni i podržavajući interpersonalni odnosi i disciplina, što povratno olakšava dečje blagostanje. Takvi podržavajući uslovi koji se mogu naći u kontekstu porodice i van nje, obezbeđeni od strane roditelja kroz posredne i neposredne načine oblikuju tzv. “porodični kurikulum” koji uključuje tri komponente porodične prakse odnos roditelj–dete, rutina porodičnog života; roditeljska očekivanja i nadzor, i kao takav snažniji je prediktor akademskog obrazovanja od materijalnog stanja porodice (Edwards, Sheridan & Knoche, 2008; Polovina, 2008; Redding, 1997).

Dakle, roditelji u svom domu mogu obavljati neku vrstu socijalizacijske prakse koja, kako se ističe u literaturi (Shumow, 2010, prema: Ljubetić, 2014), podrazumeva četiri elementa pomoću kojih će se deca lakše prilagoditi okruženju i postizati uspeh u školi:

1. *Postavljanje pravila i nadgledanje deteta.* Uspešan razvoj određenih aspekta deteta (akademski, socijalni i emocionalni) moguć je ukoliko se detetu postave pravila i ono se isprati u različitim aktivnostima u koje se uključuje i u interakcijama koje ostvaruje sa vršnjacima. Pritom je važno roditeljski oblik i način nadzora uskladiti sa detetovim razvojnim i uzrasnim mogućnostima.

2. *Vaspitni stil roditelja* podrazumeva roditeljsko delovanje u porodičnom okruženju, a uključuje postavljanje odgovarajućih granica u detetovom ponašanju, jasno obrazloženje zbog čega se određena pravila donose, usmeravanje dece u skladu sa njihovim razvojem, iskazivanje topline i interesovanja prema onome što deca rade, odgovaranje na detetove potrebe. Opisano roditeljsko postupanje doprinosi razvoju detetovih socijalnih i emocionalnih kompetencija, boljem uspehu u školi i pozitivnijem dečjem razvoju.

3. *Očekivanja koja roditelji postavljaju deci u pogledu školskih postignuća*, odnosno upoznavanje dece sa očekivanjima roditelja, pokazala su se kao značajna jer ta saznanja koja dobiju od roditelja motivišu ih da uče.

4. *Vođenje razgovora sa decom o školi i pitanjima vezanim za školu* jeste vrsta roditeljske prakse koja se odražava na bolje detetovo ponašanje u školi, ali ne i na školski uspeh dece, ustanovljeno je na osnovu rezultata određenih longitudinalnih studija.

U skladu sa prethodno opisanim, značajno je istaći značaj određenih odrednica odgovarajuće porodične klime, kao što su vrednovanje i podsticanje učenja, kreiranje adekvatne sredine za učenje, negovanje pozitivnih stavova o obrazovanju, pokretanje tema koje se tiču škole jer kao takve omogućavaju dopunjavanje roditeljske i učiteljske uloge van institucionalnih okvira i time doprinose podsticanju vaspitanja i obrazovanja dece. Takođe, porodični kontekst menja uslove za učenje u zavisnosti od uzrasta na kojem se dete nalazi. Tako, prostor za igru koji je bio aktuelan tokom ranih i predškolskih godina, kako se približava polazak u školu, potrebno je transformisati, i u jednom delu smestiti radni sto i obezbediti neku vrstu tihog kutka za učenje. Pored toga, kako bi dete bilo u mogućnosti da primenjuje, oblikuje i jača socijalne veštine, te razvija prosocijalno ponašanje, od vitalnog je značaja obezbediti mu svakodnevna iskustva sa odraslim (Ljubetić, 2014).

Na osnovu svega rečenog, može se zaključiti da će u većoj meri podržavati tranzicioni proces i suočavati se sa svim izazovima i zahtevima tokom procesa oni roditelji koji veruju da su sposobni da deluju, pruže podršku, imaju uvid u tranzicione aktivnosti koje se odvijaju u ustanovi, kontrolišu različita emocionalna stanja i kreiraju stimulatívne porodične uslove.

### 3.1.3. Lične, porodične i kontekstualne karakteristike kao faktori roditeljske uključenosti

Pregled relevantne literature (Bornstein & Sawyer, 2006) ukazuje da je potrebno razlikovati odnos na relaciji majka-dete i otac-dete s obzirom da se komunikacija i načini brige majke i očeva razlikuju. Rezultati istraživanja (Parke, 2002, prema: Bornstein & Sawyer, 2006) pokazali su da u direktnoj interakciji licem u lice sa svojim detetom, majke u proseku provedu između 65% i 80% više nego što to čine očevi. Rezultati istraživanja sprovedenog u našem kontekstu (Blagojević Hjuson, 2013), a koji se tiču prakse roditeljstva, pokazuju da su žene te koje nose veći teret roditeljstva, te da su one češće uključene u aktivnosti kao što su ishrana dece i pružanje pomoći deci oko školskih zadataka. Takođe, pomenuto istraživanje govori o tome da za razliku od muškaraca, žene percipiraju svoju ulogu kao bitniju. U vezi sa tim, autorka ukazuje da je dobijena slika, posledica stanja u srpskoj porodici na planu rodni odnosa, te radi formiranja egalitarnijeg modela roditeljstva predlaže povećanje onih aktivnosti koje podrazumevaju zajedničko učešće dece i roditelja. Dodaje i to da “odsustvo oca iz porodice i iz roditeljske uloge u životima dece proizvodi veoma teške posledice, bilo da se radi o ćerkama ili o sinovima, pa je strategija „uvlačenja“ očeva preko zajedničkih aktivnosti svakako lekovita i korisna” (Blagojević Hjuson, 2013:105). Studija UNICEF-a (2014) upućuje na značaj partnerskog roditeljstva koje podrazumeva podjednako provođenje vremena od strane oba roditelja sa decom, posebno, na uzrastu od 6 do 12 godina. Rezultati iste studije pokazali su da je koncept partnerskog roditeljstva u Srbiji prisutan, ali da se još uvek zasniva na tradicionalnoj podeli uloga, te u većini porodica (79,2%) gde oba roditelja u jednakoj meri provode vreme sa decom, majka ipak, predstavlja primarnu figuru koja vaspitava decu. Nalazi nedavno rađenog istraživanja na nacionalnom uzorku u Srbiji (Hughson, 2018) govore da među ispitanim roditeljima postoji zajedničko obavljanje različitih aktivnosti vezanih za decu, ali i da veliki deo aktivnosti žena obavlja sama ili pretežno sama. Očevi su se ili sami ili više od majki angažovali u fizičkim vežbama i igrama koje su se odvijale sa decom van porodičnog doma, dok su majke bile usmerene na pripremu obroka i negu (menjanje pelena, kupanje dece). Rezultati istraživanja iz hrvatskog konteksta (Pećnik, 2013) pokazali su da, u godini pred polazak u školu, ne postoji razlika između roditelja oba pola u nivou svakodnevnog uključivanja u aktivnosti sa decom koje imaju podsticajan, podržavajući i kažnjavajući karakter.

Podsticanje očeve uključenosti tokom detetovog odrastanja, opravdano je s obzirom da odnos koji otac uspostavi sa detetom, a naročito u prvih 30 meseci života, utiče na kognitivni razvoj deteta, postizanje školskog uspeha, socio-emocionalno prilagođavanje, te uspešnije detetovo funkcionisanje u kasnijim godinama detetovog života (Čudina- Obradović i Obradović, 2006, prema: Pećnik, 2013). Do sličnih nalaza došli su i drugi autori (Cabrera et al. 2007; Downer 2007; Flouri and Buchanan 2004; Lamb 2003, prema: Britto, 2012) ukazavši na povezanost jezičkih sposobnosti, akademskih postignuća, socijalne i emocionalne kompetencije sa većim uključivanjem oca tokom ranog uzrasta deteta.

Kada se govori o uključivanju oca, u relevantnoj literaturi (Kwok & Li, 2014) nalazimo da je reč o višedimenzionalnom konstrukt koji povezuje afektivne, kognitivne, bihevioralne i etičke komponente i indirektno oblike uključivanja oca, odnosno podrazumeva delovanje oca u aktivnostima sa decom na različite načine poput disciplinovanja, poučavanja, podsticanja, razgovora, davanja pohvala, pokazivanja ljubavi, razvijanja talenata, čitanja, pružanja pomoći u izradi domaćih zadataka i obezbeđivanja zadovoljenja osnovnih potreba. Lamb, Pleck, Charnov & Levine, (1987, prema: Simões, Leal & Maroco, 2010) su razvili jedan od najpoznatijih modela koji, pak, ističe tri komponentne očinskog uključivanja. Prva komponenta podrazumeva direktnu interakciju, odnosno vreme koje otac posveti nezi ili interakciji sa detetom. Pristupačnost je ključna odrednica druge komponente i znači očevu dostupnost u određenim aktivnostima koje ne zahtevaju intenzivan nivo interakcije sa detetom. Treća komponenta uključuje odgovornost koju otac izražava u zadacima važnim za dobrobit, brigu i sigurnost deteta. Takođe su Lamb, Pleck, Charnov & Levine (prema: Schoppe-Sullivan, Kotila, Jia, Lang & Bower, 2013) predložili četiri kategorije koje utiču na uključivanje očeva:

- 1) motivacija (npr. očeva želja za uključivanjem);
- 2) veština i samopouzdanje (npr. samoeфикаsnost roditeljstva);
- 3) socijalna podrška i stresovi (npr. bračni odnosi);
- 4) institucionalni faktori (npr. politika radnog mesta).

Neki autori (Simões, Leal & Maroco, 2010) ukazuju da će očevi nastojati da preuzmu glavnu ulogu u odnosu sa svojim detetom, te svoje uključivanje doživljavati kao izvor ličnog zadovoljstva onda kada se osećaju zadovoljniji u svom očinstvu i kada imaju više poverenja u svoje sposobnosti. Dakle, s obzirom da očevi ostvaruju dobre odnose sa decom i sebe procenjuju kao sposobne i zadovoljne roditelje sa više samopouzdanja, autori (Lee, 2003, prema: Roh &

Yang, 2013) ističu da uključivanje očeva u vaspitanje dece ujedno doprinosi i njihovom osećaju kompetentnosti. Takođe, ono što utiče na delovanje očeva u određenim akcijama je svest o ulozi koju oni kao očevi imaju u vaspitanju dece, te oni koji su svesni svoje uloge kao oca biće i aktivniji. Prethodno opisano, potvrđuju i rezultati istraživanja (Kwok & Li, 2014) koji pokazuju pozitivnu povezanost uverenja o roditeljskoj ulozi i uključivanja oca, kao i očinske samoefikanosti i njihovog uključivanja.

Razmatrajući moguće prepreke uključivanju očeva u obrazovanje njihove dece, neki autori (O'Toole et al., 2019) nalaze da obrasci zapošljavanja mogu biti potencijalna barijera, jer se pokazalo da su očevi zaposleni kao fizički radnici ili oni koji su radili uveče bili najmanje uključeni u obrazovanje njihove dece. Pojedini autori (Levine, 1993, prema: Biber, 2016) upućuju na određene faktore - strah očeva da se ne pokažu kao nesposobni, pristup koje profesionalci pokazuju prema uključivanju očeva, prepreke koje se tiču majki, neadekvatna primena i struktura programa - procenjujući ih kao prepreke uključivanju oca. Studija koja se bavila uključivanjem oca u predškolsko obrazovanje, došla je do sličnih rezultata (Gürşimşek, Kefi & Girgin, 2007, prema: Biber, 2016). Naime, očevi nisu nalazili vremena da se uključe, nisu su se osećali prijatno u ustanovi, nisu se snašli u uspostavljanju odnosa sa drugim roditeljima zbog toga što ih škola nije ohrabrila da se uključe, pa samim tim nisu bili voljni da učestvuju u aktivnostima. S druge strane, u jednom istraživanju (Cullen et al., 2011, prema: O'Toole et al., 2019:62) ustanovili su da se verovatno pozitivno odrazilo na uključivanje očeva u obrazovanje njihove dece onda "kada je partnerstvo sa njima bilo strateški planirano, kada su očevi konsultovani o tome kakva vrsta podrške i aktivnosti im je potrebna, i kada je način na koji im se pristupalo bio svestan i poštovao različitu muškost i načine da se bude otac".

Na osnovu navedenog, može se zaključiti da je važno da škole pokažu spremnost i interesovanje za uključivanje očeva što bi podrazumevalo da načine komunikacije i vreme održavanja aktivnosti usaglase sa mogućnostima očeva, te im predoče koliko je njihov doprinos u obrazovanju dece važan. Takođe, predstavljeni istraživački nalazi pokazali su da značajan uticaj na uključivanje očeva imaju personalni faktori pri čemu se javlja potreba za detaljnijom analizom njihovog uticaja na uključivanje roditelja.

Neki autori (Tomanović, Ljubičić i Stanojević, 2014) objašnjavaju da u roditeljstvu nastaju problemi onda kada roditelji iz nekog razloga ostanu sami i nemaju s kim da dele roditeljske odgovornosti i obaveze oko domaćinstva, te moraju da balansiraju privatna dešavanja

i posao. U literaturi (Fremstad & Boteach, 2015) su prisutna stanovišta o razlikama u raspoloživosti vremenskih resursa kod jednoroditeljskih, odnosno dvoroditeljskih porodica, te je dokumentovan veći utrošak vremena na samostalnu negu deteta i na posao van kuće majki koje samostalno podižu decu, u odnosu na majke koje žive u bračnoj zajednici. Brojni autori (Garriga, Sarasa & Berta, 2015; Hernández & González Ramírez, 2011; Reynolds, Fernald, Deardorff & Behrman, 2018) govore o uticaju sastava domaćinstva i promena koje se mogu odigrati u domaćinstvu na razvojne ishode dece. Oni, pre svega, misle na jednoroditeljske porodice, nastale kao posledica smrti supružnika, vanbračnog rođenja, odvajanja ili razvoda, ponovnog stupanja u brak, koje dovode do negativnog uticaja na kognitivni i emocionalni razvoj dece, niže akademske rezultate, kao i socijalne i psihološke nejednakosti. Sledom navednog, slabiji obrazovni ishodi dece koja odrastaju sa jednim roditeljem rezultat su nižeg nivoa uključivanja ovih roditelja u obrazovanje dece u smislu smanjenog nadzora i praćenja dešavanja u školi u odnosu na bračne parove (Park, 2008). Podaci istraživanja rađenog na uzorku roditelja iz Srbije (Tomanović, Ljubičić i Stanojević, 2014) a koje se tiče obavljanja aktivnosti roditelja vezanih za brigu o detetu s obzirom na porodičnu strukturu, upućuju na razlike u delovanju roditelja koji dolaze iz dvoroditeljskih, odnosno jednoroditeljskih porodica. Rezultati su sledeći:

- 36.1% roditelja iz dvoroditeljskih porodica prisustvuje roditeljskim sastancima za razliku od jednoroditeljskih porodica (4.6%);
- Samo 4.2% jednoroditeljskih porodica detetu pruža pomoć u učenju, za razliku od dvoroditeljskih porodica (26%);
- Oba roditelja odvođe dete na vanškolske aktivnosti (19.2%), dok je na ovom planu manje zalaganje jednoroditeljskih porodica (4.2%).

Međutim, neki autori (Fremstad & Boteach, 2015) ističu da prilikom istraživanja povezanosti porodične strukture i ishoda dece treba imati u vidu da izvođenje zaključaka na osnovu dobijenih negativnih ishoda upućuje na prosečne razlike u rizicima, što znači da neće sva deca ili većina dece koja nisu konstantno podizana u porodici sa oba roditelja doživeti određene rizike.

Istraživanja posvećena ovoj kategoriji porodica, s jedne strane predočavaju da i one u skladu sa uplivom novih društvenih prilika jesu deo naše stvarnosti, dok sa druge strane, poručuju da je potrebno da celokupno društvo stremi ka pospešivanju postojećeg sistema usluga u vidu pružanja podrške i pomoći jednoroditeljskim porodicama (Arsić, Reljanović i Petrović, 2015).

Rođenje drugog deteta dovodi do promena u ulogama svakog člana porodice što se odražava na međusobnu komunikaciju članova, ali i na funkcionisanje roditelja u smislu da u toku dana imaju manje slobodnog vremena, a da ulažu više napora vezanog za brigu deteta kod kuće, da se na planu finansija to očitava kroz veće naprezanje tokom radnog vremena kako bi zaradili više novca što roditeljima donosi osećaj preopterećenosti (Bornstein & Sawyer, 2006). Rezultati nekih ranijih studija došli su do oprečnih rezultata kada je u pitanju odnos između veličine porodice i roditeljske samoeфикаsnosti. Neki autori (Luster and Kain's, 1987) nisu ustanovili povezanost veličine porodice i roditeljske samoeфикаsnosti, dok su drugi (Ladd and Price, 1986, prema: Schneewind, 1995) utvrdili malu korelaciju kod onih roditelja koji su istakli da imaju poteškoće u odgajanju dece na planu društvenog aspekta i veličine porodice.

Istraživanja novijeg datuma, upućuju na značajne podatke koji se tiču razmatranja uticaja veličine porodice na uključivanje roditelja u detetovo obrazovanje. U Maleziji su autori (Vellymalay, 2013) ustanovili da su u porodicama sa većim brojem dece, roditelji manje uključeni u obrazovanje dece, odnosno u aktivnosti koje od roditelja zahtevaju da identifikuju problem akademske prirode s kojima se deca suočavaju, da razgovaraju sa decom o budućim planovima, da pruže pomoć deci kako bi završila domaći zadatak, da motivišu svoju decu i da pored praćenja aktivnosti u porodičnom okruženju isprate one aktivnosti u kojima dete učestvuje u školskoj sredini. Neki autori (Li, Dow & Rosero-Bixby, 2014) smatraju da porodice sa manjim brojem dece obezbeđuju deci viši nivo kvaliteta života, jer pružaju više sredstava svakom detetu.

U prilog značaju i pozitivnim efektima prethodnog tranzicionog iskustva za roditelje govore nalazi studije (Petraikos & Lehrer, 2011) koji su obuhvatili roditelje i nastavnike. Rezultati ukazuju da obe grupe ispitanika uočavaju razlike u roditeljskoj percepciji tranzicije u odnosu na to da li prolaze kroz tranzicioni period prvi put ili imaju iskustva sa starijim detetom. Razlike se očitavaju, npr. u pogledu pristupa samom prelazu, gde roditelji sa tranzicionim iskustvom pokazuju manje nervoze, dok "novi" roditelji češće diskutuju o problemima razdvajanja i stresu.

Neki autori (Stähle, 2000, prema: Johansson, 2003) ukazuju da je za roditelje vreme ometajući faktor zbog kojeg se aktivitet njihove uloge tokom odgajanja deteta smanjuje. Pretpostavlja se da oni roditelji koji su zaposleni imaju manje vremena da budu deo onoga što se odvija u predškolskoj ustanovi (Castro et al., 2004, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). U praksi se oni roditelji koji zbog poslovnih obaveza nisu u mogućnosti da budu deo redovnih aktivnosti u školi prepoznaju kao teški. S obzirom da takva perspektiva



podrazumeva da su ovi roditelji nedovoljno upoznati u svakodnevna dešavanja i pasivno uključeni u život škole, često se njihovi uvidi odbacuju što ih dodatno otuđuje, te udaljava od najvažnije uloge – uloge u kojoj roditelji zagovaraju interese svoje dece (LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011). Stoga se preporučuje da efikasn pristup usmeren na građenje partnerstva između škole i porodičnog doma, karakteriše proaktivno uspostavljanje veza i stvaranje adekvatnih komunikacijskih kanala koji će omogućiti uključivanje svih roditelja, pa i onih koji ne raspolažu u dovoljnoj meri slobodnim vremenom ili resursima (Gonzalez et al., 2013, prema: O'Toole et al., 2019). Pored toga, takvi pristupi ističu značaj dvosmerne komunikacije koja se obezbeđuje kroz raznovrsne načine i u odgovarajućim vremenskim okvirima (O'Toole et al., 2019).

Istraživanja (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015) su pokazala da niži nivo obrazovanja roditelja korelira sa nižim nivoima uključenosti roditelja jer roditelji nižeg obrazovnog nivoa mogu sebe videti kao nedovoljno kompetentne za pružanje pomoći detetu u učionici (Rimm-Kaufman & Pianta, 2005, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). U prilog tome, autorka Ljubetić (2007) ističe da pedagoški kompetentan roditelj, veštine roditeljstva, kao i napredak na ličnom i profesionalnom planu upravo gradi na znanjima koje je stekao i informacijama koje je usvojio tokom školovanja i celoživotnog učenja.

Sve izneto ukazuje da je potrebno da prilikom sagledavanja mogućnosti za uključivanje roditelja u različite aktivnosti tokom tranzicionog perioda budu uzete u obzir navedene sociodemografske varijable, tj. karakteristike porodičnog okruženja i lične karakteristike roditelja. U vezi sa tim, potrebno je da institucije budu fleksibilne i svoje funkcionisanje prilagode potrebama roditelja.

### **3.2. Pretpostavke intenzivnijeg uključivanja roditelja u tranzicione aktivnosti i programe: teorijski i praktični aspekti**

Različito okruženje oblikuje iskustvo u tranziciji i mogućnosti putem kojih joj se pristupa i kako se ona razmatra, a efikasna tranzicija u školu i uspešna adaptacija dece i roditelja na zahteve nove sredine podrazumeva uspostavljanje kontinuiteta uticaja kroz različite aktivnosti u koje se roditelji uključuju. U tom smislu, neki autori (Klemenović, 2014) ističu značaj roditeljske proaktivnosti i spremnosti da zastupaju najbolje interese deteta tokom ranog i

predškolskog uzrasta tako što će odabrati odgovarajuće aktivnosti i sadržaje. Ono čime se roditelji vode jeste ono što u određenom trenutku smatraju najvažnijim kako za sebe, tako i za svoje dete (Ljubetić, 2013), te bi oblike, kvalitet i intenzitet saradnje tokom tranzicionog perioda trebalo prilagoditi porodičnim karakteristikama i promenama u porodičnom životu (Mihić i sar., 2016).

Prilikom kreiranja tranzicionih programa usmerenih na dete i roditelje, Pianta i saradnici (1999) predlažu kombinovanje tri međusobno povezana načela: 1) *dopreti do porodica* (škole i opštine bi trebalo da na vreme informišu porodice o upisnim rokovima za uključivanje dece i da pruže podršku porodicama kada donose odluke vezane za to, što ujedno predstavlja prvi korak u procesu građenja partnerskih odnosa na relaciji školsko-porodično okruženje); 2) *delovati unatrag kroz vreme* (ostvarivanje komunikacije sa porodicom pre nego što dođe vreme upisa jer na taj način saradnja roditelja sa školom započinje tokom perioda pripreme koja se ostvaruje kroz zajedničko delovanje sa drugim institucijama, kao što su predškolska ustanova, igraonice, savetovaništa, biblioteke itd.); 3) *zahvatiti porodice odgovarajućim intenzitetom* (primenjivanje raznovrsnih strategija komunikacije između porodice i škole kako bi se ostvarila uspešna tranzicija) (prema: Bohan-Baker & Little, 2002; prema: Klemenović, 2014).

Za građenje partnerskih odnosa postoje aktivnosti niskog i visokog intenziteta. Dok prva grupa aktivnosti podrazumeva veliku grupu strategija poput informisanja porodica putem dopisa i/ili prisustvo roditelja u školi kada su dani „otvorenih vrata”, dotle aktivnosti visokog intenziteta anticipiraju individualizaciju i podrazumevaju lični pečat, kao što su pojedinačni telefonski pozivi određenim porodicama i deci ili kućne posete porodicama koje su u tranzicionom periodu. Rezultat kombinacije strategija niskog i visokog intenziteta, kada je to moguće, svakako predstavlja uslov za uspešnu tranziciju (Klemenović, 2014). Pored poznavanja i uvažavanja prethodno opisanih načela, doseganje do porodica predstavlja priliku, kako ističu pojedini autori (Huff, 1999, prema: Carter, 2003), da se roditelji upute u ishode dobijene na osnovu istraživanja u kojima su istaknute prednosti od uključivanja porodica u obrazovanje dece. Takođe, pored ovog tipa informisanja, roditelji imaju mogućnost da čuju da su potrebni školama kada je u pitanju obrazovanje njihove dece, da se njihovi glasovi vrednuju u školi i da postoje raznovrsni načini da se uključe u obrazovanje svoje dece. Dakle, “roditelji su uvek upleteni u obrazovanje, bilo kao tihi, pasivni partneri ili kao glasni, aktivni partneri” (Niesel & Griebel, 2007:26). U vezi sa tim, stručnjaci (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015) ukazuju da značajnu ulogu u

podržavanju roditeljskog uključivanja ima vaspitač/nastavnik čiji se redovno dosezanje do porodica ogleda u njegovoj sposobnosti da prepozna različite komunikacijske afinitete koje porodice imaju i da upotrebljava strategije za uspostavljanje efikasne komunikacije sa roditeljima. Kako bi se poboljšala komunikacija na relaciji profesionalci – roditelj, potrebno je uzeti u obzir da efikasne strategije podrazumevaju i jednosmerne i dvosmerne komunikacijske mogućnosti (Berger, 2000, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015).

U praksi su zastupljena tri oblika komunikacije: verbalna (u vreme dovođenja i odvođenja deteta, na konferencijama, tokom kućnih poseta, preko telefona); pisana (bilteni, dnevници, pisma, oglasne table); elektronska (e-mail, veb sajt, digitalni portfolio) (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). Autorke Pavlović Breneselović i Krnjaja (2017:60) predočavaju različite oblike saradnje sa porodicom oslanjajući se na sledeću klasifikaciju: pisana komunikacija (informatore o programu, brošure i flajeri, novine, poruke, beleške, vizuelna prezentacija- tabla i poster, kutija za sugestije, izveštaji, veb sajt i e-komunikacija), neposredna komunikacija (uvodni sastanci upoznavanja sa programom, kućne posete, susreti prilikom dovođenja i odvođenja dece, telefonski pozivi, individualni sastanci, tematski sastanci i radionice, dijaloške sastanci posvećeni praćenju aktivnosti dece i evaluaciji programa), neposredno učešće roditelja/podrođice (posetilac, volonter, član saveta roditelja, realizator – aktivnosti, pomoć u akcijama, izradi materijala, prikupljanju materijala za portfolio, planirane aktivnosti dece i roditelja kod kuće) i aktivnosti za roditelje (aktivnost roditelj-roditelju, obrazovne aktivnosti, socijalne aktivnosti, usluge u lokalnoj zajednici, porodična soba/prostor za roditelje). Neki autori (Bohan-Baker & Little, 2002:5-6) upućuju na sveobuhvatnu tranzicionu praksu nudeći niz aktivnosti značajnih za roditelje tokom tranzicionog perioda:

- Periodični kontakti sa porodicama predškolske dece - telefonski pozivi ili kontakti licem u lice u cilju razmene informacija o detetu i njegovim rutinama i njihovim školskim zahtevima;
- Periodični kontakti sa samom decom u cilju razvijanja odnosa sa njima pre nego što krenu u školu;
- Pozivnice za predškolce za obilazak škole u proleće;
- Priprema i distribucija aktivnosti za učenje u kućnom okruženju, uključujući i druge aktivnosti koje se odnose na pismenost korisne tokom letnjih meseci pre polaska u školu;

- Organizovanje roditeljskih sastanaka pre početka škole kako bi stekli uvid u očekivanja učitelja;
- Partnerstvo sa lokalnim udruženjima roditeljima u smeru informisanja roditelja kako da se uključe u školsko okruženje i povežu sa roditeljima čija deca već pohađaju tu školu;
- Širenje informacija roditeljima o tranziciji u školu, uključujući smernice za registraciju (prijavljivanje), informacije o kvalitetu i statusu škola u zajednici, kao i informacije o zdravlju i ishrani dece;
- Kućne posete pre i posle uključivanja deteta u školu;
- Grupe za podršku roditeljima čija deca prelaze u osnovnu školu;
- Olakšavanje ranog prijavljivanja dece kako bi i institucija i roditelji imali dovoljno vremena da se pripreme za novo okruženje;
- Među osobljem u ustanovama za ranu brigu i obrazovanje i vrtić, postojanje pomoćnika nastavnika koji poseduju dvojezične sposobnosti za oblasti u kojima živi veliki procenat porodica sa ograničenim poznavanjem engleskog jezika.

Navedene klasifikacije ukazuju da je teško napraviti jasnu podelu jer se područja uključivanja roditelja međusobno prožimaju i preklapaju. Omogućavajući roditeljima i svim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa prilike da se na različite načine sretnu, razgovaraju, razmenjuju svoje doživljaje, zamerke i iskustva koja se tiču ustanove dolazi do razvoja osećaja pripadanja zajednici, te učenja da su promene koje su u najboljem interesu deteta moguće ukoliko se upotrebi “snaga odnosa”, odnosno kolektivnog delovanja (Ljubetić, 2012). Neki autori (Jul i Jensen, 2014) prave razliku između odnosa i interakcija, objašnjavajući da odnosi često uključuju dugoročnu i ličnu vezu, za razliku od interakcija koje su kratke nelične razmene, te da se u pedagoškim institucijama odvija mnogo interakcija, ali da neće svaka voditi u odnos. Ipak, smatramo da oba značenja kojima se profesionalci povezuju sa roditeljima imaju značaja za proces tranzicije samo je važno da ih profesionalci neguju tako da interakcije vremenom pređu u odnos, a odnos koliko god je moguće bude u funkciji uvažavanja obe strane.

S tim u vezi, a oslanjajući se na modele i pristupe koji govore o uključivanju roditelja i prklepajućim sferama uticaja svih koji su deo tranzicionog perioda, pokušali smo da različita mesta susreta svih aktera prikažemo kao prostore koji omogućavaju intenzivnije uključivanje roditelja.

### *Ustanove kao mesta susreta tokom tranzicionog perioda*

*Svakodnevni razgovori u vrtiću.* Jedan od načina pomoću kojeg je roditeljima pružena prilika da saznaju o detetovom napredovanju jesu svakodnevni razgovori roditelja sa vaspitačem (Neuman, 2003). Naime, roditeljima je omogućeno da se informišu o dobrobiti svog deteta ostvarujući redovnu komunikaciju sa vaspitačem o učenju deteta, njegovom ponašanju, snalaženju u igri i interakcijama koje ostvaruje sa drugima. Takođe, ovaj vid komunikacije ostavlja prostora i vaspitačima da bolje razumeju detetovo funkcionisanje u vrtiću (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). Pored toga, ovi razgovori mogu poslužiti roditeljima i vaspitačima da iznesu svoja mišljenja, upoznaju se sa međusobnim perspektivama i razreše moguće nesporazume. Ovakav vid povezivanja roditelja i vaspitača ima neformalni karakter, jer se uglavnom odvija kada roditelji dovedu dete u vrtić ili kada ga preuzimaju, ali svakako, sve ono što je vaspitač dokumentovao o deci može predstavljati polazište za formalniju raspravu sa roditeljima (Neuman, 2003). U Italiji, u Ređo Emilija vrtićima, kako bi roditelji i šira zajednica stekli detaljniji uvid u sva dešavanja koja se odvijaju u vrtiću, vaspitači dokumentuju sve ono što dete iskustveno doživi. Tako dokumentacija vaspitača, oblikovana od njegovih procena i zapažanja o funkcionisanju dece u različitim situacijama i detetovih slika, crteža, video-zapisa prožetih dečjim idejama, sećanjima i osećanjima, predstavlja značajan resurs za refleksiju vaspitača i pospešivanje rada sa decom, kao i povod za diskusiju o učenju deteta sa roditeljima (Neuman, 2003). Oslanjajući se na pozitivna iskustva Ređo Emilija pristupa, u Finskoj je takođe prisutan ovaj vid dokumentovanja detetovog življenja i razvoja u instituciji. Na taj način, portfolio omogućava roditeljima da isprate sve značajne trenutke koje dete doživljava i da stvore zajedničko razumevanje obrazovanja, ali i da olakša sam prelaz u školu (Neuman, 2003). Istraživanja (Griebel & Niesel, 2003) pokazuju da je roditeljima važnije da ostvare bliski kontakt sa profesionalcem, nego da se uključe u neke formalnije aktivnosti vrtića. Upravo je komunikacija sa vaspitačem i upućivanje na detetovo ponašanje, omogućila roditeljima da steknu uvid u kognitivne i socijalne kompetencije dece i postane im jasno da su na pomolu neke promene karakteristične za tranzicioni period. Takođe, prisustvo tradicije neformalnije razmene između vaspitača i roditelja, ostavlja prostora vaspitačima da posavetuju i usmere roditelje, ali i da ustanovu predstave kao mesto u kojem je moguće nadograditi roditeljska znanja, nasuprot atmosferi gde se roditelji osećaju da će kroz savetovanje biti raskrinkani. Vrednost ovakog oblika saradnje ogleda se u tome što se roditelji osećaju sigurnije i poštuju stručnost vaspitača, dok

stručnjaci na osnovu toga oblikuju buduća očekivanja koja su dar školama i njihovim zaposlenima s kojima će roditelji ostvariti dalju saradnju (Jul i Jensen, 2014).

*Pisana i e-komunikacija sa roditeljima.* Neki autori (Caplan, Perkins-Gough & McKinnon, 2001) navode da slanje pisma na početku godine predstavlja jedan od načina za uspostavljanje kontakta sa porodicama, ali i podešavanja tona otvorene komunikacije i aktivnog uključivanja roditelja. Roditeljima ova pisma mogu biti upućena od strane direktora i nastavnika, a sam sadržaj pisma oscilira shodno okolnostima i planovima vezanim za konkretnu učionicu i školu. Ipak, svako pismo može poslužiti za pozdravljanje porodice, pružanje uvida u ciljeve predviđene za školsku godinu i informacije poput onih šta će deca učiti tokom školske godine, politike vezane za domaće zadatke, posebne događaje razreda, organizovane izlete, pravila u učionici, načine na koje bi pomoć roditelja bila cenjena i prihvaćena, načine komunikacije koje određeni učitelj preferira u slučaju da roditelj ima neka pitanja ili je iz nekog razloga zabrinut.

Strategije koje mogu poboljšati uključivanje roditelja, pored pisane/štampane komunikacije jesu nove komunikacijske opcije kao što su e-mail, školske veb stranice, mobilni telefoni i blogovi. U skladu sa tim relevantna literatura (Hornby, 2011) beleži koristi od novih tehnologija:

- Sajt škole služi za informisanje roditelja o pristupu škole, zaposlenima i njihovim konkretnim poslovima, e-mailovima zaposlenih, informisanje roditelja o domaćim zadacima, kao i smernicama za njihovo rešavanje što povratno ukazuje roditeljima na očekivanja od škole i pomaže im da podrže dete u ispunjavanju domaćih zadataka. Pored toga, na sajtu se mogu naći detalji o predstojećim aktivnostima, fotografije nastale tokom realizovanih aktivnosti i izleta, ali i korisne ideje i saveti za učenje u porodičnom okruženju.

- Putem e-mail, škola roditeljima šalje biltene i na taj način sprečava mogući nestanak biltena na dnu školske torbe deteta, ali i smanjuje troškove štampanja i slanja istih poštom. Takođe, ovaj alat komunikacije služi za proveru izostanaka dece.

Studija sprovedena u pojedinim školama u Danskoj (Akselvoll, 2016) govori o online uključivanju roditelja preko Intraneta za roditelje - svojevrsne platforme putem koje započinje komunikacija između porodice i škole od dana kad dete postane deo školskog okruženja i nastavlja se tokom njegovog obitavanja u istom. Napori škole, u ovom slučaju, usmereni su kako na informisanje roditelja, tako i na njihovo uključivanje u celokupno školovanje njihove dece. U skladu sa tim, platforma kroz različite vidove to i omogućuje:

- škole upućuju e-mail obaveštenja roditeljima kao podsetnik da se na intranetu oglasio direktor ili nastavno osoblje sa novim informacijama;
- poruke upućene roditeljima koje obuhvataju biltene, informacije o planiranim izletima, pozivnice za sastanke ili društvene događaje, korisne linkove koji vode na obrazovne web sadržaje, fotografije sa realizovanih školskih radionica, različite podsetnike i sl.;
- roditelji se povezuju sa zaposlenima i svima koji su deo ovog sistema u slučaju da su im potrebne informacije kako o školi, tako i pojedinom razredu;
- roditelji se informišu kako da na različite načine podrže učenje svoje dece;
- škola podstiče roditelje da budu deo vannastavnih aktivnosti sa svojom decom;
- nastavnik podseća roditelje da dete nije uradilo domaći zadatak;
- roditelji se nalaze u ulozi asistenata nastavnika jer ih informišu o dešavanjima van učionice što omogućuje nastavnicima da adekvatno deluju u određenim situacijama;
- roditelji imaju pristup sedmičnom rasporedu koji upozna je roditelje sa aktivnostima, domaćim zadacima i knjigama akutuelnim za predstojeću sedmicu;
- roditelji potvrđuju svoje prisustvo na roditeljskim sastancima, društvenim događajima i sl.;
- povezivanje sa roditeljima vršnjaka svoje dece u cilju predočavanja datuma rođendanskih zabava, koordinacije datuma predviđenih za različite aktivnosti (igra, kampovanje) i razmena komentara i mišljenja u vezi sa življenjem njihove dece u školi.

S obzirom da prevashodno upotreba ovog praktičnog alata podrazumeva pružanje pomoći detetu da bude spremno za čas i uspešno uradi domaći zadatak, roditelji moraju biti upoznati sa svim vestima, te se redovno prijavljivati na Intranet. Međutim, neki roditelji predano prate sva dešavanja na Intranetu, pridržavajući se svakog pojedinačnog poziva za uključivanje, pa ima i onih koji važnim informacijama, poput nedeljnog rasporeda, posvećuju posebnu pažnju tako što ih štampaju i stavljaju na vidljivo mesto u svom domu, do onih koji ovom načinu uključivanja pristupaju opuštenije. Takođe, rezultati su pokazali da je uključivanje roditelja uslovljeno porodičnom strukturom, te da je veća uključenost majki iz potpunih porodica, dok razvedeni roditelji dele zadatak kada je u pitanju pristup platformi s obzirom da na sedmičnom nivou brinu o detetu. Stavovi roditelja prema opisanom alatu, takođe su oprečni, te su ga pojedini roditelji videli kao ruku pomoći i vredno oruđe, dok ima i onih kojima je on predstavljao teret, izvor svakodnevnog stresa i nešto što im oduzima vreme (Akselvoll, 2016).

*Kutak za roditelje u vrtiću.* Dok roditelj čeka završetak aktivnosti ili mu vremenske nepogode nalažu duže zadržavanje u vrtiću, moguće je da svoje vreme korisno ispuni boravkom u određenom prostoru vrtića namenjom roditeljima. Naime, reč je o posebno opremljenom mestu, tzv. kutku za roditelje gde se roditelji mogu udobno smestiti i uz prelistavanje različite stručne literature o roditeljstvu, razvoju deteta, komunikaciji i sl., razgledanje aktuelnih fotografija koje oslikavaju život ustanove ili videoprojekcije dečjih aktivnosti, pregledanje izveštaja o aktuelnim događanjima iz vaspitne grupe, i biti podstaknuti na razmišljanje o sebi, o svom ponašanju i svojoj roditeljskoj ulozi. Takođe, postoji “kutija za poruke” i knjiga utisaka gde roditelj može izraziti svoje mišljenje, a što povratno može pomoći osoblju vrtića da unapredi postojeću saradnju. Na ovaj način roditelju se šalje poruka da je ustanovi i vaspitaču stalo do njega i njegovih potreba (Klemenović, 2009; Ljubetić, 2013). Poželjno je da se sadržaj kutka kontinuirano “osvežava” odabranim sadržajem u skladu sa aktuelnim dešavanjima i bude od pomoći roditeljima tokom svih faza kroz koje porodica prolazi.

*Radionice za roditelje.* Organizacija radionica može poslužiti roditeljima da razviju veštine potrebne za uspešno snalaženje u roditeljstvu (Carter, 2003). Rad sa roditeljima u grupi može biti organizovan u svrhu međusobnog druženja, privikavanja jednih na druge, kao i olakšavanja uključivanja dece i roditelja u planirane aktivnosti. Najbolji način da se to i postigne jeste sprovođenje kreativnih radionica. Dakle, roditelji i deca u prijatnom, veselom, prisnom okupljanju sa vaspitačem/učiteljem imaju priliku da se upoznaju u drugačijem i opuštenijem svetlu nego što je to slučaj kroz neke druge vidove saradnje (Ljubetić, 2013). Tokom tranzicionog perioda, ovaj način rada sa roditeljima može biti prilika za zajedničko pravljenje maketa škole i učionice. Kreativni proces izrade, poslužio bi roditeljima i deci za produbljivanje znanja o prostoru, strukturi školskog okruženja i senzibilizaciju za promene koje ih očekuju, profesionalcima za upoznavanje potreba, dosadašnjih iskustva, ustaljenih rutina dece i roditelja, dok bi roditelji međusobno upoznali jedni druge.

Pored pomenutih kreativnih, moguće je organizovati i obrazovne radionice, koje takođe odlikuje prijatna i prijateljska klima u kojoj se neguju vrednosti kao što su poštovanje, prihvatanje i ravnopravnost svih učesnika. Međutim, ova vrsta radionica omogućava okupljanje grupe roditelja koji uz kombinaciju ličnih iskustava i saznanja dobijenih iz različitih izvora – predavanja, diskusija, materijala - tokom radionice, uče vlastitim tempom, preispituju vlastite dileme i iznose ih, diskutuju o značajnim pitanjima za roditelje, te su u prilici da intenzivno “rade



na sebi” (Ljubetić, 2013). Organizacija obrazovnih radionica, profesionalcima može poslužiti za obradu bilo koje teme vezane za roditeljstvo na prelazu iz roditelja predškolskog deteta u roditelja koji odgaja školsko dete i na taj način osnažiti roditelje da se uspešno snađu u svojoj ulozi tokom ovog izazovnog perioda.

U vezi sa prethodno opisanim, nameće se potreba isticanja niza prednosti, na koje pojedini autori (Hornby, 2011) ukazuju kada je u pitanju grupni rad sa roditeljima:

- Kroz razgovore sa drugim roditeljima uviđaju da nisu jedni koji brinu za svoju decu;
- Pruža im se mogućnost da izraze osećanja koja imaju prema svojoj deci, a spoznaju da i drugi imaju slična osećanja, pomaže im da prihvate svoja;
- U grupi roditelja, oni lakše dele svoje zabrinutosti nego što bi to pojedinačno uradili;
- Podršku koju roditelji pružaju jedni drugima u grupi, omogućava im da postanu sigurniji u svoje sposobnosti;
- Zahvaljujući međusobno podržavajućoj atmosferi nastaloj u grupi, roditeljima je omogućeno zajedničko učenje, savladavanje novih strategija, te su podstaknuti na veću spremnost na promenu mišljenja.

U Singapuru je sproveden projekat “Priprema za školu” (Getting Ready for School Project) u koji su bili uključeni roditelji tokom poslednjih šest meseci boravka njihove dece u predškolskim ustanovama (Clarke, 2007). Postavljeni ciljevi studije bili su usmereni s jedne strane, na roditelje, odnosno nastojalo se osnažiti ih u smislu povećanja njihovog samopouzdanja i znanja o detetovom razvoju i obrazovnom sistemu, a s druge strane na decu, tačnije na poboljšanje njihovih kognitivnih i jezičkih veština za polazak u školu. Projekat je obuhvatio dva različita načina rada sa roditeljima.

Prvi način rada podrazumevao je interaktivno učenje roditelja i dece kroz tzv. “Vođenu igru” u okviru organizovanih sesija. S obzirom da se vodilo računa o roditeljskim potrebama, sesije su se odvijale subotom popodne, a roditelji i deca koja su bili deo ove prve eksperimentalne grupe prisustvovali su na deset takvih sastanaka. Sesija je obuhvatila vreme predviđeno za okupljanje, planiranje, rad i prikaz urađenog, vreme za priču i sastanak predviđen za razmenu sa roditeljima. Planiranje je značilo da se na dečju inicijativu realizuju tri aktivnosti za koje su se oni odlučili i redosledom kojim su oni želeli. Aktivnosti okupljanja podrazumevale su zajedničko učešće dece u manjim grupama sa roditeljima i vaspitačima, dok se u nekim aktivnostima vaspitač uključivao po potrebi. Uporedo su deca imala slobodne aktivnosti i odlučivala se za

knjigu koju bi poneli kući da čitaju sa roditeljima, dok je trajao sastanak predviđen za razgovor vaspitača, roditelja i istraživača o detetovom razvoju i dilemama koje se tiču polaska u školu, kao i razmenu produkata i utisaka nastalih u aktivnostima u porodičnom okruženju tokom protekle nedelje. Svi roditelji su dobili radni materijal korišćen tokom susreta, a kao rezultat rada sa decom u aktivnostima kako u okviru sesija, tako i kod kuće, svaka porodica je kreirala svoj portfolio (Clarke, 2007).

Drugu eksperimentalnu grupu činili su samo roditelji za koje je organizovano šest do sedam radionica u večernjim satima kada su završavali posao. Radionice su bile posvećene temama vezanim za buduće školsko okruženje kao što su priprema dece za polazak u školu, školski program i nastavne tehnike aktuelne u singapurskim osnovnim školama, ali su na zahtev roditelja obrađene i one teme koje se odnose na promene u porodičnom okruženju – organizacija vremena, snalaženje sa domaćim zadacima i ponašanjem dece. Ministarstvo za razvoj zajednice, omladinu i sport podržalo je izradu video snimaka i informativnih letaka za pojedine radionice (npr. “Komuniciranje sa vašim detetom” i “Upravljanje stresom i domaćim zadacima”), a obezbeđen je i video snimak za demonstraciju tehnika čitanja sa decom. I ova grupa roditelja dobila je radni materijal– zapise o aktivnostima “Priprema za školu”, knjižice o aktivnostima i čitanju (Clarke, 2007).

Analiza ishoda dobijenih u ove dve grupe pokazala je da su ciljevi ostvareni, te da se znanje roditelja o detetovim veštinama i onim veštinama deteta koje su mu potrebne za školu poboljšalo, kao i samopouzdanje roditelja na planu podržavanja detetovog učenja i razvoja. Pored toga, podaci dobijeni na osnovu roditeljskih procena o korisnosti ove intervencije, pokazali su da je većina roditelja dobila jasniju sliku o budućim dešavanjima u školskom okruženju, neki roditelji su istakli da su im aktivnosti omogućile posmatranje i povećanu interakciju sa detetom pa su time bolje upoznali svoje dete, dok je jedan broj roditelja ukazao na mogućnost provođenja vremena sa detetom više nego inače. Manje od polovine roditelja uputilo je sugestije u smeru potreba za ranijim početkom realizacije i većim brojem radionica. Efekti projekta pokazali su dobru adaptaciju dece iz sve tri grupe tokom pohađanja prvog razreda, a što se tiče akademskih i govornih sposobnosti razlike između eksperimentalnih i kontrolne grupe se nisu javile, dok je grupa dece koja je bila deo vođenih igara pokazala bolje veštine na planu interakcije i društvenih veština u odnosu na druge dve grupe (Clarke, 2007).

### ***Porodično okruženje kao mesto susreta tokom tranzicionog perioda***

*Kućne posete.* Organizacija kućnih poseta predstavlja jedan od načina za građenje mosta između roditelja i praktičara. Kao takve, doprinose poboljšanju komunikacijskog procesa između učesnika, pomažu kreiranju podržavajućeg porodičnog okruženja, sticanju uvida u vrednosti koje roditelji neguju u svom domu, njihove stavove i očekivanja o deci, ophođenje prema deci, ali i deljenje onih problema s kojima se roditelji suočavaju, a koje ne mogu da podele u grupnim okupljanjima u instituciji (Bahçeli Kahraman & Taner Derman, 2012). Takođe, prilikom posete porodici, praktičari mogu da sagledaju pod kakvim okolnostima se odvija život date porodice, upoznaju ostale članove porodice i saznaju kako izgleda dnevna struktura detetovog dana - kako provode slobodno vreme, kada idu u krevet, kako se ponašaju kod kuće i slično (Hornby, 2011). Određene studije (Sweet & Appelbaum, 2004, Korfmacher et al, 2008, Schull& Anderson, 2008, prema: Bahçeli Kahraman & Taner Derman, 2012) potvrdile su pozitivan uticaj kućnih poseta na porodicu i decu, posebno u domenima bezbednosti kod kuće i nivou spremnosti dece, ali i u detetovom boljem akademskom uspehu (matematika i čitanje), adaptaciji na školu i detetovoj spremnosti da učestvuje u aktivnostima u obrazovnom procesu u daljem školovanju koje se organizuju u grupi (Mihčić i sar., 2016). Ranije su programi kućnih poseta organizovani kao programi rane obrazovne intervencije za porodice u riziku za manji kvalitet brige kojom se rad vrtića fokusira paralelno na razvoj kapaciteta deteta i razvoj veština roditelja da podrže detetov razvoj, a istraživanja upućuju na sve veće kontinuirano sprovođenje ovog oblika saradnje od strane obrazovnih institucija (Mihčić i sar., 2016).

Pored vidljivih koristi, u praksi se sreću određene prepreke koje utiču na smanjeni nivo prisustva ovog oblika saradnje između porodice i škole (Hornby, 2011):

- Prepreke vezane za roditelje - mogući osećaj neprijatnosti jer će nastavnik videti njihov dom, osećaj straha po pitanju toga šta će komšiluk misliti o poseti nastavnika;
- Prepreke vezane školu i nastavnike – škole nisu svesne koliko roditelji cene kućne posete, ne shvataju prednosti za decu i porodice prilikom sprovođenja kućnih poseta, realizacija se često odvija u večernjim satima što ometa privatni život nastavnika, nastavnici se ne osećaju uvek bezbedno kada posećuju različita naselja u kojima porodice žive, neki nastavnici nemaju dovoljno iskustva te su nesigurni kako će se snaći sa roditeljima na njihovoj teritoriji.

Priroda opisanih prepreka upućuje na zaključak da je u praksi jedan od načina da se prevaziđu moguće barijere promovisanje korisnosti ovog oblika saradnje sa porodicama kroz

obuku profesionalca za implementaciju kućnih poseta u praksi. Brojna su istraživanja posvećena tematici koja se tiče mišljenja praktičara o potrebi obuke za realizaciju kućnih poseta. Neka istraživanja ukazuju da su vaspitači stava da i bez obuke to može biti efikasna strategija, dok druga upućuju na značaj obuke za profesionalce, a ima i onih u kojima su profesionalci izrazili želju za dodatnim obukama (Mihić i sar., 2016).

Još je 1998. godine zaživela strategija tzv. poseta vaspitača domovima roditelja (Parent Teacher Home Visits - PTHV) putem koje vaspitači i porodice deluju kao tim koji podržava dečja postignuća. Postizanje uzajamno podržavajućeg i odgovornog odnosa na relaciji vaspitač-porodica je ono za šta se zalaže ova strategija. Da bi uspešno bili ostvareni ciljevi kućne posete, kao što su negovanje odnosa zanovanih na poverenju i partnerstvu, podržavanje otvorene komunikacije, neophodno je da vaspitač prođe obuku. Realizacija strategije podrazumeva dve kućne posete. Prva, odnosno početna poseta predviđena je za leto ili jesen kada vaspitači i članovi porodice diskutuju i iskazuju “nade i snove” koje imaju u vezi sa decom. Nakon toga, nastavnici se koriste saznanjima iz doma koja primenjuju u učionici, dok roditelji zahvaljujući poseti, stiču uvid u dodatne načine koji im pomažu da se lakše snađu sa školskim sadržajem u porodičnom okruženju. Zima ili proleće se preporučuju kao najbolji periodi za realizaciju druge kućne posete. Sadržaj ove posete osmišljava se na osnovu nada, snova i ciljeva do kojih su vaspitač i članovi porodice došli tokom prethodne posete i prilagođava se konkretnom detetu (Sheldon & Jung, 2019).

Model u nekim detaljima varira u zavisnosti od lokacije u kojoj se realizuje. Ipak postoji nešto što čini uobičajenu praksu poseta, a to je da su one dobrovoljne i unapred dogovorene; vaspitači prolaze obuku i imaju nadokandu za njihovo angažovanje van školskog dana; izgradnja odnosa i razgovor vaspitača i članova porodice o nadama i snovima predstavljaju centralnu tačku prve posete; sva deca i njihove porodice su potencijalne za obuhvat kućnom posetom; vaspitači u parovima posećuju porodice, nakon čega međusobno razmenjuju doživljena iskustva (Sheldon & Jung, 2019).

Kada je u pitanju tranzicioni period, studija u Kvebeku (Petraikos & Lehrer, 2011) pokazuje da neki od učitelja ovaj vid saradnje sa roditeljima praktikuju u svom radu, te da kao takav doprinosi osećaju sigurnosti i smanjenom nivou anksioznosti kod roditelja, ali da nisu uvek u mogućnosti da ga i realizuju. Autori sugerišu da je značaj ove strategije prepoznatljiv u

teorijskom smislu, ali da ono što ometa njegovu realizaciju u praksi jesu školska politika i dinamika aktivnosti na početku školske godine.

Kada je reč o strategiji kućnih poseta, činjenica je da je u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi ovaj vid delovanja prilično zanemaren, iako donosi brojne benefite za efikasnost tranzicionog perioda. U prilog tome značajno je istaći jedan od primera dobre prakse na našim prostorima - Program kućnih poseta porodicama u ruralnoj sredini (Mihić i sar., 2016), koji je imao sledeće ciljeve: adekvatno i blagovremno informisanje roditelja o načinu na koji će kreirati prostor za učenje i upućivanje roditelja na načine na osnovu kojih će podržati budućeg prvaka i savladati početne izazove tokom tranzicionog perioda.

Program je realizovan od strane vaspitača i stručnog saradnika iz predškolske ustanove, kao i učitelja iz osnovne škole u lokalnoj zajednici. Upravo je *formiranje tima* predstavljalo jednu od faza priprema i realizacija programa, a ostale faze odnosile su se na sledeće: *pripremu vaspitača* kroz prisustvo stručnoj konferenciji i prolaženje obuke; *priprema i informisanje roditelja o cilju realizacije kućne posete* putem bloga vrtića, oglasnih tabli, kutka za roditelje, na roditeljskim sastancima i individualnim razgovorima sa roditeljima; *struktuiranje kućnih poseta* koje je uključilo više aktivnosti - informisanje roditelja o cilju posete, značaju tranzicionog perioda, i podsticanje roditelja da se prisete svog polaska u školu, razmena informacija o detetu, neposredan rad vaspitača sa detetom, odnosno demonstracija adekvatnog nivoa uključivanja odraslog, kao i predočavanje roditeljima oblika kvalitetne podrške detetu, te pružanje smernica roditeljima za rad sa detetom na materijalima koji će biti korišćeni u radu sa detetom i u vrtiću; analizu rada vaspitača sa detetom od strane stručnog saradnika kako bi roditelji stekli uvid, savetodavni rad sa roditeljima u smislu organizacije prostora, dnevnih rutina, potrebnim oblicima podrške, uspostavljanje komunikacije između roditelja i učitelja, zajednička analiza sadržaja koji se tiče poseta, kao i dogovor o evaluaciji i nastavku praćenja napretka deteta. Roditelji su visoko ocenili značaj realizovanih kućnih poseta, o čemu govore i benefiti koje su oni istakli poput informacija koje se tiču nivoa podrške detetu u edukativnim aktivnostima, važnost posete za dete, ali i njih kao roditelje, uvažavanje porodice kao celine. Efekti primene ovog oblika saradnje su višestruki, a između ostalog, prepoznaje se jačanje roditeljskih kapaciteta i razvijanje veština potrebnih za kreiranje podržavajuće porodične sredine, ali i upoznavanje sa učiteljem na kojeg se mogu osloniti u daljem školovanju deteta (Mihić i sar., 2016).

### ***Lokalna zajednica kao mesto susreta tokom tranzicionog perioda***

*Javne akcije u lokalnom okruženju.* U nameri da se obuhvate roditelji čija deca nisu pohađala predškolske ustanove, da zajednica postane mesto na kojem će se sve škole okupiti i biti dostupne svim roditeljima na jednom mestu, da se roditeljima pruži pomoć i podrška po pitanju popunjavanja obrazaca, upoznavanja sa školskom politikom i praksom, školskim uniformama, da svaki roditelji dobije istu poruku, mreža Volongonga (Dockett & Perry, 2014; Kirk-Downey & Hinton, 2014; Kirk-Downey & Perry, 2006) je realizovala neku vrstu sajma, odnosno roditeljskih sastanaka van škole na javnom mestu. Institucije iz zajednice i Gradsko veće Volongonga obezbedile su prostorije za okupljanja. Izložba o velikoj školi bila je informativnog karaktera jer su se roditeljima najpre obratili stručnjaci koji su govorili o važnosti uspešnog detetovog prelaza u školu, razvoju govora, ishrani, a zatim su roditelji mogli da prošetaju, upoznaju se i razgovaraju sa nastavnim osobljem i direktorima škola koje su bile uključene. Evaluacija izložbe pokazala je da roditelji pozitivno gledaju na nju jer imaju priliku da razgovaraju sa školskim osobljem potencijalne škole svog deteta, kao i da dobiju značajne informacije o upisu i svim važnim školskim pitanjima.

*Udruženja roditelja u lokalnoj zajednici.* Neki autori (Margetts, 2003) su ukazali da je za planiranje i organizaciju tranzicionih strategija koje dovode do uključivanja u tranzicioni proces pre svega zadužen tranzicioni tim, ali da različite događaje (posete školama, društvene događaje, usmeno i pismeno informisanje roditelja o školskim procedurama, itd.) mogu organizovati i udruženja roditelja.

Navedena sinteza različitih tranzicionih aktivnosti ukazuje na mogućnosti koje se pružaju roditeljima da se intenzivnije uključe tokom tranzicionog procesa, te se osnaže u svojoj roditeljskoj ulozi i kompetentno odgovore na sve zahteve karakteristične za ovaj period.

\*\*\*

Na kraju poglavlja treba istaći da zahvaljujući predstavljanim teorijskim postavkama i empirijskim nalazima o roditeljima kao značajnoj sponi u celokupnom tranzicionom procesu, dolazi do promene u pristupu roditeljima. Naime, pristup stručnjaka roditeljima kao nekome ko ne poznaje svoje potrebe i ono što je potrebno da bi bili “bolji roditelji” ustupa mesto prizmi kroz koju se roditelji prepoznaju kao partneri sa kojima profesionalci sarađuju na načine u kojim dolazi do izražaja roditeljska odgovornost za dobrobit deteta, kao i zadovoljstvo koje izražavaju

jer su deo brige i odrastanja deteta i van porodičnog okruženja (Krstić, 2017). U skladu sa tim, mnoga razvijena društva, polazeći od prava i obaveza roditelja koja ih pozicioniraju kao zastupnike interesa deteta, rade na podsticanju kvalitetnijeg uključivanja roditelja ne samo u život zajednice već naročito u vaspitno-obrazovne ustanove (Ljubetić, 2012). Neki autori (Leach, 2003, prema: Krstić, 2017), pored toga što ističu da bi prava i odgovornosti morale ići “ruku pod ruku”, ukazuju na potrebu osmišljavanja novih roditeljskih prava, ali ne prava nad njihovom decom, već prava koja se tiču pomoći i podrške zajednice koja bi naročito bila korisna ako su usaglašena sa roditeljskim potrebama i uslovima. Na taj način, napori društva kreću se u smeru podržavanja i podsticanja roditeljskog kritičkog promišljanja, analize, izgradnje stavova, demokratskog zastupanja vlastitih stavova i interesa njihove dece što dalje vodi jačanju i osposobljavanju roditelja da menjanju/unaprede vaspitno-obrazovni sistem kroz snažnije, odlučnije i konstruktivnije delovanje. Tako, roditelji postaju pedagoški kompetentni jer su senzibilisani za roditeljstvo, postupaju odgovorno u svojoj roditeljskoj ulozi, te su uvereni u sopstveni odlučujući uticaj koji imaju na dete (Ljubetić, 2012). U vezi sa tim, opravdana su zalaganja stručnjaka u novije vreme kada je u pitanju uvažavanje perspektive roditelja u procesu tranzicije, te ukazivanje više poštovanja prema doživljajima i mišljenju roditelja. Respektovanje roditelja na ovaj način pretpostavlja da će izjave roditelja biti od koristi i drugim roditeljima i školama (Klemenović, 2014).

Na tragu svega opisanog, javlja se potreba za osluškivanjem roditelja tokom detetovog prelaza u školsko okruženje, odnosno sagledavanja njihove perspektive o ulozi koju imaju na prelazu u novu fazu porodičnog životnog ciklusa, te mogućnostima njihovog uključivanja i koristima od tog uključivanja. U skladu sa tim, u daljem tekstu biće prikazani rezultati istraživanja koje je posvećeno upravo ovim pitanjima.

## ***II EMPIRIJSKI DEO RADA***



## 4. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

### 4.1. Problem istraživanja

Polazak deteta u školu značajan je događaj u životu svake porodice. Specifičnost ovog događaja određuje i činjenica da i sama porodica tada doživljava tranziciju, odnosno prelaz iz faze sa predškolskim detetom u fazu porodice sa školskim detetom. Ovaj period u razvoju porodice često je žarište javljanja promena na različitim nivoima, te može predstavljati potencijalnu kriznu tačku jer se članovi porodice suočavaju sa novim zadacima, zahtevima i pravilima. Reorganizacija dnevne rutine, vreme posvećeno rešavanju domaćih zadataka, uspostavljanje odnosa sa roditeljima novih vršnjaka..., samo su neke od promena koje zahtevaju drugačije porodično funkcionisanje. U vezi sa tim dolazi do pojačanih očekivanja, kao i javljanja drugačije vrste odgovornosti kod roditelja što podrazumeva redefinisane postojećih roditeljskih uloga. Stoga je važno uzeti u obzir uverenja koja roditelji imaju o svojoj ulozi u detetovom obrazovanju i ponašanju koja proističu iz tih uverenja (Hoover-Dempsey et al., 2004) jer će upravo to odrediti i njihov pristup procesu tranzicije, odnosno odrediti njihovo uključivanje u one aktivnosti koje će biti podržavajuće za dete tokom prelaza iz predškolske ustanove u školu. Pored toga, teorijski i istraživački nalazi zasnovani na ekološkom konceptu (Dockett & Perry, 2001, 2007; Fabian & Dunlop, 2007) ukazuju na značaj povezivanja roditelja sa svim sredinama koje su bitne za uspešan polazak deteta u školu, kako bi roditelji stekli uvid u detetova razvojna postignuća i što bolje se upoznali sa zahtevima koji ih očekuju. U tom smislu, sve više je prisutna tendencija naglašavanja značaja uspostavljanja interakcije sa roditeljima i pružanja prilika da se oni uključe u institucionalne aktivnosti na različite načine (Ljubetić, 2013; Zuković, 2016). Pre svega se misli na organizaciju različitih vrsta aktivnosti, specifičnih u onoj meri u kojoj bi odgovorile na potrebe roditelja i deteta tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu (Bohan-Baker & Little, 2002; Dockett & Perry, 2014; Giallo et al., 2010; Hanke et al., 2017; Mihić i sar., 2016, Krstić i Zuković, 2017), te podstakle roditeljsko aktivno uključivanje.

Ukratko rečeno, roditelji su prepoznati kao veoma važna karika kompleksnog procesa tranzicije u školu. Uprkos tome, čini se da u našoj pedagoškoj javnosti nije u dovoljnoj meri posvećena pažnja pitanjima koja se tiču uloge roditelja tokom perioda kakav je tranzicija u školu. Stoga, a imajući u vidu postavke socijalno-kognitivne teorije i Bandurinog koncepta samoeфикаsnosti (Bandura, 1997; Vulfolk i sar., 2015) koje ističu važnost međusobne interakcije

ličnih faktora, sredinskih faktora i ponašanja, nameće se potreba sagledavanja roditeljske percepcije o sopstvenoj ulozi i vlastitim sposobnostima potrebnim za njihovo adekvatno postupanje tokom tranzicionog perioda, a koje su svakako povezane i sa njihovom spremnošću da budu aktivni učesnici ovog procesa. Na toj osnovi određen je i predmet ovog istraživanja - *uloga roditelja i mogućnosti roditeljskog uključivanja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu*. S obzirom na krucijalnu ulogu roditelja tokom ovog perioda, činilo se posebno važnim čuti glas roditelja, odnosno sagledati njihovu perspektivu o zadacima i izazovima koji se tiču roditeljstva tokom tranzicionog perioda, kao i njihovo mišljenje o prilikama za roditeljsko uključivanje pruženim od strane predškolske ustanove i škole i osmišljenim u kućnom okruženju. U skladu sa predmetom istraživanja, postavljen je i problem istraživanja: *Kako roditelji percipiraju sopstvenu ulogu tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i da li prepoznaju značaj i efekte aktivnosti koje podrazumevaju intenzivnije uključivanje roditelja tokom tranzicionog perioda?*

#### **4.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Cilj istraživanja usmeren je na sagledavanje mišljenja roditelja o sopstvenoj ulozi, kao i aktivnostima koje bi mogle doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Iz postavljenog cilja istraživanja proizilaze sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati kako roditelji procenjuju sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

1.1. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva, iskustva u saradnji sa vrtićem, kao i merenih ličnih i porodičnih karakteristika.

2. Ispitati kako roditelji percipiraju sopstvenu ulogu tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

2.1. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva, iskustva u saradnji sa vrtićem, kao i merenih ličnih i porodičnih karakteristika.

3. Ispitati mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima organizovanim u institucionalnom ili porodičnom okruženju koje mogu doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

3.1. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva, iskustva u saradnji sa vrtićem, kao i merenih ličnih i porodičnih karakteristika.

4. Ispitati koji od navedenih efekata prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu roditelji prepoznaju kao najvažniji.

4.1. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva, iskustva u saradnji sa vrtićem, kao i merenih ličnih i porodičnih karakteristika.

5. Ispitati da li postoji značajna povezanost procenjene roditeljske samoefikasnosti i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

5.1. Ispitati da li procenjena roditeljska samoefikasnost ima ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i percepcije roditelja o sopstvenoj samoefikasnosti.

6. Ispitati da li postoji značajna povezanost procenjene roditeljske samoefikasnosti i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

6.1. Ispitati da li procenjena roditeljska samoefikasnost ima ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

7. Ispitati da li postoji značajna povezanost percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi i njihovog mišljenja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

7.1. Ispitati da li percipirana roditeljska uloga ima ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

8. Ispitati da li postoji značajna povezanost mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda i njihovog mišljenja o efektima tranzicione prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja.

8.1. Ispitati da li mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda ima ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o efektima tranzicione prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja.

9. Sagledati mišljenje roditelja o preprekama za intenzivnije roditeljsko uključivanje, kao i njihove predloge o načinima prevazilaženja tih prepreka i mogućnostima unapređenja detetove pripreme za polazak u školu.

### **4.3. Hipoteze istraživanja**

Opšta hipoteza: Pretpostavlja se da roditelji prepoznaju značaj svoje uloge tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, kao i važnost organizovanja različitih aktivnosti u institucionalnom i porodičnom okruženju koje podrazumevaju njihovo aktivno učešće.

Posebne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da većina roditelja pozitivno procenjuje sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

1.1. Pretpostavlja se da će se opaženi nivo samoeфикаsnosti kod roditelja razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike.

2. Pretpostavlja se da većina roditelja ima razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

2.1. Pretpostavlja se da će se roditeljska percepcija sopstvene uloge razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike.

3. Pretpostavlja se da će većina roditelja kao poželjne prepoznati one aktivnosti koje se zasnivaju na angažovanju roditelja tokom tranzicionog perioda.

3.1. Pretpostavlja se da će se mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike.

4. Pretpostavlja se da će većina roditelja kao najvažniji efekat tranzicione prakse prepoznati uspešnju adaptaciju deteta na školsko okruženje.

4.1. Pretpostavlja se da će se mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike.

5. Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost roditeljske procene samoefikasnosti u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i njihove percepcije sopstvene uloge tokom tranzicionog perioda.

5.1. Pretpostavlja se da će procenjena roditeljska samoefikasnost imati ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i percepcije roditelja o sopstvenoj samoefikasnosti.

6. Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost roditeljske procene samoefikasnosti u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i njihovog mišljenja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

6.1. Pretpostavlja se da će procenjena roditeljska samoefikasnost imati ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

7. Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu i njihovog mišljenja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

7.1. Pretpostavlja se da će percipirana roditeljska uloga imati ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

8. Pretpostavlja se da postoji značajna povezanost mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda i njihovog mišljenja o efektima tranzicione prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja.

8.1. Pretpostavlja se da će mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda imati ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o efektima tranzicione prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja.

9. Očekuje se da će roditelji kao prepreke koje onemogućavaju njihovo uključivanje navesti organizacione poteškoće, a da će predložiti roditelja o mogućnostima unapređenja detetove pripreme za polazak u školu biti fokusirani na domen detetove spremnosti za polazak u školu.

#### 4.4. Definisanje i operacionalizacija varijabli istraživanja

Varijable istraživanja definisane su u skladu sa predmetom, ciljem i zadacima istraživanja. Varijable su uslovno operacionalizovane kao nezavisne (prediktorske), zavisne (kriterijumske), kontrolne ili moderatorske, ali će zbog prirode istraživanja (koje je prevashodno korelacionog karaktera), a u skladu sa postavljenim zadacima, one menjati svoje svojstvo. U nastavku sledi pojašnjenje ispitivanih varijabli istraživanja.

Prediktorske varijable u ovom istraživanju su:

1. *Roditeljska procena samoeфикаsnosti tokom tranzicionog perioda* – ova varijabla meri percepciju roditelja o sopstvenim sposobnostima potrebnim za efikasno postupanje tokom detetove tranzicije u školu. Drugim rečima, ovom varijablom ispitivana je roditeljska samoprocena: znanja o specifičnostima procesa tranzicije u školu i specifičnostima roditeljstva tokom ovog perioda; sposobnosti za suočavanje sa promenama koje donosi tranzicioni period; kompetentnosti za pružanje pomoći detetu da se prilagodi na novo okruženje; sposobnosti za obezbeđivanje opštih porodičnih uslova koji bi potpomogli snalaženje njihovog deteta u novom okruženju; emocionalne podrške detetu u vezi sa adaptacijom na novu sredinu; ostvarivanja roditeljskih uloga tokom perioda detetove tranzicije u školu.

2. *Roditeljska percepcija sopstvene uloge tokom perioda tranzicije u školu* – ova varijabla meri percepciju roditelja o sopstvenoj odgovornosti u pogledu različitih zadataka koje treba da se obavljaju u ovom periodu: komunikacija roditelja sa vaspitačem, detetom i ostalim roditeljima, pružanje pomoći detetu u kućnom i u institucionalnom okruženju, praćenje detetovog napretka i postignuća, obezbeđivanje adekvatnih uslova za učenje u porodičnom okruženju, provera uslova budućeg školskog okruženja, kao i učešće u institucionalnim aktivnostima.

*Kriterijumske varijable su:*

1. *Mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju.*

Ova varijabla podrazumeva:

a) Aktivnosti u kojima roditelji imaju pasivniju ulogu/saradničku poziciju, a koje se baziraju na razmeni informacija između profesionalaca i roditelja: svakodnevni razgovori u vrtiću, planirani individualni razgovori u vrtiću, razgovori roditelja i predstavnika škole, informativni roditeljski sastanci u školi, razmena poruka i e-komunikacija, kutak za roditelje, organizovanje obilaska škole, različiti mediji informisanja o školi i usluge u lokalnoj zajednici.

b) Aktivnosti u kojima roditelji imaju aktivniju ulogu/partnersku poziciju jer podrazumevaju njihovo angažovanje: tematski roditeljski sastanci u školi, edukativne radionice u školi, učešće roditelja u programskim aktivnostima u vrtiću, učešće roditelja u organizaciji i pripremi završne priredbe u vrtiću i prvog dana škole, organizacija kućnih poseta baziranih na informisanju i osnaživanju roditelja.

*2. Mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse koja uključuje roditelje* - ova varijabla odnosi se na benefite koji će se manifestovati kroz ponašanje, adaptaciju i funkcionisanje dece i roditelja u novoj sredini kakva je školska. Reč je o sledećim efektima: uspešnija adaptacija deteta na školsko okruženje, bolja informisanost roditelja o zahtevima u školskom okruženju, doživljaj roditelja da su adekvatno vrednovani i da se uvažava njihovo mišljenje i roditeljska iskustva, lakše suočavanje roditelja sa izazovima i promenama koje donosi polazak deteta u školu, kao i usklađivanje vaspitnih postupaka roditelja i profesionalaca što doprinosi njihovoj kvalitetnijoj saradnji.

Istraživanje je obuhvatilo i merenje različitih sociodemografskih obeležja koja su, zavisno od postavljenih istraživačkih zadataka, imala ulogu kontrolnih, odnosno medijatorskih i moderatorskih varijabli. U okviru ovog istraživanja radi se o sledećim socio-demografskim karakteristikama ispitanika:

- Pol roditelja – dve kategorije: majka i otac. Rezultati pojedinih istraživačkih nalaza (prema: Polovina, 2011) ukazuju na širok dijapazon različitih ponašanja muškaraca i žena u roditeljskoj ulozi, kao i na njihov različit stepen uključenosti u proces odgajanja dece. U tom smislu, moglo se očekivati da će se različitost u ulogama majke i oca u našem društveno-kulturnom miljeu potencijalno reflektovati i na njihove stavove prema pitanjima kojima se ovo istraživanje bavi.
- Godine starosti roditelja.
- Mesto stanovanja – gradska; prigradska; seoska sredina.
- Obrazovni nivo roditelja – četiri kategorije: osnovna škola; srednja škola; fakultet (strukovne ili akademske studije); magistratura ili doktorat.
- Tip porodice – dve kategorije: jednoroditeljska porodica i dvoroditeljska porodica.
- Broj dece u porodici – tri kategorije: jedno; dvoje; troje i više dece.
- Prethodno iskustvo vezano za tranziciju u školu – dve kategorije: da - imam starije dete/decu školskog uzrasta; ne - prvi put prolazim kroz ovo iskustvo. Očekivalo se da ova kontrolna

varijabla, posmatrana kao prethodno tranziciono iskustvo koje su roditelji imali sa starijim detetom/decom, može biti značajan prediktor odnosa između nezavisnih i zavisnih varijabli.

– Ranije iskustvo roditelja vezano za saradnju sa vrtićem – dve kategorije: da; ne. Iako zakon obavezuje roditelje da upišu decu u vrtić u godini pred polazak u školu kako bi pohađali Pripremni predškolski program, mnogi roditelji su i pre ovog perioda ostvarivali saradnju sa vrtićem, odnosno imali su priliku da dele brigu o detetu na javnom planu. U tom smislu, pretpostavljalo se da bi ova kontrolna varijabla mogla biti značajan moderator odnosa između prediktorskih i kriterijumskih varijabli.

#### **4.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja**

U istraživanju je primenjena metoda teorijske analize i deskriptivna – korelaciona istraživačka metoda, a podaci su prikupljeni tehnikama anketiranja i skaliranja. Za potrebe istraživanja primenjen je Upitnik o opštim podacima ispitanika i četiri skale - Skala roditeljske samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu, Skala percepcije roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda, Skala poželjnih aktivnosti za uključivanje roditelja, Skala efekata tranzicione prakse.

*Upitnik o sociodemografskim obeležjima* - sadrži pitanja za prikupljanje podataka o ličnim i porodičnim karakteristikama ispitanika - pol ispitanika, godine starosti, mesto stanovanja, nivo obrazovanja, broj dece u porodici, struktura porodice, prethodno iskustvo vezano za tranziciju u školu i ranije iskustvo roditelja vezano za saradnju sa vrtićem.

*Skala roditeljske samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu (RS)*. Kao polazište za koncipiranje ove skale poslužilo je istraživanje Rebeke Džialo i saradnika (Giallo et al., 2008) koji su, na temelju Bandurinog koncepta samoeфикаsnosti, specifikovali skalu za ispitivanje roditeljske samoeфикаsnosti u postupanju tokom tranzicije u školu (Parent Self-efficacy in Managing the Transition to School Scale). Za potrebe ovog istraživanja, neke od tvrdnji iz pomenutog instrumenta su preuzete, neke su modifikovane u skladu sa specifičnostima našeg vaspitno-obrazovnog konteksta, a formulisano je i nekoliko novih tvrdnji, tako da konačna verzija koncipirane skale obuhvata osam tvrdnji. Stepem slaganja sa svakom tvrdnjom izražen je pomoću Likertove petostepene skale (od 1 – potpuno netačno, do 5 – potpuno tačno). Primer tvrdnje: „Uveren/a sam da mogu uspešno da se suočim sa promenama koje donosi prelazak deteta u školu“. U okviru pilot istraživanja, Kronbahov koeficijent alfa za ovu skalu je iznosio .89, što je pokazatelj visoke pouzdanosti ove skale. Takođe, u glavnom istraživanju pouzdanost ove skale je



visoka jer je vrednost Kronbahovog koeficijenta alfa .87. Osam stavki skale podvrgnuto je analizi glavnih komponentata, te je tokom pilot istraživanja faktorska analiza skale pokazala da postoji jedna glavna komponenta koja objašnjava ukupno 58.74% varijanse, odnosno tokom glavnog istraživanja 53.56% varijanse. Stoga je ovu skalu opravdano analizirati kao jednofaktorsku. U prilogu 1 dat je Katelov skater dijagram svojstvenih vrednosti, dok je matrica strukture faktora na skali RS prikazana u prilogu 2.

*Skala percepcije roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda (RU).* Kao polazište za koncipiranje ove skale poslužio je revidirani model procesa roditeljskog uključivanja (Revised Hoover-Dempsey and Sandler model of the parental involvement proces) (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, 2012), koji obuhvata skalu konstrukcije roditeljske uloge za uključivanje u detetovo obrazovanje (*Parental Role Construction for Involvement in the Child's Education Scale*). Za potrebe ovog istraživanja, neke tvrdnje su preuzete, a neke su modifikovane u skladu sa specifičnostima roditeljske uloge tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, tako da konačna verzija koncipirane skale obuhvata devet tvrdnji. Step en slaganja sa svakom tvrdnjom izražen je pomoću Likertove petostepene skale (od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – u potpunosti se slažem). Primer tvrdnje: „Moja odgovornost kao roditelja je da proverim da li buduće školsko okruženje ima sve što je potrebno detetu“. Pouzdanost ove skale je visoka jer Kronbahov koeficijent alfa, kao pokazatelj unutrašnje saglasnosti ove skale u okviru pilot istraživanja iznosio .88, ali i se isti iznos .88 pokazao i na uzorku glavnog istraživanja. Tokom pilot istraživanja, faktorska analiza skale RU identifikovala je jedan faktor koji objašnjava 54.28% varijanse, što je bio slučaj i za glavno istraživanje 52,14% varijanse, te je ovu skalu opravdano tumačiti kao jednofaktorsku. Katelov skater dijagram svojstvenih vrednosti i matrica strukture faktora na skali RU dati su u prilogima 3 i 4.

*Skala poželjnih aktivnosti za uključivanje roditelja (PA).* Kao model za konstruisanje ove skale poslužila je relevantna literatura koja se tiče različitih načina povezivanja institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja i porodice (Dusi, 2012; Ljubetić, 2013, 2014; Pavlović Breneselović, 2012; Šteh & Kalin, 2011; Zuković, 2016), pozicioniranja roditelja na osnovu prirode njihovih odnosa sa profesionalcima (Pavlović Breneselović, 2012; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2017; Polovina, 2008; Rabušicová et al., 2002), i aktivnosti specifičnih za period u kojem se to povezivanje ostvaruje (Bohan-Baker & Little, 2002; Dockett & Perry, 2014; Giallo et al., 2010; Hanke et al., 2017; Mihić i sar., 2016). Na osnovu ovih polaznih ideja konstruisan je

instrument koji obuhvata devetnaest stavki koje podrazumevaju: 1) aktivnosti u kojima roditelji imaju pasivniju ulogu/saradničku poziciju, a koje se baziraju na razmeni informacija između profesionalaca i roditelja i 2) aktivnosti u kojima roditelji imaju aktivniju ulogu/partnersku poziciju jer podrazumevaju njihovo angažovanje. Stepem slaganja sa tvrdnjama izražen je pomoću Likertove petostepene skale (od 1 – uopšte ne doprinose, do 5 – veoma doprinose). Pouzdanost skale se pokazala kao veoma visoka i na uzorku koji je bio deo pilot istraživanja (.94), kao i na celokupnom uzorku jer Kronbahov alfa koeficijent iznosi .93. Iako je u pilot istraživanju skala PA tumačena kao jednofaktorska (jedna glavna komponenta objašnjava ukupno 51.76% varijanse), zbog izrazite razlike u broju ispitanika u glavnom istraživanju (N= 759) očekivalo se da će faktorizacija ipak identifikovati dva faktora (aktivnosti u kojima roditelji imaju pasivniju ulogu/saradničku poziciju i aktivnosti u kojima roditelji imaju aktivniju ulogu/partnersku poziciju). Ipak, ova pretpostavka se nije pokazala kao tačna, analizom glavnih komponenti ekstrahovan je jedan vladajući faktor, odnosno glavna komponenta koja objašnjava ukupno 45,96% varijanse. Dakle, utvrđeno je da je reč o jednofaktorskoj skali. U prilogu 5 prikazan je Kattelov skater dijagram svojstvenih vrednosti, dok je u prilogu 6 predstavljena matrica strukture faktora na skali RU.

*Skala efekata tranzicione prakse (ET).* Na osnovu relevantnih istraživačkih nalaza o efikasnoj tranzicionoj praksi (Giallo et al., 2010; Griebel & Niesel, 2013; Hanke et al., 2017; Rogers, Dockett & Perry, 2017), za potrebe ovog istraživanja, izdvojeni su određeni efekti prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Odgovore na tvrdnje ispitanici su davali pomoću petostepene Likertove skale (od 1 – uopšte nije značajno, do 5 – veoma je značajno). Pouzdanost skale u celini pokazala se visoka i okviru pilot istraživanja (Kronbahov alfa koeficijent .89) i u okviru glavnog istraživanja (Kronbahov alfa koeficijent .84). Dakle, faktorska analiza upitnika ET pokazala je da postoji jedna glavna komponenta koja predstavlja ukupno 69.96% varijanse tokom pilot istraživanja, odnosno glavnog istraživanja 62, 03% varijanse. Detaljniji uvid u dobijene vrednosti dat je u prilogima 7 i 8. Pored roditeljske procene predočenih efekata tranzicione prakse navedenih u skali, ispitanicima je pružena prilika da navedu još neke benefite dobro osmišljene prakse koja uključuje i roditelje tokom perioda tranzicije.

Sastavni deo upitnika čine i pitanja otvorenog tipa gde je ispitanicima pružena prilika da navedu ukoliko postoje, neke prepreke koje onemogućavaju njihovo uključivanje u aktivnosti

predškolske ustanove. Takođe, ostavljena im je mogućnost da izraze svoje mišljenje u pogledu pitanja kojim je potrebno posebno posvetiti pažnju kako bi se olakšao detetov prelaz iz predškolske ustanove u školu, kao i da daju predloge ili preporuke za unapređenje detetove pripreme za polazak u školu.

Prikaz deskriptivnih pokazatelja korišćenih instrumenata dat je u poglavlju o rezultatima istraživanja, dok su korišćeni instrumenti prikazani u Prilogu 9.

#### 4.6. Uzorak istraživanja

Uzorkom je obuhvaćeno 759 roditelja dece pripremnog predškolskog programa sa teritorija opština Šabac, Valjevo, Loznica i Beograd. Radi se o prigodnom uzorku jer su birani ispitanici koji su dostupni i koji su pristupili istraživanju nakon dobijene saglasnosti od direktora predškolskih ustanova. U nastavku sledi analiza dobijenih podataka o sociodemografskim karakteristikama ispitanika.

Kada je u pitanju polna zastupljenost ispitanika, u istraživanju je učestvovalo 74.2% majke i 25.8% očeva. Najveći broj anketiranih roditelja živi u gradu (55.7%), dok je u istraživanje uključen približno isti broj roditelja iz prigradske (17.5%) i seoske sredine (26.7%). Od ukupnog broja ispitanika, znatan broj roditelja završio je srednju školu (60.7%), odmah zatim slede oni sa završenim fakultetom (29.4%), te roditelji sa završenom osnovnom školom (7.1%) i na kraju manji broj magistara ili doktora nauka (2.8%). Raspon godina starosti između anketiranih roditelja kretao se od minimalne 21 do maksimalnih 55 godina, dok je prosečna starost iznosila 35.98 godina.

*Tabela 1. Prikaz strukture uzorka prema ličnim karakteristikama*

Sociodemografska obeležja		N	%
Pol	Majka	563	74.2
	Otac	196	25.8
	Ukupno	759	100.0
Mesto stanovanja	Gradska	423	55.7
	Prigradska	133	17.5
	Seoska	203	26.7
	Ukupno	759	100.0
Nivo obrazovanja	Osnovna škola	54	7.1
	Srednja škola	461	60.7
	Fakultet	223	29.4
	Magistratura ili doktorat	21	2.8
	Ukupno	759	100.0

Kada je reč o strukturi porodice, većina roditelja i njihove dece (92.4%) obitava u dvoroditeljskoj porodici, a njih 7.6% u jednoroditeljskim porodicama. Najveći broj ispitanih roditelja (57.6%) ima dvoje dece, dok približno isti broj roditelja ima jedno (23.5%), odnosno tri ili više deteta (19.0%).

*Tabela 2. Prikaz strukture uzorka prema porodičnim karakteristikama*

Sociodemografska obeležja		N	%
Struktura porodice	Dvoroditeljska porodica	701	92.4
	Jednoroditeljska porodica	58	7.6
	Ukupno	759	100.0
Broj dece u porodici	Jedno dete	178	23.5
	Dvoje dece	437	57.6
	Tri ili više deteta	144	19.0
	Ukupno	759	100.0

Neznatna je razlika između roditelja koji poseduju prethodno tranziciono iskustvo sa starijim detetom/decom (48.9%) i onih koji prvi put prolaze kroz proces tranzicije iz predškolske ustanove u školu (51.1%). Međutim, kada je u pitanju ranije iskustvo roditelja vezano za saradnju sa vrtićem, mnogi roditelji poseduju iskustvo na polju ostvarivanja odnosa sa institucionalnim okruženjem (71.0%), ali među anketiranim roditeljima postoje i oni čije dete pre Pripremnog predškolskog programa nije pohađalo vrtić (29.0%).

*Tabela 3. Prikaz strukture uzorka prema tranzicionom iskustvu i saradnji sa vrtićem*

Sociodemografska obeležja		N	%
Tranziciono iskustvo	Roditelji koji imaju tranziciono iskustvo	371	48.9
	Roditelji koji nemaju tranziciono iskustvo	388	51.1
	Ukupno	759	100.0
Saradnja sa vrtićem	Roditelji čije dete je ranije pohađalo vrtićke grupe	539	71.0
	Roditelji čije dete je prvi put u institucionalnom okruženju	220	29.0
	Ukupno	759	100.0

#### 4.7. Organizacija i tok istraživanja

Prva faza organizacije bila je usmerena na pregled i analizu literature relevantne za teorijski deo istraživanja, a potom su kreirani instrumenti za potrebe empirijskog dela istraživanja. Sledeći korak podrazumevao je posetu upravama predškolskih ustanova i razgovore

sa direktorima i stručnim saradnicima radi dobijanja saglasnosti za učestvovanje roditelja u ovom istraživanju. Zatim je usledilo pilot istraživanje na uzorku od 80 roditelja u cilju provere metrijskih karakteristika i eventualnih dorada instrumenata. Obradom podataka potvrđene su valjane metrijske karakteristike primenjenih instrumenata.

Nakon pilot istraživanja i potvrde valjane (visoke) pozudanosti kreiranih instrumenata, tokom aprila i maja 2018. godine realizovano je glavno istraživanje. Uzorak su činili roditelji čija su deca deo obaveznog pripremnog predškolskog programa u godini pred polazak u školu. Ispitanici su pored instrumenata imali i obaveštenje o cilju istraživanja, kao i podsetnik da se radi o anonimnom istraživanju čiji će rezultati biti iskorišćeni isključivo u naučne svrhe. Upitnici su dati vaspitačima koji su posredovali u prikupljanju podataka davajući roditeljima upitnike da popunjavaju kako individualno, tako i u okviru roditeljskih sastanaka u vrtićima. Sa pretpostavkom da različiti faktori lične i porodične prirode (poslovne obaveze, bolest deteta, briga o drugom detetu i sl.) mogu uticati na prisustvo roditelja u vaspitnim grupama, a time i na proces prikupljanja podataka, u dogovoru sa vaspitačima određeno je da rok za preuzimanje ispunjenih instrumenata varira od dva do sedam dana.

#### **4.8. Načini obrade podataka**

Nakon unosa prikupljenih podataka u unapred kreiranu elektronsku bazu usledila je njihova obrada u programu SPSS, verzija 17. Pomoću deskriptivnih statističkih mera, odnosno na osnovu frekvencijskog i procentualnog prikaza opisana je struktura uzorka prema socio-demografskim obeležjima ispitanika, kao i odgovori ispitanika na otvorena pitanja.

Ajtemi skala bili su izloženi analizi glavnih komponentata, te je Katelov kriterijum (kriterijum dijagrama prevoja) poslužio prilikom selekcije broja komponenti, odnosno određivanja homogenosti skala. Za potrebe provere pouzadnosti mernih skala izračunat je pokazatelj unutrašnje saglasnosti, odnosno Kronbahov koeficijent alfa. Procena diskriminativnosti skala vršena je pomoću Kolmogorov Smirnovog testa.

Deskriptivni statistički pokazatelji – aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum, maksimum – poslužili su za prikaz deskriptivnih karakteristika ispitivanih varijabli.

S namerom “poređenja srednje vrednosti obeležja merenog u dve različite grupe ljudi” (Pallant, 2017: 233), odnosno ispitivanja razlika između dve grupe ispitanika upotrebljena je parametarska statistička tehnika t-test za nezavisne uzorke. T-test upotrebljen je prilikom analiziranja razlika u manifestaciji ispitivanih varijabli s obzirom na pol, obrazovni nivo,

strukturu porodice, tranziciono iskustvo roditelja i saradnju roditelja sa vrtićem. Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) korišćena je za ispitivanje razlika u više od dve grupe, u ovom slučaju prilikom ispitivanja razlika u ispoljavanju ispitivanih varijabli u odnosu na mesto stanovanja i broj dece u porodici.

Za utvrđivanje povezanosti između varijabli primenjen je Pirsonov koeficijent korelacije. Kao takav upotrebljen je da opiše vezu ispitivanih varijabli s obzirom na godine starosti.

U cilju ispitivanja povezanosti između roditeljske samoefikasnosti, roditeljske uloge, poželjnih aktivnosti i efekata tranzicione prakse, te uloge neke od navedenih varijabli u odnosu sociodemografskih obeležja i varijable koja se meri, korišćena je hijerarhijska regresiona analiza. Dakle, ova statistička tehnika daje uvid u delimičnu ili potpunu povezanost dve varijable koja se ostvaruje posredovanjem treće, tačnije medijatorske varijable, kao i u menjanje korelacije između dve "glavne" varijable u funkciji nivoa (stepena izraženosti) neke treće varijable, odnosno moderatora (Repišti, 2017).

## 5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Roditeljska procena samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu

Prvi istraživački zadatak odnosio se na roditeljsku procenu sopstvene ефикаsnosti u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. U nameri da se prikupe relevantni podaci primenjena je skala Likertovog tipa kojom se ispituje procena roditelja o sopstvenim sposobnostima potrebnim za ефикасно postupanje tokom detetove tranzicije u školu.

U tabeli 4 je dat ukupan rezultat prikupljenih podataka na skali RS, dobijen na osnovu deskriptivne statističke analize. Dakle, podaci ukazuju da se procene ispitivanih roditelja kreću od minimalne 2.13 do maksimalne vrednosti 5.00, te da srednja vrednost svih odgovora ispitanika iznosi 4.31. Vrednost skjunisа (-0.48) pokazuje da postoji negativno odstupanje dobijene raspodele podataka, dok podaci mereni ovom skalom imaju zadovoljavajuću vrednost kurtozisa (0.13).

*Tabela 4. Prikaz skale za procenu roditeljske samoeфикаsnosti tokom tranzicije deteta u školu na osnovu deskriptivnih pokazatelja*

N	Minimum	Maksimum	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
759	2.13	5.00	4.31	0.51	-0.48	0.13

Na osnovu dobijene srednje vrednosti (AS=4.31) moguće je konstatovati da su roditelji visoko procenili sopstvenu ефикаsnost tokom procesа tranzicije, ali da se ne mogu izvući objektivni zaključci o opaženim pojedinačnim aspektima samoeфикаsnosti od strane roditelja. Međutim, analiza pojedinačnih stavki ove skale (Tabela 5) ukazuje da su srednje vrednosti svih ajtema približno slične i iznad 4, što znači da su roditelji različite domene samoeфикаsnosti približno visoko procenili.

*Tabela 5. Prikaz rezultata pojedinačnih stavki na skali RS*

RB		N	Min.	Maks.	AS	SD
6.	Smatram da sam sposoban/na da obezbedim opšte porodične uslove koji će potpomoći snalaženju mog deteta u novom okruženju.	758	1	5	4.58	.56
8.	Smatram da ću na adekvatan način ostvariti očekivane roditeljske uloge u narednom periodu.	758	2	5	4.49	.57
5.	Uveren/a sam da mogu pravilno podržati dete tokom njegovog prelaza iz predškolske ustanove u školu.	757	2	5	4.38	.66
7.	Smatram da sam sposoban/na da uspešno kontrolišem sopstvene emocije (npr. strah, briga i sl.) koje bi mogle negativno da utiču na prilagođavanje mog deteta na novo okruženje.	757	1	5	4.38	.69
1.	Sasvim mi je jasno kakve promene za dete donosi period prelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu.	757	1	5	4.27	.74
4.	Uveren/a sam da mogu uspešno da se suočim sa promenama koje donosi prelazak deteta u školu.	757	1	5	4.23	.73
2.	Upoznat/a sam sa aktivnostima koje predškolska ustanova i škola preduzimaju kako bi olakšale detetov prelaz u novo okruženje.	757	1	5	4.10	.82
3.	Znam kako da dobijem informacije koje se tiču roditeljstva tokom detetovog prelaska iz vrtića u školu.	758	1	5	4.08	.84

Dakle, ako se osvrnemo na najvišu prosečnu vrednost (AS=4.58), zaključujemo da roditelji kao najveći kapacitet delovanja opažaju svoju sposobnost da *obezbede opšte porodične uslove koji će potpomoći snalaženju njihovog deteta u novom okruženju*, dok kao najmanje prisutno opažaju *sposobnost da dođu do važnih informacija koje se tiču roditeljstva tokom detetovog prelaska iz vrtića u školu* (AS=4.08).

### **Uloga merenih sociodemografskih obeležja u proceni roditeljske samoefikasnosti**

*Razlike s obzirom na iskustvo na polju tranzicije i saradnju sa vrtićem.* S ciljem da se utvrdi da li postoje značajne razlike u percepciji roditelja koji poseduju prethodno tranziciono iskustvo sa starijim detetom/decom i onih koji prvi put prolaze kroz period tranzicije iz predškolskog u školsko okruženje i da li u skladu sa tim tranziciono iskustvo predstavlja varijablu koja utiče na procenu roditeljske samoefikasnosti, primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Nivo



statističke značajnosti iznosi  $p=.00$  (Tabela 6), što ukazuje da postoje značajne razlike u procenama samoefikasnosti kada je u pitanju ova varijabla. Dakle, prethodno tranziciono iskustvo koje roditelji poseduju je značajno povezano sa procenjenim nivoom samoefikasnosti kod roditelja. Preciznije rečeno, roditelji koji imaju tranziciono iskustvo procenili su sebe kao samoefikasnije u odnosu na one roditelje koji prvi put prolaze kroz proces tranzicije.

*Tabela 6. Razlike u proceni samoefikasnosti između roditelja s obzirom na tranziciono iskustvo*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji koji imaju tranziciono iskustvo	371	4.38	0.48	3.84	757	.00
Roditelji koji nemaju tranziciono iskustvo	388	4.24	0.54			

T-test za nezavisne uzorke, takođe je upotrebljen kako bi uporedili srednje vrednosti samoefikasnosti kao obeležja merenog u grupaciji roditelja koji su ostvarivali saradnju sa vrtićem, odnosno onih koji nisu.

*Tabela 7. Razlike u proceni samoefikasnosti roditelja s obzirom na saradnju sa vrtićem*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji čije dete je prethodnih godina pohađalo vrtičke grupe	539	4.30	0.52	-1.32	757	.19
Roditelji čije dete je prvi put u institucionalnom okruženju	220	4.35	0.50			

Na osnovu analize rezultata (Tabela 7), zaključuje se da ne postoje statistički značajne razlike u procenjenom nivou samoefikasnosti između roditelja čije je dete pre pripremnog predškolskog programa pohađalo vrtić i onih roditelja koji prvi put ostvaruju saradnju sa institucionalnim okruženjem. Drugim rečima, ova varijabla ne ostvaruje povezanost sa uverenjima o samoefikasnosti kod roditelja.

*Razlike s obzirom na lične karakteristike roditelja.* U okviru prvog istraživačkog zadatka krenulo se i od pretpostavke da će se opaženi nivo samoefikasnosti kod roditelja razlikovati zavisno od ličnih karakteristika.

Izračunavanjem Pirsonovog koeficijenta korelacije ispitana je povezanost percepcije roditelja o samoefikasnosti i njihovih godina starosti. Starost roditelja kretala se u rasponu od 21 do 55 godina, a prosečna starost svih anketiranih roditelja iznosila je 35.98 godina.

Podaci prikazani u Tabeli 8 govore o tome da ne postoji značajna povezanost između starosti roditelja i opažene samoefikasnosti od strane roditelja.

*Tabela 8. Povezanost godina starosti roditelja i opažene samoefikasnosti roditelja*

	N	Korelacija	p
Samoefikasnost roditelja	759	-0.02	.52

T- testom za nezavisne uzorke upoređeni su rezultati ispitivanja samoefikasnosti majki i očeva. Rezultati do kojih se došlo ukazuju da se procenjeni nivo samoefikasnosti ne razlikuje kod roditelja različitog pola. Ispitanici su podeljeni po nivou obrazovanja u dve grupe – prva grupa: srednja škola i niže obrazovanje i druga grupa: fakultet i više obrazovanje. Rezultati dobijeni na osnovu primene t-testa za nezavisne uzorke, pokazuju da nivo statističke značajnosti iznosi  $p=.12$ , što znači da ne postoji statistički značajna razlika između srednjih vrednosti samoefikasnosti kod roditelja različitog nivoa obrazovanja (Tabela 9).

*Tabela 9. Razlike u percepciji samoefikasnosti roditelja s obzirom na pol, nivo obrazovanja i mesto stanovanja*

		N	AS	SD	t	df	p	
<b>Pol</b>	Majke	563	4.32	0.50	0.31	757	.76	
	Očevi	196	4.30	0.56				
<b>Nivo obrazovanja</b>	Srednja škola i niže obrazovanje	515	4.33	0.51	1.56	757	.12	
	Fakultet i više obrazovanje	244	4.27	0.52				
<b>Mesto stanovanja</b>		N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Gradska sredina		423	4.30	0.53	2	756	.32	.72
Prigradska sredina		133	4.30	0.48				
Seoska sredina		203	4.34	0.49				
Ukupno		759	4.31	0.51				

Uticaj mesta stanovanja na nivo samoefikasnosti roditelja istražen je pomoću jednofaktorske analize varijanse (ANOVA). U tabeli 9 vidljivo je da nije utvrđena statistički značajna razlika u odgovorima ispitivanih roditelja s obzirom na sredinu iz koje dolaze ( $F=.32$ ;  $p=.72$ ).

*Razlike u odnosu na porodične karakteristike.* Dobijene vrednosti t-testa za nezavisne uzorke ( $t=-0,77$ ;  $df=757$ ;  $p=.44$ ) pokazuju da se roditelji iz jednoroditeljskih porodica i oni koji žive u bračnoj zajednici ne razlikuju značajno po nivou procene samoeфикаsnosti (Tabela 10).

Tabela 10. *Razlike u proceni samoeфикаsnosti između roditelja s obzirom na porodične karakteristike*

<b>Struktura porodice</b>	N	AS	SD	T	df	p
Dvoroditeljska porodica	701	4.31	0.51	-0.77	757	.44
Jednoroditeljska porodica	58	4.36	0.52			

<b>Broj dece u porodici</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Jedno dete	178	4.24	0.55	2	756	2.35	.10
Dvoje dece	437	4.32	0.51				
Tri ili više deteta	144	4.36	0.48				
Ukupno	759	4.31	0.51				

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) primenjena je s namerom da se ispita razlika u percepciji roditeljske samoeфикаsnosti s obzirom na broj dece u porodici, a dobijeni rezultati ( $F=2.35$ ;  $p=.10$ ) kazuju da nema statistički značajne razlike u odgovorima roditelja zavisno od toga da li imaju jedno, dvoje, troje ili više dece (Tabela 10).

## 5.2. Roditeljska percepcija sopstvene uloge tokom tranzicionog perioda

U nastojanju da se ispita percepcija roditelja o njihovoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu drugi istraživački zadatak. U skladu sa tim, namera je bila da se utvrdi percepcija roditelja o sopstvenoj odgovornosti u pogledu različitih zadataka tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, te je primenjena petostepena skala Likertovog tipa.

Posmatrano na nivou celokupnog uzorka, dobijene vrednosti na ovoj skali kreću se od minimalne 2.11 do maksimalne vrednosti 5.00. Prosečan skor je 4.54, a vidljivo je negativno odstupanje dobijene raspodele podataka s obzirom da vrednost skjunis iznosi -1.03, dok je vrednost kurtozisa 1.83 (Tabela 11).

Tabela 11. *Prikaz skale za procenu percepcije roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda na osnovu deskriptivnih pokazatelja*

N	Minimum	Maksimum	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
759	2.11	5.00	4.54	0.41	-1.03	1.83

Na osnovu dobijene srednje vrednosti (AS=4.54) zaključuje se da većina roditelja ima razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Obzirom da se na osnovu dobijene srednje vrednosti ne mogu izvući objektivni zaključci o percepciji roditelja koji se tiču pojedinačnih elemenata roditeljske uloge, urađena je analiza rezultata pojedinačnih tvrdnji (Tabela 12).

*Tabela 12. Prikaz rezultata pojedinačnih stavki na skali RU*

RB	Tokom pripremnog perioda za polazak deteta u školu, moja odgovornost kao roditelja je:	N	Min.	Maks.	AS	SD
8.	... da obezbedim detetu adekvatne uslove za učenje u porodičnom okruženju.	758	2	5	4.72	0.48
6.	... da razgovaram sa detetom o danu provedenom u vrtiću.	758	2	5	4.69	0.50
5.	... da redovno pratim detetov napredak i postignuća.	759	1	5	4.67	0.52
7.	... da pružim pomoć detetu prilikom učenja.	758	1	5	4.64	0.58
3.	... da pomognem detetu da uspešno funkcioniše u institucionalnom okruženju.	757	1	5	4.59	0.53
1.	... da redovno komuniciram sa vaspitačem svog deteta.	758	1	5	4.55	0.58
9.	... da proverim da li buduće školsko okruženje ima sve što je potrebno detetu.	758	2	5	4.44	0.63
4.	... da učestvujem u aktivnostima koje se organizuju u predškolskoj ustanovi ili školi.	758	1	5	4.34	0.70
2.	... da ostvarim kontakt i razmenjujem informacije sa ostalim roditeljima.	758	2	5	4.24	0.66

Srednja vrednost svake stavke je iznad 4, što znači da ispitanici visoko vrednuju značaj roditeljske uloge tokom pripremnog perioda. Ipak, roditelji su procenili da se njihova najveća odgovornost ogleda u *obezbeđivanju detetu adekvatnih uslova za učenje u porodičnom okruženju* (AS=4.72), dok najniže percipiraju *ostvarivanje kontakta i razmenu informacija sa drugim roditeljima* (AS=4.24).

### **Uloga merenih sociodemografskih obeležja roditelja u percepciji roditeljske uloge**

*Razlike s obzirom na roditeljsko iskustvo na polju tranzicije i saradnju sa vrtićem.* Srednje vrednosti i nivo statističke značajnosti dobijene na osnovu primenjenog t-testa za nezavisne uzorke (Tabela 13) pokazuju da nema statistički značajne razlike u percepciji roditeljske uloge između roditelja koji imaju iskustva na polju tranzicije i onih koji se tek

susreću sa novim poljem delovanja. Drugim rečima, prethodno tranziciono iskustvo koje roditelji poseduju nije značajno povezano sa percepcijom roditeljske uloge tokom tranzicionog perioda.

*Tabela 13. Razlike u percepciji roditeljske uloge između roditelja s obzirom na tranziciono iskustvo*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji koji imaju tranziciono iskustvo	371	4.54	0.41	-0.42	757	.68
Roditelji koji nemaju tranziciono iskustvo	388	4.55	0.41			

U težnji da se ispita da li saradnja sa vrtićem predstavlja varijablu koja utiče na to kako roditelji percipiraju svoju ulogu, takođe je primenjen t-test za nezavisne uzorke.

*Tabela 14. Razlike u percpecciji roditeljske uloge s obzirom na saradnju sa vrtićem*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji čije dete je prethodnih godina pohađalo vrtićke grupe	539	4.53	0.41	-1.86	757	.06
Roditelji čije dete je prvi put u institucionalnom okruženju	220	4.59	0.41			

Rezultati u Tabeli 14, ukazuju da ne postoje statistički značajne razlike u sagledavanju roditeljske uloge između roditelja koji su imali priliku da saraduju sa vrtićem i onih roditelja koji prvi put ostvaruju saradnju sa institucionalnim okruženjem u godini pred polazak u školu.

*Razlike s obzirom na lične karakteristike roditelja.* Vrednosti prikazane u Tabeli 15, a dobijene na osnovu Pirsonovog koeficijenta koralacije kazuju da ne postoji značajna povezanost između starosti roditelja i percepcije roditeljske uloge.

*Tabela 15. Povezanost godina starosti roditelja i percepcije roditeljske uloge*

	N	Korelacija	p
Roditeljska uloga	759	-0.07	.06

Analiza rezultata dobijenih na osnovu primenjenog t-testa za nezavisne uzorke (Tabela 16), pokazuje da postoji statistički značajna razlika u percepciji roditeljske uloge s obzirom na polnu pripadnost ispitanika, tj. da majke, u odnosu na očeve, imaju razvijeniju svest o roditeljskoj ulozi. Isti statistički postupak, odnosno t-test, primenjen je za varijablu nivo obrazovanja roditelja. Na osnovu analize rezultata zaključuje se da nije utvrđena statistički značajna razlika između roditelja različitog obrazovnog nivoa u pogledu percipiranja roditeljske uloge tokom perioda tranzicije.

Tabela 16. Razlike u percepciji roditeljske uloge s obzirom na pol, nivo obrazovanja i mesto stanovanja

		N	AS	SD	t	df	p
<b>Pol</b>	Majke	563	4.58	0.40	3.54	757	.00
	Očevi	196	4.46	0.44			
<b>Nivo obrazovanja</b>	Srednja škola i niže obrazovanje	515	4.56	0.41	1.74	757	.08
	Fakultet i više obrazovanje	244	4.51	0.42			

<b>Mesto stanovanja</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Gradska sredina	423	4.55	0.42	2	756	.12	.89
Prigradska sredina	133	4.53	0.42				
Seoska sredina	203	4.55	0.41				
Ukupno	759	4.54	0.41				

Razlike u percepciji roditeljske uloge s obzirom na mesto stanovanja iz kojeg dolaze roditelji uključeni u ovom istraživanju, sagledane su pomoću jednofaktorske analize varijanse (ANOVA). Rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike između roditelja grupisanih prema sredini iz koje dolaze i njihove percepcije roditeljske uloge (Tabela 16).

*Razlike s obzirom na porodične karakteristike.* Drugi zadatak takođe je podrazumevao i ispitivanje razlika u percepciji roditeljske uloge od strane roditelja zavisno od njihovih porodičnih karakteristika (Tabela 17).

Tabela 17. Razlike u percepciji roditeljske uloge s obzirom na njihove porodične karakteristike

<b>Struktura porodice</b>	N	AS	SD	T	df	p
Dvoroditeljska porodica	701	4.54	0.42	-1.32	757	.19
Jednoroditeljska porodica	58	4.61	0.37			

<b>Broj dece u porodici</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Jedno dete	178	4.50	0.42	2	756	1.12	.33
Dvoje dece	437	4.55	0.42				
Tri ili više deteta	144	4.57	0.40				
Ukupno	759	4.54	0.41				

Vrednosti t-testa ukazuju da se roditelji koji su deo dvoroditeljskih porodica i oni koji sami odgajaju dete ne razlikuju značajno u percepciji roditeljske uloge. Rezultati dobijeni na osnovu primene jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) ukazuju da nema statistički značajne razlike između roditelja koji imaju jedno, dvoje, troje ili više dece (Tabela 17).

### 5.3. Roditeljsko mišljenje o poželjnim aktivnostima tokom tranzicije deteta u školu

U fokusu trećeg istraživačkog zadatka našle su se aktivnosti koje mogu doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Naime, nastojalo se utvrditi mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima organizovanim u institucionalnom ili porodičnom okruženju tokom tranzicionog perioda. Iz tog razloga primenjena je petostepena skala Likertovog tipa. Dobijeni rezultati u Tabeli 18, pokazuju da je minimalna vrednost procene ispitanika 1.79. dok je maksimalna vrednost 5.00. Dalja analiza upućuje da prosečan skor ukupnog broja slučajeva merenja iznosi 4.03. Vrednost skjunisa (-0.46) ukazuje da je distribucija na ovoj skali negativno asimetrična, a da podaci mereni ovom skalom imaju zadovoljavajuću vrednost kurtozisa (0.29).

*Tabela 18. Prikaz skale poželjnih aktivnosti za uključivanje roditelja na osnovu deskriptivnih pokazatelja*

N	Minimum	Maksimum	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
759	1.79	5.00	4.03	0.59	-0.46	0.29

Dakle, rezultati pokazuju da prosečan skor na ukupnoj skali poželjnih aktivnosti iznosi 4,03 što govori da su roditelji mišljenja da predočene aktivnosti u značajnoj meri mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja, tj. da su većinu navedenih aktivnosti roditelji prepoznali kao poželjne. Ipak, potrebno je osvrnuti se na rezultate pojedinačnih ajtema skale u cilju izvođenja preciznijih zaključaka.

*Tabela 19. Prikaz rezultata pojedinačnih stavki na skali PA*

RB	N	Min.	Maks.	AS	SD
2. Planirani individualni razgovori roditelja sa vaspitačem o detetovom napredovanju.	758	1	5	4.34	0.68
7. Informativni roditeljski sastanci u školi tokom pripremnog perioda kako bi roditelji stekli uvid u očekivanja učitelja.	758	1	5	4.29	0.73
6. Roditeljski sastanci u vrtiću kao prilika za diskusiju o zajedničkim izazovima koji se tiču detetovog prelaska u školu.	756	1	5	4.26	0.79
1. Svakodnevni razgovori roditelja sa vaspitačem o ponašanju deteta.	758	1	5	4.21	0.72
9. Tematski roditeljski sastanci u školi u vezi sa promenama koje donosi polazak deteta u školu.	757	1	5	4.17	0.80
17. Ogranizovanje obilaska i upoznavanja škole za	754	1	5	4.17	0.86

decu i roditelje.						
8.	Tematski roditeljski sastanci u vrtiću u vezi sa promenama koje donosi polazak deteta u školu.	756	1	5	4.15	0.81
3.	Razgovori roditelja i predstavnika škole u cilju međusobne razmene značajnih informacija.	758	1	5	4.12	0.80
15.	Blagovremeno informisanje roditelja o prijavljivanju u školu, njenom kvalitetu i statusu u zajednici putem različitih medija (brošure, poster, TV, društvene mreže i sl.).	753	1	5	4.10	0.90
19.	Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za prvi dan škole.	753	1	5	4.06	0.95
11.	Učešće roditelja u programskim aktivnostima u vrtiću koje se tiču detetove pripreme za školsko okruženje.	755	1	5	4.04	0.85
12.	Edukativne radionice u vrtiću koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspešnije obavljaju svoju ulogu.	755	1	5	4.01	0.91
18.	Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za završnu priredbu u vrtiću.	752	1	5	3.97	0.95
13.	Edukativne radionice u školi koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspešnije obavljaju svoju ulogu.	753	1	5	3.96	0.91
16.	Organizacija javnih akcija u lokalnom okruženju od strane predstavnika škola sa ciljem okupljanja i informisanja roditelja i dece o važnim školskim pitanjima.	754	1	5	3.94	0.92
10.	Kutak za roditelje u vrtiću – opremljen obrazovnim sadržajem koji roditeljima pomaže da razviju podržavajuće okruženje u porodici tokom pripremnog perioda za školu.	756	1	5	3.85	0.92
5.	Informisanje roditelja pisanim putem ili e-poštom o napredovanju i ponašanju deteta u vrtiću.	755	1	5	3.74	1.11
14.	Razgovor sa predstavnicima udruženja roditelja u lokalnoj zajednici radi razmene iskustava vezanih za polazak deteta u školu.	754	1	5	3.68	1.01
4.	Poseta porodici od strane vaspitača/učitelja u cilju boljeg upoznavanja detetovog porodičnog okruženja i osnaživanja roditelja za realizaciju aktivnosti pripreme deteta za školu.	757	1	5	3.49	1.09

U Tabeli 19 vidljivo je da su roditelji u značajnoj meri prepoznali da *planirani individualni razgovori roditelja sa vaspitačem*, na osnovu kojih oni stižu uvid u detetovo napredovanje, mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz



predškolske ustanove u školu (AS=4.34). Ukoliko se uzmu u obzir još tri stavke sa najvišim prosečnim skorovima, moguće je primetiti da su roditelji kao posebno poželjne aktivnosti tokom pripremnog perioda prepoznali *informativne roditeljske sastanke u školi* kako bi stekli uvid u očekivanja učitelja (AS=4.29) i *roditeljske sastanke u vrtiću* koji predstavljaju priliku za diskusiju o zajedničkim izazovima koji se tiču detetovog prelaska u školu (AS=4.26), ali i *svakodneвне razgovore roditelja sa vaspitačem* o ponašanju deteta (AS=4.21). S druge strane, postoje tvrdnje sa prosečnim vrednostima koje ne odstupaju značajnije od proseka (AS=4.03), ali ipak su ih ispitanici ocenili najnižim ocenama. Radi se o aktivnostima koje po mišljenju roditelja u manjoj meri mogu doprineti uključivanju roditelja u sam proces tranzicije, a to su: *poseta porodici od strane vaspitača/učitelja* u cilju boljeg upoznavanja detetovog porodičnog okruženja i osnaživanja roditelja za realizaciju aktivnosti pripreme deteta za školu (AS=3.49); *razgovor sa predstavnicima udruženja roditelja u lokalnoj zajednici* radi razmene iskustava vezanih za polazak deteta u školu (AS=3.68); *informisanje roditelja pisanim putem ili e-poštom* o napredovanju i ponašanju deteta u vrtiću (AS=3.74) i *kutak za roditelje u vrtiću* – opremljen obrazovnim sadržajem koji roditeljima pomaže da razviju podržavajuće okruženje u porodici tokom pripremnog perioda za školu (AS=3.85).

### **Uloga merenih sociodemografskih obeležja roditelja u percepciji poželjnih aktivnosti**

*Razlike s obzirom na roditeljsko iskustvo na polju tranzicije i saradnju sa vrtićem.* Analiza t-test za nezavisne uzorke, merenog na ukupnoj skali poželjnih aktivnosti, pokazala je da ne postoji statistički značajna razlika između roditelja koji imaju starije dete/decu, pa shodno tome poseduju tranziciono iskustvo, i onih roditelja koji se prvi put susreću sa procesom tranzicije. U tabeli 20 prikazani su podaci o deskriptivnim merama srednjih vrednosti i rezultat t-testa.

*Tabela 20. Razlike u percepciji poželjnih aktivnosti između roditelja s obzirom na tranziciono iskustvo*

	N	AS	SD	t	df	p
Roditelji koji imaju tranziciono iskustvo	371	3.10	0.61	-1.37	757	.17
Roditelji koji nemaju tranziciono iskustvo	388	4.06	0.57			

Kada je reč o varijabli saradnja sa vrtićem, rezultati dobijeni primenom t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju roditelja o

poželjnima aktivnostima s obzirom na to da li su ostvarivali saradnju sa vrtićem, odnosno prvi put ostvaruju odnos sa institucijom u godini pred polazak u školu (Tabela 21).

*Tabela 21. Razlike u percepciji poželjnih aktivnosti s obzirom na saradnju sa vrtićem*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji čije dete je prethodnih godina pohađalo vrtićke grupe	539	4.01	0.60	-1.07	757	.28
Roditelji čije dete je prvi put u institucionalnom okruženju	220	4.07	0.57			

*Razlike s obzirom na lične karakteristike roditelja.* U okviru trećeg zadatka, takođe se težilo i utvrđivanju kako povezanosti, tako i razlika u mišljenju roditelja o poželjnima aktivnostima zavisno od ličnih karakteristika. Kao što je bio slučaj i sa prethodne dve skale, tako je i za ovu, Pirsonov koeficijent korelacije poslužio za ispitivanje povezanosti mišljenja roditelja o poželjnima aktivnostima i godinama starosti roditelja.

Dobijeni rezultati (Tabela 22) ukazuju da godine starosti roditelja ne koreliraju sa mišljenjem roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja u proces tranzicije.

*Tabela 22. Povezanost godina starosti roditelja i percepcije poželjnih aktivnosti*

	N	Korelacija	p
Poželjne aktivnosti	759	-0.04	.28

Analizom t-testa za nezavisne uzorke pokazalo se da ne postoji značajna razlika s obzirom na pol ispitanika. Tačnije, ne postoji razlika u mišljenju majki i očeva kada su u pitanju poželjne aktivnosti (Tabela 23). Kako bi se utvrdilo da li ima značajnih razlika u mišljenju roditelja različitog obrazovnog nivoa i da li u skladu sa tim obrazovni nivo predstavlja varijablu koja utiče na mišljenje roditelja o aktivnostima koje u većoj meri doprinose uključivanju roditelja u proces tranzicije primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati prikazani u Tabeli 23 govore da postoji statistički značajna razlika s obzirom da nivo značajnosti iznosi  $p=.00$ . Naime, dobijena statistički značajna razlika pokazuje da ispitanici koji imaju srednju školu i niže obrazovanje ( $AS=4.08$ ), u odnosu na ispitanike koji imaju fakultet i više obrazovanje ( $AS=3.93$ ), u većoj meri prepoznaju značaj aktivnosti organizovanih u porodičnom i institucionalnom okruženju koje mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja tokom pripremnog perioda. Rezultati jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u

mišljenju roditelja o poželjnim aktivnostima zavisno od mesta njihovog stanovanja. Dakle, sredina u kojoj roditelji žive ne utiče na njihovo mišljenje o aktivnostima koje mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja u proces tranzicije.

*Tabela 23. Razlike u percepciji poželjnih aktivnosti s obzirom na pol, nivo obrazovanja i mesto stanovanja*

		N	AS	SD	t	df	p
<b>Pol</b>	Majke	563	4.03	0.59	-0.08	757	.94
	Očevi	196	4.03	0.60			
<b>Nivo obrazovanja</b>	Srednja škola i niže obrazovanje	515	4.08	0.60	3.19	757	.00
	Fakultet i više obrazovanje	244	3.93	0.58			

<b>Mesto stanovanja</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Gradska sredina	423	4.00	0.61	2	756	1.98	.14
Prigradska sredina	133	4.02	0.62				
Seoska sredina	203	4.10	0.53				
Ukupno	759	4.03	0.59				

*Razlike s obzirom na porodične karakteristike.* Na osnovu analize rezultata t-testa moguće je izvesti zaključak da ne postoji statistički značajna razlika između roditelja iz jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica u pogledu poželjnih aktivnosti (Tabela 24).

*Tabela 24. Razlike u percepciji poželjnih aktivnosti s obzirom na porodične karakteristike*

<b>Struktura porodice</b>	N	AS	SD	T	df	p
Dvoroditeljska porodica	701	4.03	0.59	-0.30	757	.77
Jednoroditeljska porodica	58	4.05	0.64			

<b>Broj dece u porodici</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Jedno dete	178	4.01	0.59	2	756	.20	.82
Dvoje dece	437	4.04	0.59				
Tri ili više deteta	144	4.02	0.60				
Ukupno	759	4.03	0.59				

Takođe rezultati dobijeni na osnovu primene jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) ukazuju da broj dece u porodici ne utiče na mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja tokom tranzicionog perioda (Tabela 24).

#### **5.4. Roditeljsko mišljenje o efektima tranzicione prakse**

Četvrti zadatak odnosio se na roditeljsku procenu najvažnijih efekata dobro osimišljene prakse koja uključuje roditelje tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Deskriptivni pokazatelji ukupnog rezultata skale efekata tranzicione prakse prikazani su u Tabeli 25. Naime, rezultati upućuju na zaključak da se procene ispitanika kreću od minimalne vrednosti 2.00 do maksimalne vrednosti 5.00. Takođe je vidljivo da srednja vrednost svih odgovora na ukupnom skoru skale iznosi 4.27. Nivo asimetrije, odnosno vrednost skjunisa je -0.63 što ukazuje da je distribucija i na ovoj skali negativno asimetrična, dok nivo zaobljenosti, tačnije kurtozis iznosi 0.60.

*Tabela 25. Prikaz skale efekata tranzicione prakse na osnovu deskriptivnih pokazatelja*

N	Minimum	Maksimum	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
756	2.00	5.00	4.27	0.56	-0.63	0.60

Kao što je prethodno istaknuto srednja vrednost na ukupnoj skali iznosi 4.27, te je moguće konstatovati da su navedene efekte tranzicione prakse roditelji procenili kao značajne. Iako se sve srednje vrednosti kreću iznad proseka, deskriptivnom statističkom analizom utvrđene su najviša i najniža srednja vrednost određenih ajtema (Tabela 26).

*Tabela 26. Prikaz rezultata pojedinačnih stavki na skali ET*

RB		N	Min.	Maks.	AS	SD
1.	Uspešnija adaptacija deteta na školsko okruženje.	755	2	5	4.40	0.62
2.	Bolja informisanost roditelja o zahtevima u školskom okruženju.	755	1	5	4.37	0.64
5.	Usklađivanje vaspitnih postupaka roditelja i profesionalaca što doprinosi njihovoj kvalitetnijoj saradnji.	755	1	5	4.29	0.72
4.	Lakše suočavanje roditelja sa izazovima i promenama koje donosi polazak deteta u školu.	756	1	5	4.17	0.77
3.	Doživljaj roditelja da su adekvatno vrednovani i da se uvažava njihovo mišljenje i roditeljska iskustva.	754	1	5	4.12	0.81

Očekivano, roditelji su kao najvažniji efekat dobro osmišljene prakse koja uključuje roditelje tokom detetovog prelaza iz predškolske ustanove u školu prepoznali *uspešniju adaptaciju deteta na školsko okruženje* (AS=4.40). S druge strane, visoko kotiran, ali procenjen kao manje značajan u odnosu na ostale efekte, jeste *doživljaj roditelja da su adekvatno vrednovani i da se uvažava njihovo mišljenje i roditeljska iskustva* (AS=4.12).

## Uloga merenih sociodemografskih obeležja roditelja u proceni efekata tranzicione prakse

*Razlike s obzirom na roditeljsko iskustvo na polju tranzicije i saradnju sa vrtićem.* Vrednosti dobijene primenom t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u proceni efekata tranzicione prakse između roditelja koji poseduju tranziciono iskustvo jer imaju starije dete/decu i onih koji se prvi put susreću sa procesom tranzicije (Tabela 27).

*Tabela 27. Razlike u proceni efekata tranzicione prakse s obzirom na tranziciono iskustvo*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji koji imaju tranziciono iskustvo	369	4.26	0.55	-0.42	754	.67
Roditelji koji nemaju tranziciono iskustvo	387	4.28	0.58			

Postojanje razlika u proceni efekata tranzicione prakse s obzirom na saradnju sa vrtićem ispitano je primenom t-testa za nezavisne uzorke.

*Tabela 28. Razlike u proceni efekata tranzicione prakse s obzirom na saradnju sa vrtićem*

	N	AS	SD	T	df	p
Roditelji čije dete je prethodnih godina pohađalo vrtićke grupe	537	4.23	0.58	-2.68	754	.01
Roditelji čije dete je prvi put u institucionalnom okruženju	219	4.36	0.52			

Vrednosti prikazane u Tabeli 28 ukazuju na postojanje statističke značajnosti između roditelja koji su ostvarivali saradnju sa vrtićem i onih roditelja koji nisu. Drugim rečima, roditelji koji prvi put uspostavljaju odnos sa vrtićem u godini pred polazak u školu, te nisu ostvarivali saradnju sa vrtićem (AS=4.36), u većoj meri procenjuju efekte tranzicione prakse kao značajne u odnosu na one roditelje koji su ranijih godina to činili jer je njihovo dete išlo u vrtić tokom čitavog predškolskog perioda (AS=4.23).

*Razlike s obzirom na lične karakteristike roditelja.* Četvrti zadatak podrazumevao je i utvrđivanje, kako povezanosti roditeljske procene efekata tranzicione prakse i godina starosti roditelja, tako i utvrđivanje razlika između ispitanika s obzirom na pol, nivo obrazovanja i mesto

stanovanja. Na osnovu izračunavanja Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da ne postoji povezanost između procene efekata tranzicione prakse i godina starosti ispitanika (Tabela 29).

*Tabela 29. Povezanost godina starosti roditelja i percepcije efekata tranzicione prakse*

	N	Korelacija	p
Efekti tranzicione prakse	756	-0.05	.14

T-testom za nezavisnih uzorka upoređeni su rezultati dobijeni na osnovu ispitivanja procene efekata tranzicione prakse od strane majki i očeva (Tabela 30). Analiza dobijenih vrednosti ( $t=1.27$ ;  $df=754$ ;  $p=.20$ ) pokazala je da nije bilo značajnih razlika između ispitanika ženskog i muškog pola. U cilju ispitivanja razlika u proceni efekata tranzicione prakse od strane roditelja različitog nivoa obrazovanja, takođe je primenjen t-test za nezavisne uzorke. Podaci o deskriptivnim pokazateljima, kao i vrednosti t-testa predočeni su u Tabeli 30. Nivo značajnosti iznosi  $p=.00$ , te je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na obrazovni nivo roditelja. Naime, prikazani rezultati upućuju na zaključak da roditelji koji imaju završenu osnovnu i srednju školu u većoj meri ( $AS=4.32$ ) u odnosu na roditelje sa završenom visokom školom/fakultetom ili one koje imaju titulu magistra/doktora nauka ( $AS=4.17$ ), efekte tranzicione prakse procenjuju kao značajne.

*Tabela 30. Razlike u proceni efekata tranzicione prakse s obzirom na pol, nivo obrazovanja i mesto stanovanja*

		N	AS	SD	t	df	p	
<b>Pol</b>	Majke	560	4.28	0.57	1.27	754	.20	
	Očevi	196	4.23	0.55				
<b>Nivo obrazovanja</b>	Srednja škola i niže obrazovanje	512	4.32	0.55	3.30	754	.00	
	Fakultet i više obrazovanje	244	4.17	0.58				
<b>Mesto stanovanja</b>		N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Gradska sredina		421	4.23	0.58	2	753	3.05	.05
Prigradska sredina		133	4.31	0.55				
Seoska sredina		202	4.34	0.54				
Ukupno		756	4.27	0.56				

Jednofaktorskom analizom varijanse (ANOVA) sagledane su razlike u proceni efekata tranzicione prakse između roditelja zavisno od mesta stanovanja. Podaci prikazani u Tabeli 30 ukazuju na postojanje razlika između roditelja iz različitih sredina. Najniži skor izmeren je u okviru grupe roditelja iz gradske sredine ( $AS=4.23$ ), negde između su se našli roditelji iz

prigradske sredine (AS=4.31), dok je najviši skor zabeležen kod roditelja sa sela (AS=4.34). Dakle, roditelji iz seoske sredine u većoj meri uviđaju značaj benefita od dobro osmišljene tranzicione prakse u odnosu na roditelje iz grada (Tabela 30). Kada je u pitanju mesto stanovanja, za nivo značajnosti dobijena je granična vrednost, stoga su urađena naknadna poređenja pomoću Post hoc sidakovog testa. Rezultati prikazani u Tabeli 31, međutim, pokazuju da ne postoje značajne razlike između roditelja koji dolaze iz različitih sredina.

*Tabela 31. Prikaz naknadnog Post-hoc testa za varijablu mesto stanovanja*

Zavisna varijabla	(I) Mesto	(J) Mesto	Razlika u AS (I-J)	Standardna greška	p
ET	gradska	prigradska	-.08	.06	.34
		seoska	-.11	.05	.06
	prigradska	gradska	.08	.06	.34
		seoska	-.03	.06	.97
	seoska	gradska	.11	.05	.06
		prigradska	.03	.06	.97

*Razlike s obzirom na porodične karakteristike.* Navedeni rezultati (Tabeli 32) dobijeni na osnovu primene t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u proceni efekata tranzicione prakse između ispitanika čija deca odrastaju u dvoroditeljskoj, odnosno jednoroditeljskoj porodici.

*Tabela 32. Razlike u percepciji efekata tranzicione prakse s obzirom na porodične karakteristike*

<b>Struktura porodice</b>	N	AS	SD	t	df	p
Dvoroditeljska porodica	699	4.27	0.57	- 0.25	754	.80
Jednoroditeljska porodica	57	4.29	0.54			

<b>Broj dece u porodici</b>	N	AS	SD	Df1	Df2	F	p
Jedno dete	178	4.25	0.58	2	753	0.28	.75
Dvoje dece	436	4.27	0.57				
Tri ili više deteta	142	4.30	0.55				
Ukupno	756	4.27	0.56				

Takođe, na osnovu primene jednofaktorske analize varijanse (ANOVA) ustanovljeno da ne postoji statistički značajna razlika u proceni efekata tranzicione prakse između roditelja sa različitim brojem dece (Tabela 32).

## 5.5. Odnos procenjene roditeljske samoefikasnosti i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi

U nameri da se ispita da li postoji značajna povezanost procenjene roditeljske samoefikasnosti i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi tokom prelaska iz predškolske ustanove u školu formulisan je peti zadatak.

Veza između procenjene roditeljske samoefikasnosti i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi istražena je pomoću Pirsonovog koeficijenta korelacije. Dobijena je visoka pozitivna korelacija ( $r=.60^{**}$ ,  $p<0.01$ ,  $N=759$ ) između pomenutih varijabli. Drugim rečima, oni roditelji koji sebe procenjuju kao efikasne tokom procesa tranzicije smatraju da su oni kao roditelji odgovorni u pogledu različitih zadataka tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.

Daljom analizom nastojalo se utvrditi da li procenjena roditeljska samoefikasnost ima ulogu medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi. U vezi sa tim primenjena je hijerarhijska regresiona analiza i izvršene su, najpre, analiza medijacije, a zatim i analiza moderacije.

Kako bi se sagledao doprinos merenih sociodemografskih obeležja kao prediktora u objašnjavanju percepcije roditeljske uloge kao kriterijuma, načinjen je prvi korak, a to je unošenje sociodemografskih varijabli u blok 1. Rezultati u redu za model 1, prikazani u Tabeli 33, ukazuju da postoji značajna predikcija roditeljske uloge na osnovu sociodemografskih obeležja ( $p<0.01$ ) sa uspešnošću približno 3% ( $R^2=0.03$ ). U cilju sticanja uvida u moguće posredovanje procenjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i percepcije roditeljske uloge, sledeći korak podrazumevao je upravo unos varijable roditeljska samoefikasnost u blok 2. Analizom rezultata u redu za model 2 pokazalo se značajno poboljšanje predikcije ( $p<0.01$ ) koju poboljšavaju sociodemografska obeležja za približno 37% ( $R^2=0.37$ ).

Takođe je ispitan moderatorski efekat procenjene roditeljske samoefikasnosti na vezu merenih sociodemografskih obeležja i percepcije roditeljske uloge pomoću hijerarhijske regresione analize, te je uveden proizvod ove dve varijable što je vidljivo u modelu 3 (Tabela 33). Rezultati pokazuju da u redu za model 3 koji sadrži interakcije nema značajnog poboljšanja ( $p>0.01$ ), te je moguće zaključiti da nema moderacije jer varijable iz drugog bloka ne menjaju vezu varijabli iz prvog bloka i zavisne varijable. Drugim rečima, roditeljska samoefikasnost ne menja vezu sociodemografskih varijabli i percepcije roditeljske uloge.



Tabela 33. Prikaz značajnosti predikcije percepcije roditeljske uloge na osnovu roditeljske samoeфикаsnosti i sociodemografskih obeležja – analiza medijacije i moderacije

Model	R	R <sup>2</sup>	df1	F	p		F	df1	df2	p	
					(značajnost modela)	Promena R <sup>2</sup>				(značajnost promene)	(značajnost promene)
1	.16 <sup>a</sup>	.03	6	3.40	.00 <sup>a</sup>	.03	3.40	6	752	.00	
2	.63 <sup>b</sup>	.39	7	69.61	.00 <sup>b</sup>	.37	454.56	1	751	.00	
3	.63 <sup>c</sup>	.40	13	38.13	.00 <sup>c</sup>	.01	1.25	6	745	.28	

Međutim, vidljiva je značajna promena bloka 2 jer je  $p < 0.01$ . Uvidom u značajnosti regresionih koeficijenata predikcije percepcije roditeljske uloge na osnovu procenjene roditeljske samoeфикаsnosti i sociodemografskih obeležja (Tabela 34), moguće je zaključiti da je reč o parcijalnoj medijaciji. Naime, pol roditelja i tranziciono iskustvo značajni su u drugom modelu što znači da ove varijable direktno menjaju percepciju roditeljske uloge, ali je menjaju i preko procenjene samoeфикаsnosti s obzirom na njenu značajnost u drugom modelu.

Tabela 34. Prikaz značajnosti regresionih koeficijenata Modela 1 i 2 predikcije roditeljske uloge na osnovu roditeljske samoeфикаsnosti i sociodemografskih obeležja – analiza medijacije

Model		Beta	t	p
1	pol	-.12	-3.21	.00
	godine	-.03	-.71	.48
	obrazovni nivo	-.05	-1.36	.17
	struktura porodice	.03	.96	.33
	tranziciono iskustvo	.01	.34	.73
	saradnja sa vrtićem	.05	1.34	.18
2	pol	-.12	-4.20	.00
	godine	.01	.44	.66
	obrazovni nivo	-.04	-1.20	.23
	struktura porodice	.02	.62	.54
	tranziciono iskustvo	.11	3.57	.00
	saradnja sa vrtićem	.04	1.26	.21
	RS	.61	21.32	.00

## 5.6. Odnos procenjene roditeljske samoefikasnosti i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima

Pirsonov koeficijent korelacije poslužio je za ispitivanje povezanosti između procenjene roditeljske samoefikasnosti i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima. Utvrđena je srednje pozitivna korelacija ( $r=.32^{**}$ ,  $p<0.01$ ,  $N=759$ ), pri čemu visoke nivoe procenjene roditeljske samoefikasnosti prate visoki nivoi procenjenih aktivnosti. Tačnije, oni roditelji koji su procenili sebe kao efikasnije ujedno su i svesniji značaja aktivnosti koje doprinose višem nivou roditeljskog uključivanja tokom tranzicionog perioda.

Dalja analiza je podrazumevala ispitivanje uloge samoefikasnosti kao medijatora i/ili moderatora u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda. Stoga je primenjena hijerarhijska regresiona analiza i izvršene su, najpre, analiza medijacije, a zatim i analiza moderacije. Najpre je u Blok 1 uneta prediktorska varijabla, odnosno sociodemografska obeležja u nameri da se sagleda njihov doprinos u objašnjavanju kriterijumske varijable, u ovom slučaju, poželjnih aktivnosti. Uvidom u rezultate u redu za Model 1 (Tabela 35) moguće je konstatovati da postoji predikcija poželjnih aktivnosti na osnovu sociodemografskih obeležja ( $p<0.01$ ) sa uspešnošću približno 2% ( $R^2=0.02$ ). Naredni korak odnosio se na unos varijable roditeljske samoefikasnosti u Blok 2 s obzirom na težnju ispitivanja efekta sociodemografskih obeležja na mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima preko roditeljske samoefikasnosti. Upravo podaci u redu za Model 2 ukazuju da predikciju poželjnih aktivnosti značajno poboljšava procenjena roditeljska samoefikasnost ( $p<0.01$ ) i to za približno 11% ( $R^2=0.11$ ).

Analiza moderacije je izvršena s namerom da se ispita da li proizvod varijabli roditeljske samoefikasnosti i sociodemografskih obeležja utiče na mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti uključivanju roditelja tokom tranzicionog perioda. U Modelu 3 prikazane su vrednosti koje služe za tumačenje moderacije (Tabela 35).

*Tabela 35. Prikaz značajnosti predikcije poželjnih aktivnosti na osnovu roditeljske samoefikasnosti i sociodemografskih obeležja – analiza medijacije i moderacije*

Model					p (značajnost Promena modela)		F		p (značajnost promene)	
	R	R <sup>2</sup>	df1	F	R <sup>2</sup>	promene	df1	df2		
1	.13 <sup>a</sup>	.02	6	2.15	.05 <sup>a</sup>	.02	2.15	6	752	.05
2	.35 <sup>b</sup>	.13	7	15.42	.00 <sup>b</sup>	.11	93.44	1	751	.00
3	.37 <sup>c</sup>	.14	13	8.99	.00 <sup>c</sup>	.01	1.43	6	745	.20

Prikazani rezultati u Tabeli 35 ukazuju da u redu za Model 3 u kojem je predstavljen proizvod interakcije roditeljske samoefikasnosti i sociodemografskih obeležja ne daje značajno poboljšanje  $p > 0.01$  na osnovu čega je jasno da nema moderacije, odnosno roditeljska samoefikasnost ne menja vezu sociodemografskih varijabli i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima. S obzirom da postoji značajna promena bloka 2 i da prikazane značajnosti regresionih koeficijenata (Tabeli 36) pokazuju da su sociodemografska obeležja značajna i u prvom i u drugom modelu, a da roditeljska samoefikasnost značajna u drugom modelu reč je o parcijalnoj medijaciji. Dakle, obrazovni nivo i tranziciono iskustvo menjanju direktno mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima, ali ga menjaju i preko roditeljske samoefikasnosti.

*Tabela 36. Prikaz značajnosti regresionih koeficijenata modela 1 i 2 predikcije poželjnih aktivnosti na osnovu roditeljske samoefikasnosti i sociodemografskih obeležja – analiza medijacije*

Model		Beta	t	p
1	pol	-.00	-.03	.97
	godine	-.01	-.24	.81
	obrazovni nivo	-.11	-2.94	.00
	struktura porodice	.01	.20	.84
	tranziciono iskustvo	.05	1.45	.15
	saradnja sa vrtićem	.01	.29	.77
	2	pol	-.00	-.10
godine		.01	.35	.73
obrazovni nivo		-.10	2.88	.00
struktura porodice		.00	-.06	.95
tranziciono iskustvo		.11	2.94	.00
saradnja sa vrtićem		.00	.11	.91
RS		.33	9.67	.00

### **5.7. Odnos percepcije roditeljske uloge i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima**

Kao i kod petog i šestog zadatka, u nastojanju da se ispita veza između percepcije roditeljske uloge i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima, primenjen je Pirsonov koeficijent korelacije.

Ustanovljeno je postojanje srednje pozitivne korelacije ( $r=.42^{**}$ ,  $p<0.01$ ,  $N=759$ ) između merenih varijabli. Dakle, oni roditelji čija se percepcija roditeljske uloge očitava kroz prepoznavanje značaja svoje odgovornosti u pogledu različitih zadataka tokom tranzicionog perioda smatraju da su poželjne aktivnosti one koje doprinose višem nivou roditeljskog uključivanja tokom prelaza deteta iz predškolske ustanove u školu.

U cilju ispitivanja prirode odnosa između roditeljske uloge, poželjnih aktivnosti i sociodemografskih obeležja realizovana hijerhijska regresiona analiza. Naime, percipirana roditeljska uloga našla se u funkciji medijatora i moderatora, odnosno nastojalo se ispitati da li percipirana roditeljska uloga posreduje ili moderira odnos između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda.

Analiza medijacije najpre je podrazumevala unos sociodemografskih obeležja kao prediktora u cilju sagledavanja njihovog doprinosa u objašnjavanju poželjnih aktivnosti, odnosno kriterijuma (Model 1). Rezultati prikazani u Tabeli 37 koji se odnose na model 1, kazuju da je značajna predikcija poželjnih aktivnosti na osnovu sociodemografskih obeležja s obzirom da je  $p<0.01$ , odnosno vrednost ( $R^2=0.02$ ). predstavlja 2% varijabilneta kriterijumske varijable (poželjnih aktivnosti) koji može biti objašnjen prediktorskom varijablom (sociodemografskim obeležjima). Sledeći korak odnosio se na uvođenje varijable roditeljska uloga u Blok 2. Analizom rezultata u redu za model 2 pokazalo se značajno poboljšanje predikcije ( $p<0.01$ ) koju poboljšavaju sociodemografska obeležja za približno 17% ( $R^2=0.17$ ).

Analiza moderacije je izvršena s namerom da se ispita da li proizvod varijabli roditeljske uloge i sociodemografskih obeležja utiče na mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti uključivanju roditelja tokom tranzicionog perioda. Prikaz vrednosti koje služe za tumačenje moderacije date su u Modelu 3 (Tabela 37).

*Tabela 37. Prikaz značajnosti predikcije poželjnih aktivnosti na osnovu roditeljske uloge i sociodemografskih obeležja - analiza medijacije i moderacije*

Model					p	Promena $R^2$	F promene				p
	R	$R^2$	df1	F	(značajnost modela)			df1	df2	(značajnost promene)	
1	.13 <sup>a</sup>	.02	6	2.15	.05 <sup>a</sup>	.02	2.15	6	752	.05	
2	.44 <sup>b</sup>	.19	7	25.38	.00 <sup>b</sup>	.17	161.99	1	751	.00	
3	.45 <sup>c</sup>	.20	13	14.36	.00 <sup>c</sup>	.01	1.40	6	745	.21	

Na osnovu rezultata predstavljenih u Tabeli 37 može se zaključiti da nema moderacije, odnosno percipirana roditeljska uloga ne menja vezu sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima s obzirom da u redu za Model 3 u kojem je predstavljen proizvod roditeljske uloge i sociodemografskih obeležja ne daje značajno poboljšanje  $p > 0.01$ . Pored uvida u postojanje značajne promena bloka 2, prikazane značajnosti regresionih koeficijenata (Tabeli 38) pokazuju da su sociodemografska obeležja značajna i u prvom i u drugom modelu, a da je roditeljska uloga značajna u drugom modelu. Dakle, dobijeni rezultati ukazuju da se radi o parcijalnoj medijaciji jer obrazovni nivo direktno menja mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima, ali ga menja i preko percepcije roditeljske uloge.

*Tabela 38. Prikaz značajnosti regresionih koeficijenata modela 1 i 2 predikcije poželjnih aktivnosti na osnovu roditeljske uloge i sociodemografskih obeležja – analiza moderacije*

Model		Beta	t	p
1	pol	-.00	-.03	.97
	godine	-.01	-.24	.81
	obrazovni nivo	-.11	-2.94	.00
	struktura porodice	.01	.20	.84
	tranziciono iskustvo	.05	1.45	.15
	saradnja sa vrtićem	.01	.29	.77
2	pol	.05	1.44	.15
	godine	.00	.06	.95
	obrazovni nivo	-.09	-2.60	.01
	struktura porodice	-.01	-.22	.82
	tranziciono iskustvo	.05	1.44	.15
	saradnja sa vrtićem	-.01	-.30	.76
	RS	.42	12.73	.00

### **5.8. Odnos mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima i njihovog mišljenja o efektima tranzicione prakse**

U okviru osmog zadatka je pomoću Pirsonovog koeficijenta korelacije ispitana veza između mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima i njihovog mišljenja o efektima tranzicione prakse. Izračunata je visoka pozitivna korelacija između te dve varijable što ukazuju dobijeni

rezultati ( $r=.66^{**}$ ,  $p<0.01$ ,  $N=756$ ). Dakle, roditelji koji prepoznaju značaj poželjnih aktivnosti ujedno efekte dobro osmišljenje tranzicione prakse procenjuju kao značajne.

Hijerahijska regresiona analiza, te analiza medijacije i moderacije realizovane su u okviru osmog zadatka zbog pretpostavke da mišljenje roditelja o aktivnostima koje mogu doprineti roditeljskom uključivanju tokom tranzicionog perioda ima medijatorsku i moderatorsku ulogu u odnosu između merenih sociodemografskih obeležja i mišljenja roditelja o efektima tranzicione prakse koja podrazumeva uključivanje roditelja.

*Tabela 39. Prikaz značajnosti predikcije efekata tranzicione prakse na osnovu poželjnih aktivnosti i sociodemografskih obeležja - analiza moderacije*

Model					P	Promena R <sup>2</sup>	F			P
	R	R <sup>2</sup>	df1	F	(značajnost modela)		promene	df1	df2	(značajnost promene)
1	.15 <sup>a</sup>	.02	6	2.87	.01 <sup>a</sup>	.02	2.87	6	749	.01
2	.66 <sup>b</sup>	.44	7	83.96	.00 <sup>b</sup>	.42	557.70	1	748	.00
3	.67 <sup>c</sup>	.45	13	47.28	.00 <sup>c</sup>	.01	2.95	6	742	.01

U Tabeli 39 dat je sveobuhvatni model koji uključuje sva tri koraka u realizaciji moderacije koja ima za cilj ispitivanje uticaja interakcije mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima i sociodemografskih obeležja na mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse. Naime, rezultati pokazuju da je treći model značajan ( $p<0.01$ ) što znači da postoji moderacija.

Takođe, u Tabeli 40 dat je prikaz značajnosti regersionih koeficijenata gde je vidljivo da su značajne interakcije varijable poželjne aktivnosti sa varijablom struktura porodice, kao i sa varijablom tranziciono iskustvo.

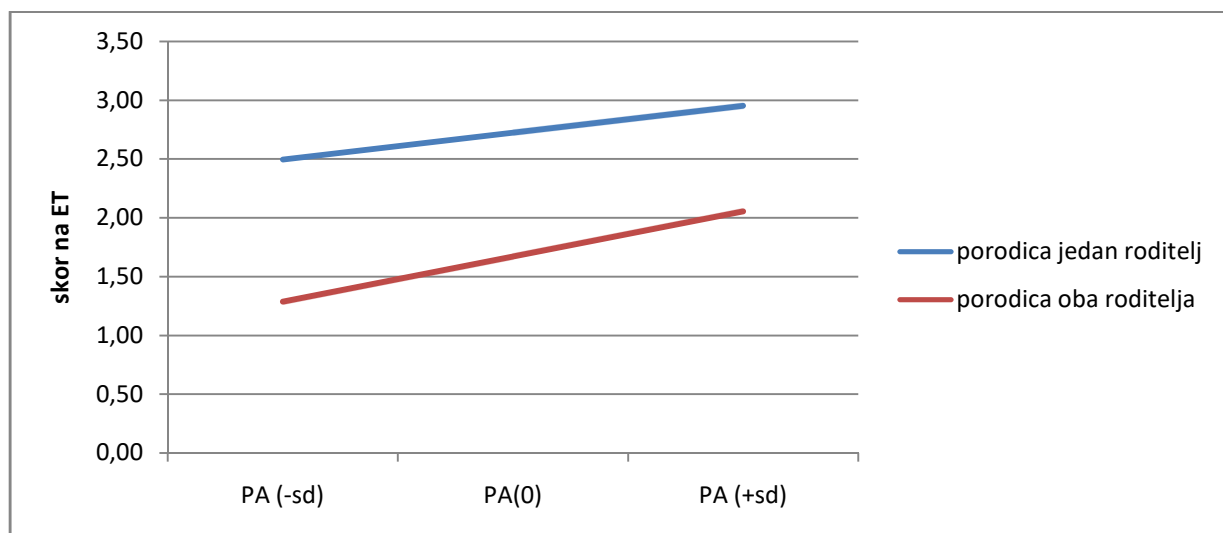
*Tabela 40. Prikaz značajnosti regresionih koeficijenata modela 3 predikcije efekata tranzicione prakse na osnovu poželjnih aktivnosti i sociodemografskih obeležja – analiza moderacije*

		Beta	t	p
3	pol	.02	.08	.93
	godine	-.05	-.40	.69
	obrazovni nivo	-.06	-.03	.77
	struktura porodice	.52	2.92	.00
	tranziciono iskustvo	-.43	-2.25	.02
	saradnja sa vrtićem	.41	2.01	.04
	PA	.90	3.85	.00

PA x pol	-0.07	-.36	.72
PA x godine	.05	.37	.71
PA x obrazovni nivo	.03	.17	.87
PA x struktura porodice	-.62	-2.96	.00
PA x tranziciono iskustvo	.47	2.22	.03
PA x saradnja sa vrtićem	-.38	-1.73	.08

Detaljnije razumevanje interakcije varijabli omogućeno je pomoću grafikona. Na osnovu prikaza u grafikonu 1 vidimo da je razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu između jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica najviša ako je vredovanje poželjnih aktivnosti od strane roditelja nisko. Dakle, nisko vrednovanje poželjnih aktivnosti od strane roditelja pojačava efekte porodične strukture na njihovo mišljenje o efektima tranzicione prakse, dok ih visoko vrednovanje poželjnih aktivnosti smanjuje (manja je razlika u mišljenju roditelja iz jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica kod visokog vrednovanja poželjnih aktivnosti).

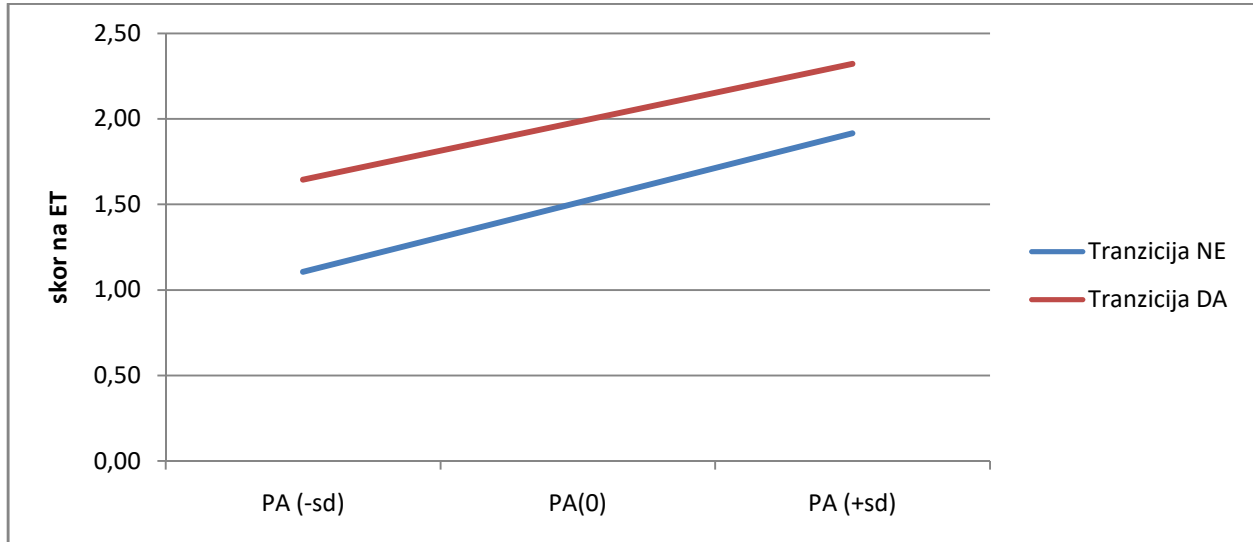
*Grafikon 1*



Pomoću grafikona 2 vidimo da je razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove između porodica koje poseduju i kod onih koje ne poseduju tranziciono iskustvo nešto veća kod niskog vrednovanja poželjnih aktivnosti. Dakle, nisko vrednovanje poželjnih aktivnosti pojačava efekte tranzicionog iskustva na mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove, dok ih

visoko vrednovanje poželjnih aktivnosti smanjuje (nešto je manja razlika u mišljenje roditelja sa i bez tranzicionog iskustva kod visokog vrednovanja poželjnih aktivnosti).

Grafikon 2



## 5. 9. Preporuke za unapređenje procesa tranzicije u školu

Perspektiva roditelja o zadacima i izazovima koji se tiču roditeljske prakse tokom tranzicionog perioda i prilikama koje se pružaju roditeljima kako bi podržali proces tranzicije, upotpunjena je kvalitativnom analizom odgovora na pitanja otvorenog tipa. Naime, roditelji su imali priliku da: ukažu na prepreke koje onemogućavaju uključivanje roditelja u aktivnosti predškolske ustanove/škole; obrazlože kojim pitanjima je potrebno posvetiti posebnu pažnju kako bi se olakšao detetov prelaz iz predškolske ustanove u školu; daju neku vrstu predloga ili preporuka koji bi poslužili za unapređenje detetove pripreme za školu. Rezultati su predstavljeni kroz ova tri segmenta, a u okviru svakog od njih izdvojene su određene kategorije formirane na osnovu odgovora datih od strane roditelja.

***Prepreke koje onemogućavaju uključivanje roditelja u aktivnosti predškolske ustanove/škole.*** Nekolicina roditelja (0.5%) je kao prepreke navela socioekonomske i zdravstvene poteškoće (*npr. Odsustvo usled bolesti; Zdravstveni razlozi mogu sprečiti moje uključivanje; Invalidnost - slabovidost; Samohrana majka dvoje dece ne može da postigne sve*). Takođe, jedan



broj roditelja (8,4%) izjasnio se da je njihovo angažovanje uslovljeno organizacionim poteškoćama, tj. da su prepreke zbog kojih inače izostaju sa aktivnosti u institucionalnom okruženju:

- radno vreme i priroda posla (*npr. Rad po smenama dovodi do nepotpune posvećenosti aktivnostima u vezi škole; Zaposleni roditelji nemaju baš vremena da se uključe u mnoge radionice i aktivnosti tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, pa im ostaje da sa decom o tome razgovaraju, razgovaraju i razgovaraju kako bi dete lakše prošlo kroz ceo proces; Obaveze prema poslu; Posao je prepreka, sve zavisi od satnice u kojoj se aktivnosti u vrtiću odvijaju; Radno vreme – ali se trudim da učestvujem što više mogu; Mnogo obaveza u kući i poljoprivrednih poslova; Možda ponekad ne bih mogla da učestvujem u nekim aktivnostima, ali bih se zbog svog deteta potrudila; Radno vreme predškolske ustanove i škole nije prilagođeno radnom vremenu roditelja).*

- porodična pitanja (*npr. Vreme posvećeno čuvanju drugog deteta; Dolazak novorođenčeta u porodicu pred sam polazak starijeg deteta u školu; Obaveze prema mlađem detetu; Dvoje starije dece).*

**Pitanja kojim je potrebno posvetiti posebnu pažnju.** Dobijena je široka lepeza odgovora od strane roditelja, te su na osnovu analize pojedini odgovori grupisani u tri kategorije i kao takvi mogu poslužiti za potpunije sagledavanje podrške potrebne deci i roditeljima tokom tranzicionog perioda.

Prva kategorija sačinjena je na osnovu odgovora roditelja (4,2%) koji su istakli da posebnu pažnju treba posvetiti *domenu detetove spremnosti za školu*, i to:

- razvoju komunikacije i pismenosti (*npr. Rad na čitanju i pisanju; Vežbanje slova i brojeva da bi bilo lakše u školi*);
- pristupu učenju (*npr. Sticanje navika o učenju i obavezama, Razviti kod dece osećaj za cilj i rokove; Navikavanje dece da budu samostalni, odgovorni, da shvate značaj i vrednost znanja; Negovanje radoznalosti, potrebe za saznavanjem, da dete ima potrebu da bude aktivno, da traga za novim jer je to u vezi sa motivacijom za učenje u školskom periodu; Podsticanje kod dece ideje o sopstvenoj kreativnosti i produktivnosti; Razvijanje sposobnosti kod deteta da samo rešava probleme i donosi odluke*);
- socijalnom i emocionalnom aspektu (*npr. Posebnu pažnju treba posvetiti smanjenju ili sprečavanju pojave eventualne anksioznosti i stresa koje promena može doneti i na niz*

*novih izazova - počev od drugačijeg većeg fizičkog prostora, nove učiteljice, drugara, sistema zvona...do susreta sa starijom decom na hodnicima, koncepta učenja, domaćeg zadatka, itd.; Ukazati detetu da će imati puno novih drugara i da će biti lepo u školi; Posvetiti pažnju međuljudskim odnosima kako bi deci funkcionisanje u školi bilo lakše i lepše; Raditi na sticanju dobrog odnosa između učitelja i učenika kako bi dete bez straha krenulo u školu);*

Druga kategorija - *uspostavljanje kontinuiteta i adekvatno prilagođavanje deteta na novo obrazovno okruženje* obuhvatila je odgovore roditelja (5,3%) koji se odnose na organizacione i sadržinske razlike između predškolske ustanove i škole, tačnije na važnost pojašnjavanja tih razlika deci i samim roditeljima što će pomoći deci da se lakše prilagode uslovima i zahtevima novog okruženja (npr. *Značajano je napraviti postepeni prelazak sa relaksiranog načina učenja kroz igru u predškolskoj ustanovi na način učenja koji podrazumeva obaveze oko domaćih zadataka; Naglasiti da škola nije igra, regulisati navike jela, spavanja, vršenja nužde; Objasniti detetu da će mu obaveze u školi biti veće, da školu mora prihvatiti ozbiljnije i odgovornije; Uputiti i informisati decu o tome da ih čeka jedan ozbiljniji i odgovorniji period; Posveteti pažnju drugačijim pravilima u školi - kako sedeti mirno 45 minuta na času i pažljivo slušati; Kako izgleda dan u školi).*

Treća kategorija - *klima obrazovne ustanove* uključuje odgovore manjeg broja roditelja (1,7%) koji su istakli značaj personalnih i kontekstualnih faktora ustanove, odnosno važnost prilagođavanja ustanove (škole) i profesionalaca samom detetu (npr. *Kada deca pođu u školu, da učitelj svoj rad podjednako posveti svakom detetu, bez obzira da li ono zna slova i brojeve; Sam kontakt sa učiteljicom jako je važan i samim tim dete ili zavoli ili ne zavoli školu; Adekvatni uslovi za rad dece u školskoj ustanovi; Prepoznavanje i prihvatanje dečje individualnosti; Da dete makar upola bude prihvaćeno u školi kao što je bilo u vrtiću jer u školi prestaje briga o kompletnoj ličnosti deteta; Da se ne prekine emotivna povezanost koju deca imaju sa vaspitačima jer u školi to prestaje, a deca su navikla na topao odnos vaspitača; Volela bih da učitelji/ce imaju obzira da su to deca koja su tek naučila slova i brojeve, da se strpljivo sa njima radi i ne očekuje znanje perfektnog čitanja i sabiranja, već ih pustiti da se postepeno priviknu na nove obaveze i zadatke; Kreativni učitelji koji će obezbediti rad kroz igru; Razumevanje, strpljenje i stručnost prosvetnih radnika; Najvažnija osoba pored roditelja za dete je nastavnik, njegov pristup i razumevanje, kao i njegova spremnost da upozna dete).*

***Predlozi roditelja o tome kako bi trebalo unaprediti pripremu deteta za polazak u školu,***

Predlozi koje su roditelji davali mogu poslužiti za sveobuhvatnije sagledavanje potreba roditelja i njihove dece tokom tranzicionog perioda. Odgovore roditelja moguće je grupisati kao predloge koji se tiču:

- približavanja deci svega što ih očekuje u novom okruženju i pružanja podrške na različite načine (npr. *Svakodnevni razgovori sa decom o predstojećoj tranziciji u cilju smanjenja stresa koje ta tranzicija može doneti; Grupni ili individualni razgovori sa decom od strane dečjeg psihologa; Predstaviti školu što realnije, ne plašiti dete zahtevima i obavezama koje slede u školskoj sredini; Razgovori vaspitačice i roditelja sa decom na temu kako će im biti u školi, šta treba da rade, koje se obaveze očekuju od njih, predstaviti im školu kao mesto gde se uz učenje stiču prijatelji ponekad i za ceo život, kao mesto gde će im biti zabavno i gde neće biti mesta ni za jedan dečji strah; Upoznavanje sa funkcionisanjem škole – kako se ponaša u školi, šta je školski čas, šta odmor; Više edukativnih sadržaja i obilazaka kulturnih institucija; Kreativan pristup sprovođenju nastave od strane učitelja u prvom polugodištu kako bi deca zavolela školu, odnosno doživela to kao nešto lepo, a ne nešto ružno; Veoma je bitno uputiti decu na to šta ih očekuje u periodu kada krenu u školu i objasniti im da je to malo ozbiljnije, da kreću da uče i da će njihov trud biti ocenjivan i nagrađivan ocenama i pohvalama i naravno da će i u školi imati puno vremena za druženje i da će steći nove drugare jer mislim da ih najviše plaši promena sredine i novine koje to nosi);*
- upoznavanja novog obrazovnog okruženja kroz različite tranzicione aktivnosti (npr. *Ponekad održati čas predškolicima u samoj školi ukoliko ima slobodnih učionica; Organizovati par poseta nekoj školskoj ustanovi, po mogućnosti da deca prisustvuju i održavanju nekog od časova; Bilo bi dobro da deca posete sa vaspitačem školu i prisustvuju jednoj školskoj aktivnosti da upoznaju okruženje u kojem će boraviti sledeće godine; Letnja škola u toku jula meseca koja se već odvija u obližnjoj školi je i te kako dobar i koristan predlog za unapređenje pripreme deteta i upoznavanje budućeg okruženja deteta; Mini ekskurzija u pravu osnovnu školu; Obilazak škole, učionice i upoznavanje sa učiteljicom; Učitelji koji će voditi tu generaciju predškolaca da dođu u predškolsku ustanovu, predstavte se deci, da ih deca upoznaju i da im ukratko ispričaju šta se to očekuje od budućih prvaka);*

- kontinuiteta dečjih iskustava (npr. *Bilo bi lepo da u školi ne menjaju grupu dece koja su zajedno išla u vrtić, tj. predškolsko zato što su upoznali jedni druge, mislim da bi im bilo lakše da se zajedno snađu u novoj sredini; Neki prijatelj s kojim je dete već bilo u vrtiću da bude i u istom razredu*);
- informisanja roditelja (npr. *Upoznavanje sa životom deteta u vrtiću i aktivnostima kojima se bave; Bolja informisanost roditelja o upisu dece u školu; Omogućiti roditeljima češći boravak u grupi deteta kako bi uvideli ponašanje svog deteta jer deca često drugačije oblike ponašanja ispoljavaju u vrtiću nego kod kuće; Oglasna tabla sa brojevima telefona stručne službe i sekretarijata u osnovnoj školi; Informacije o detetovom napredovanju u predškolskom periodu i informisanje o dostupnim školama*);
- unapređenja saradnje roditelja sa vaspitačem, učiteljem i stručnim saradnicima (npr. *Dobra komunikacija između vaspitača i roditelja je najvažnija da bi roditelj imao uvid u detetovo napredovanje i znao na šta treba više da obrati pažnju kod kuće i pripremi dete za školu; Zajednički izleti roditelja, dece i vaspitača/učitelja tokom letnjeg raspusta radi boljeg upoznavanja; Potrebno je organizovati bolju vezu na relaciji vrtić-škola-roditelji; Nikakve informacije nismo mogli da dobijmo na temu upisa dece u prvi razred: rokovi, potrebna dokumentacija, "kalendar upisa", potrebni lekarski pregledi, rokovi za prenošenje molbi za upis/boravak, izbor škola na teritoriji opštine, ... sve informacije smo dobijali od roditelja koji su imali prethodno iskustvo sa upisom. Trebalo bi par meseci pred upis istaći u vrtiću sve potrebne informacije, organizovati susrete sa predstavnicima škola, publikacije – informatore o upisu; Organizovati više roditeljskih sastanaka i uputiti roditelje kako da se pripreme oni sami, a i kako decu da pripreme za školu; Češće pozvati roditelje i decu na dane otvorenih vrata, ranije upoznati dete sa učiteljem; Češća komunikacija roditelja i učitelja i postepeno prilagođavanje novoj sredini*).

Za razliku od roditelja koji su izneli svoje predloge, postoji određen broj roditelja koji je istakao značaj vaspitača kao nekog ko se bavi unapređenjem detetove pripreme i u vezi sa tim iskazao veliko zadovoljstvo njihovim radom (npr. *Vaspitači ih jako dobro pripremaju za polazak u školu i pružaju im sve što je potrebno kako bi im polazak u školu bio što lakši; Dovoljna je priprema koju vaspitači obavljaju; Vaspitači su stručna lica za pripremu dece za školu; Sasvim sam zadovoljna pripremnim predškolskim programom koje je moje dete pohađalo u vrtiću*

*(predškolskoj ustanovi); Postoje adekvatne i za to sasvim obrazovane osobe, tako da se ja tu kao jedan od roditelja ne bih mešala; Želim da i naredne generacije imaju ovakvog vaspitača kao što je moje dete imalo – zavolelo je red i rad; Zadovoljna sam radom vaspitača pomoću kojeg će dete biti spremno na nove obaveze i sve što donosi polazak u školu; Dosadašnje iskustvo sa vaspitačima iz vrtića u koji moje dete ide je fantastično i oba deteta su dobila adekvatnu pripremu za polazak u prvi razred. Sve pohvale za rad vaspitača i celog vrtića).*

## 6. DISKUSIJA

**Roditeljska samoefikasnost tokom tranzicije deteta u školu.** Polazeći od stanovišta da u situacijama u kojima je pojedinac siguran u svoje sposobnosti, on misli, oseća i ponaša se drugačije nego u okolnostima u kojima se oseća nesigurno ili nekompetentno (Bandura, 1994, 1997, 1999), početna analiza usmerena je na roditeljski doživljaj efikasnosti tokom perioda tranzicije u školu. Naime, roditeljska uverenja o vlastitim sposobnostima i kapacitetima delovanja umnogome oblikuju i ponašanje roditelja tokom tranzicionog perioda koji pred njih postavlja nešto drugačije uloge i zadatke (Milošević, 2004; Pavlović Breneselović, 2012). U skladu sa postavljenim očekivanjem, rezultati dobijeni u ovom istraživanju pokazali su da je većina roditelja pozitivno procenila sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Ovaj nalaz je ohrabrujući s obzirom na rezultate ranijih istraživanja (Giallo et al., 2008) koji su ustanovili povezanost roditeljske samoefikasnosti i boljih ishoda dece kada pođu u školu u vidu socijalnog prilagođavanja. Radi boljeg uvida u roditeljsku procenu sopstvenog funkcionisanja tokom detetove pripreme za školu, značajno je istaći rezultate pojedinačnih aspekata samoefikasnosti.

Rezultati su pokazali da roditelji kao najveći kapacitet delovanja opažaju svoju sposobnost da obezbede opšte porodične uslove koji će potpomoći snalaženju njihovog deteta u novom okruženju. Sa stanovišta razvojnog pristupa u proučavanju porodice zasnovanog na premisama ekosistemske teorije (Zuković, 2012), ovaj rezultat moguće je objasniti kao nastojanje roditelja da menjaju i prilagođavaju porodičnu strukturu i organizaciju u skladu sa novonastalim potrebama, odnosno specifičnostima ove razvojne faze porodičnog životnog ciklusa. S druge strane, roditelji su procenili da su najmanje sposobni da dođu do važnih informacija koje se tiču roditeljstva tokom detetovog prelaska iz vrtića u školu. Moguće je da su upravo zbog toga neki od njih naveli da je posebnu pažnju potrebno posvetiti različitim domenima detetove spremnosti, pojašnjavanju organizacionih i sadržinskih razlika deci i samim roditeljima u cilju uspostavljanja kontinuiteta i adekvatnog prilagođavanja deteta na novo obrazovno okruženje, te klimi obrazovne ustanove i prilagođavanju ustanove (škole) detetu.

Pređočeni kvanitativni i kvalitativni nalazi u saglasnosti su sa rezultatima ranijih istraživanja (McIntyre et al., 2007, prema: Giallo et al. 2010) u kojima su roditelji, takođe, brinuli o adaptaciji njihovog deteta na novu sredinu, načinu ponašanja, akademskim i socijalnim

sposobnostima i u vezi sa tim izrazili želju da dobiju značajne informacije koje bi ih osnažile u pogledu detetove pripreme za školu (Wildenger & McIntyre, 2010). Takođe, rezultati istraživanja sprovedenog u Nemačkoj (Graßhoff et al. 2013, prema: Hanke et al., 2017) ukazali su da je informisanje roditelja o događajima koji slede i svim važnim elementima koji se tiču novog obrazovnog okruženja (školska rutina i struktura, organizaciji i rasporedu časova, učiteljici i sl.) od krucijalnog značaja. Sve pomenuto ukazuje na neophodnost povezivanja mikrosistemskih okruženja tokom perioda tranzicije (Krstić i Zuković, 2017).

Pretpostavka da će se opaženi nivo samoeфикаsnosti kod roditelja razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike je delimično potvrđena. Rezultati našeg istraživanja, pokazali su da jedino varijabla tranziciono iskustvo ostvaruje povezanost sa procenjenim nivoom samoeфикаsnosti kod roditelja. Preciznije rečeno, oni roditelji koji su već prolazili kroz period detetovog prelaska iz predškolske ustanove u školu jer imaju starije dete/decu školskog uzrasta procenjuju da su eфикаsniji u odnosu na one koji prvi put prolaze kroz ovo iskustvo. Ovaj rezultat nalazi opravdanje u socijalno-kognitivnoj teoriji, odnosno u Bandurinom konceptu samoeфикаsnosti (Bandura, 1994) s obzirom da uverenja ljudi o njihovoj samoeфикаsnosti mogu razviti na osnovu četiri glavna izvora uticaja od kojih je najmoćniji način stvaranja snažnog osećaja eфикаsnosti upravo lično iskustvo. To znači da će roditeljska konstrukcija nekog ishoda, odnosno očekivanja zavisiti od prethodnog iskustva, tačnije uspešnog ili neuspešnog prelaza sa starijim detetom, pa tako nastala očekivanja dalje prouzrokuju izbegavanje aktivnosti u kojima roditelj ne očekuje uspeh, odnosno motivaciju za upražnjavanje onih aktivnosti u kojima uspeh neće izostati (Milošević, 2004).

**Roditeljska uloga tokom tranzicionog perioda.** Tranzicija u školu podrazumeva promene u identitetu, kako kod dece, tako i kod roditelja, s obzirom da roditelji pružajući podršku detetu dok prolazi kroz proces tranzicije i sami doživljavaju promene postajući tako roditelji školskog deteta (Niesel & Griebel, 2007). Na tom putu značajno mesto zauzima sama priprema dece za predstojeće školske zahteve i pravila, što zahteva redefinisane postojećih roditeljskih uloga. Pri tom je bitno uzeti u obzir specifične elemente koji konstruišu roditeljsku ulogu – uverenja o njihovom zalaganju kao roditelja i ponašanja nastala kao rezultat ovih uverenja (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2001; Hoover-Dempsey et al., 2004; Walker et al., 2005) jer upravo oni determinišu uključivanje roditelja u one aktivnosti

tokom tranzicionog perioda koje su podržavajuće za samo dete, pa i njega kao roditelja. U skladu sa navedenim, jedan od istraživačkih zadataka našeg istraživanja odnosio se upravo na ispitivanje percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi tokom detetove tranzicije iz predškolske ustanove u školu.

Rezultati su pokazali da većina roditelja ima razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Nalaz da roditelji percipiraju sebe kao odgovorne u pogledu različitih zadataka koje treba da obavljaju tokom pripremnog perioda za školu u skladu je sa rezultatima sličnih istraživanja koja su pokazala da su roditelji svesni važnosti svoje uloge u procesu tranzicije koja se ogleda u pružanju podrške deci (Reichmann, 2011/2012). Takođe, istraživanja su pokazala da roditelji veruju da su oni odgovorni da pomognu školi kada je u pitanju obrazovanje njihove dece (Anderson & Minke, 2007). Značajno je istaći da su roditelji u našem istraživanju približno slično percipirali pojedinačne elemente roditeljske uloge, ali da ipak postoje razlike u percepciji nivoa odgovornosti za pojedine zadatke karakteristične za tranzicioni period.

Roditelji su procenili da se njihova najveća odgovornost tokom pripremnog perioda ogleda u obezbeđivanju detetu adekvatnih uslova za učenje u porodičnom okruženju, što je u saglasnosti sa sličnim postojećim istraživačkim nalazom (Correia & Marques-Pinto, 2016) u kojem roditelji kao važne činioce detetove adaptacije na novo obrazovno okruženje ističu strukturu i organizaciju u porodičnom domu, te svoju obrazovnu ulogu. Takođe su se oko pomenute tvrdnje grupisale i sledeće - razgovor sa detetom o danu provedenom u vrtiću, redovno praćenje detetovog napretka i postignuća, pružanje pomoći detetu prilikom učenja i uspešnog funkcionisanja u institucionalnom okruženju. Zanimljivo je istaći nalaze nekih autora (Lara-Cinisomo et al., 2008, prema: Arndt et al., 2013) u kojima i vaspitači delegiraju roditelje kao odgovorne za detetovu pripremu za školu kroz promovisanje učenja u stimulativnom porodičnom okruženju. Sve to ukazuje da je uključivanje roditelja uslovljeno dobrim roditeljstvom u okviru porodičnog doma koje podrazumeva sigurnu i stabilnu sredinu gde se podsticanje detetovog intelektualnog razvoja odvija kroz komunikaciju na relaciji odrasli-dete, situacije u kojima se ističe važnost obrazovanja i postavljanje visokih očekivanja u vezi sa uspehom deteta u školskom okruženju (Menheere & Hooge, 2010; Oostdam & Hooge, 2013).

Iako relevantna literatura (Griebel & Niesel, 2003; Tietze, Rossbach & Grenner, 2005, prema: Griebel & Niesel, 2013; Jindal-Snape & Hannah, 2013; Peters, 2010, prema: Klemenović, 2014) ukazuje da su za roditelje u tranzicionom procesu važan izvor informacija i podrške upravo



roditelji čija deca već pohađaju školu, rezultati našeg istraživanja pokazuju da roditelji smatraju da su najmanje odgovorni za ostvarivanje kontakta i razmenu informacija sa drugim roditeljima. Pored toga, roditelji smatraju da su manje odgovorni za učešće u aktivnostima koje se organizuju u predškolskoj ustanovi ili školi, proveru uslova budućeg školskog okruženja i redovnu komunikaciju sa vaspitačem. Ovakav stav roditelja može se tumačiti kao posledica uvreženog tradicionalnog shvatanja saradnje između porodice i obrazovne ustanove. Svakako, ovakav nalaz implicuje potrebu rada na edukaciji roditelja o važnosti ovog pitanja, ali i neophodnosti da institucije (profesionalci) budu pokretači saradnje sa roditeljima, jer, kako se ističe u literaturi (Polovina, 2008), institucije su te koje treba da budu odgovorne za promovisanje aktivnosti koje bi omogućile uspostavljanje i poboljšavanje saradničkih odnosa sa roditeljima. Informisanje roditelja o predviđenim aktivnostima koje povezuju predškolsku ustanovu, školu i porodicu od strane vaspitača i učitelja pozitivno utiču na stavove roditelja o detetovom polasku u školu, te im daje podstrek da budu oslonac detetu tokom prelaza iz predškolske ustanove u školu (Hanke et al., 2017). Kako ističu stručnjaci u ovom području (Petračkos & Lehrer, 2011) za roditelje je značajno da budu upoznati sa dešavanjima u institucijama, jer na taj način njihovo uključivanje olakšava tranziciju i pospešuje učenje u porodičnom okruženju.

Pretpostavka da će se percepcija roditeljske uloge tokom detetovog prelaza iz predškolske ustanove u školu razlikovati zavisno od prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike je delimično potvrđena. Jedino su dobijene razlike u percepciji roditeljske uloge s obzirom na pol roditelja. Rezultat da majke u odnosu na očeve imaju razvijeniju svest o roditeljskoj ulozi nalazi opravdanje kako u uvreženom stanovištu, tako i u praksi da su tradicionalno očevi usmereni ka zadovoljavanju egzistencijalnih potreba porodice, dok su majke zadužene za brigu o deci i obrazovni aspekt (Biber, 2016), odnosno više vremena posvećuju aktuelnim obavezama deteta, npr. rešavanju domaćih zadataka sa detetom (Jordan et al., 2001, prema: Jafarov, 2015). Ovaj rezultat ukazuje da, iako je porodica doživela brojne transformacije u pravcu stvaranja egalitarnih odnosa i sve zastupljenijeg ko-roditeljskog funkcionisanja, polni stereotipi opstaju i danas, što se ujedno reflektuje na zadatke i odgovornosti majke i oca (Ljubetić, 2007; Zuković, 2012).

**Poželjne aktivnosti tokom tranzicije deteta u školu.** Dugi niz godina u međunarodnoj naučnoj i stručnoj javnosti (Bohan-Baker & Little, 2002; Dockett & Perry, 2001, 2014; Giallo et al., 2010; Hanke et al., 2017; Margetts, 2003, 2007; Mihić i sar., 2016) aktuelna je tzv.

tranziciona tematika koja ističe značaj organizacije niza aktivnosti osmišljenih tako da premoste moguće nesuglasice i uspostave povezanost između različitih okruženja, te odgovore na potrebe dece i roditelja tokom detetovog prelaza u novo obrazovno okruženje. U tom smislu, a očekujući da porodica/roditelji budu partneri u tom procesu, veoma je važno ispitivanje mišljenja roditelja o tome kako vrednuju te aktivnosti, posebno kada je reč o aktivnostima koje podrazumevaju njihovo aktivno učešće tokom tranzicionog perioda.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da su roditelji većinu navedenih aktivnosti prepoznali kao poželjne tokom tranzicionog perioda, što je u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja (Griebel & Niesel, 2013; Jindal-Snape & Hannah, 2013). Dakle, uopšteno gledano, roditelji su mišljenja da predočene aktivnosti u značajnoj meri mogu doprineti višem nivou njihovog uključivanja. Ovaj nalaz korelira sa nalazom istraživanja sprovedenog u Kanadi (Bérubé et al., 2017) u kojem su roditelji isticali značaj i pozitivne efekte sopstvenog angažovanja u različitim aktivnostima tokom detetovog prelaska u školu. Međutim, pretpostavka da će većina roditelja kao poželjne prepoznati one aktivnosti koje se zasnivaju na angažovanju roditelja tokom tranzicionog perioda nije potvrđena. Naime, analiza pojedinačnih stavki ukazuje da su roditelji, kao i u nekim ranijim istraživanjima (Hanke et al., 2017; Klemenović, 2009; Novović i Popović, 2017; Sanders et al., 2005) u većoj meri prepoznali značaj aktivnosti u kojima preovladava razmena informacija.

Na više načina je moguće tumačiti dobijeni rezultat. Jedno od mogućih objašnjenja ovog saznanja je da u našoj vaspitno-obrazovnoj praksi, odnos porodice i institucija organizovanog vaspitanja i obrazovanja i dalje počiva na paradigmi dopune kroz koju se roditelj posmatra kao saradnički korisnik ili propisani saradnik (Pavlović Breneselović, 2012). Drugo objašnjenje moguće je potražiti u navodima roditelja o preprekama koje onemogućavaju njihovo uključivanje u aktivnosti predškolske ustanove/škole. Radi se o socioekonomskim, zdravstvenim i organizacionim poteškoćama (radno vreme, posao, porodična pitanja) koje ih sprečavaju da budu deo aktivnosti organizovanih u institucijama organizovanog vaspitanja i obrazovanja. S obzirom da nalazi brojnih istraživanja (LaParo, Kraft-Sayre & Pianta, 2003, prema: Boethel, 2004; Walker et al., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Wulandary & Herlisa, 2018) svedoče tome da radno vreme i priroda posla roditelja predstavljaju jednu od prepreka njihovom uključivanju, može se zaključiti da su se roditelji opredelili za one aktivnosti koje bi zahtevale njihovo manje angažovanje i odgovarale njihovim trenutnim mogućnostima. U skladu sa ovim, stručnjaci koji

poklanjaju pažnju onom šta odlikuje efikasne tranzicione programe (Dockett & Perry, 2001), naglašavaju da program, odnosno aktivnosti koje se realizuju sa roditeljima treba da su kontekstualno uslovljene i usmerene na njihove individualne potrebe, te takvi programi omogućavaju brigu za mlađe dete dok je roditelj paralelno uključen u aktivnosti deteta koje se priprema za školu, kao i aktivnosti u večernjim satima kako bi im prisustvovali i zaposleni roditelji.

Iako je poseta porodici prepoznata kao veoma važna aktivnost (Ömeroğlu, Yazıcı & Dere, 2003, prema: Bahçeli Kahraman & Taner Derman, 2012), naročito tokom perioda tranzicije (Mihic i sar., 2016), mišljenje roditelja koji su obuhvaćeni našim istraživanjem nije u skladu sa takvim stanovištem. Naime, roditelji su procenili da poseta porodici od strane vaspitača/učitelja u cilju boljeg upoznavanja detetovog porodičnog okruženja i osnaživanja roditelja za realizaciju aktivnosti pripreme deteta za školu predstavlja aktivnost koja u najmanjoj meri može doprineti uključivanju roditelja u tranzicioni proces. Slični nalazi dobijeni su i u nekim drugim istraživanjima (Rathbun & Germino-Hausken, 2001, prema: Boethel, 2004; Early et al., 2001, prema: Petrakos & Lehrer, 2011; Wildenger & McIntyre, 2010) koja su potvrdila da su kućne posete tokom detetovog prelaza u osnovnu školu najmanje zastupljene, te da su na različite načine prihvaćene od strane roditelja (Dockett & Perry, 2007). Rezultati istraživanja sprovedenog u Irskoj (O’Kane & Hayes, 2006) ukazuju da profesionalci iz predškolskog i školskog sektora donekle dele mišljenje sa roditeljima s obzirom da organizaciju kućnih poseta tokom detetove tranzicije nisu visoko ocenili, a samo mali broj njih (oko 15%) je istakao da ih potrebno organizovati pre početka školske godine. Razgovor sa predstavnicima udruženja roditelja u lokalnoj zajednici radi razmene iskustava vezanih za polazak deteta u školu je aktivnost koja se takođe našla u grupaciji onih koje su niže vrednovane od strane roditelja. Ovakav nalaz verovatno je posledica činjenice da takav način delovanja kod nas nije prepoznat kao važan resurs, iako su iskustva razvijenijih zemalja poput Australije i Kine pokazala da su druženja roditelja u lokalnoj zajednici, te različite društvene mreže, forumi i blogovi prepoznati kao važan i podržavajući izvor informacija za uspostavljanje komunikacije među roditeljima (Cui, Valcke & Vanderlinde, 2016; Dockett & Perry, 2007). Vrednovanje aktivnosti - informisanje roditelja o napredovanju i ponašanju deteta pisanim putem ili e-poštom – od strane roditelja kao manje poželjne moguće je tumačiti kroz više izraženu težnju roditelja da ostvare lični kontakt sa vaspitačem i tako se upute u sve potrebne informacije, te steknu jasan uvid u detetovo funkcionisanje u institucionalnom

okruženju. Pored pomenutih aktivnosti, još jedna aktivnost koju roditelji percipiraju kao manje bitnu jeste upotreba obrazovnog sadržaja smeštenog u kutku za roditelje u vrtiću, a koji bi roditeljima pomogao da razviju podržavajuće okruženje u porodici tokom pripremnog perioda za školu. Ovaj nalaz u saglasnosti je sa rezultatima nedavno sprovedenog istraživanja na teritoriji Vojvodine (Marić Jurišin i Klemenović, 2018) koje je pokazalo da preovlađujući oblik obrazovanja za roditeljstvo predstavlja samoobrazovanje putem raznovrsnih medijskih sadržaja i podrška od strane bliskih osoba. U pomenutom istraživanju, zanemarljiv broj roditelja prepoznao je vrtić kao mesto u kojem mogu da usavrše kako roditeljske, tako i pedagoške kompetencije.

Pretpostavka da će na osnovu prethodnog tranzicionog iskustva i iskustva saradnje sa vrtićem, kao i s obzirom na merene lične i porodične karakteristike postojati razlika u mišljenju roditelja o poželjnim aktivnostima tokom tranzicionog perioda delimično je potvrđena. Jedino je pronađena razlika u mišljenju roditelja različitog obrazovnog nivoa. Naime, rezultati pokazuju da roditelji koji imaju srednju školu i niže obrazovanje, u odnosu na ispitanike koji imaju fakultet i više obrazovanje, u većoj meri prepoznaju značaj aktivnosti organizovanih u porodičnom i institucionalnom okruženju koje mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja tokom pripremnog perioda. Ovakav nalaz je u suprotnosti sa brojnim istraživačkim nalazima u ovoj oblasti (Hornby & Lafaele, 2011; Lee & Bowen, 2006, prema: Jafarov, 2015; Rimm-Kaufman & Pianta, 2005, prema: Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015; Walker et al., 2005) koji su pokazali da se roditelji sa nižim obrazovnim nivoom manje uključuju u institucionalne aktivnosti jer se ne osećaju dovoljno kompetentno da pomognu deci, ali i manje vredno u odnosu na profesionalce kvalifikovane za rad sa njihovom decom. S druge strane, postoje nalazi (Pena, 2000, prema: Jafarov, 2015) koji ukazuju da su u ulozi volontera u različitim aktivnostima u školi češće roditelji nižeg obrazovnog nivoa. U poređenju sa postojećim istraživačkim nalazima, rezultate dobijene na našem uzorku moguće je tumačiti na način da roditelji sa višim nivoom obrazovanja imaju uverenja da poseduju određena znanja i veštine potrebne za detetovu pripremu za školu, dok su roditelji sa nižim obrazovnim nivoom prepoznali da će im predočne aktivnosti podići nivo njihovog pedagoškog obrazovanja i ujedno osnažiti njihove roditeljske kompetencije za predstojeće promene. Pored toga, na osnovu ranijih istraživanja (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015) moguće je pretpostaviti da se profesionalci ne ophode na isti način prema svim roditeljima, odnosno da ne podržavaju one sa nižim nivoom obrazovanja u istoj meri kao one sa višim obrazovnim nivoom. Stoga, neki autori (Dauber, Epsetin, 1993, prema: Walker et al., 2005)

naglašavaju da ukoliko se profesionalci trude da uključe roditelje, oni će bez obzira na obrazovni nivo biti uključeni.

U prilog navedenim nalazima o percepciji roditelja o poželjnim aktivnostima, govore rezultati kvalitativne analize vezane za predloge roditelja o tome kako bi trebalo unaprediti pripremu deteta za polazak u školu. Roditelji su istakli da bi detetu prelaz u novo obrazovno okruženje bio olakšan kroz informisanje deteta i pružanje podrške kroz razgovor, igru i određene sadržaje od strane svih uključenih (roditelji, učitelji i vaspitači); razgovor između roditelja, vaspitača, učitelja i stručnih saradnika o trenutnom detetovom napretku ali i svim promenama koje ih očekuju u školi; komunikaciju i razmenu iskustva sa drugim roditeljima; održavanje roditeljskih sastanaka i u vtiću i u školi; različite načine upoznavanja školskog okruženja; edukativne radionice; informisanje roditelja o svim organizacionim pitanjima koji se tiču novog okruženja, itd. Istaknute aktivnosti od strane anketiranih roditelja idu u prilog stanovištu pojedinih autora (Jelić, Stojković i Markov, 2018) da se prilikom organizovanja aktivnosti i sadržaja saradnje sa porodicom treba rukovoditi potrebama i mogućnostima svakog roditelja, te da istovremena zastupljenost aktivnosti, odnosno strategija i niskog i visokog intenziteta ima za efekat uspešnu detetovu tranziciju (Bohan-Baker & Little, 2002).

**Efekti tranzicione prakse koja uključuje roditelje.** Prema mišljenju nekih autora (Bredenkamp, 1987, prema: Margetts, 1999), efikasna tranziciona praksa osigurava saradnju između porodičnog, predškolskog i školskog okruženja, podržava i osnažuje porodicu i obezbeđuje uspešno prilagođavanje, odnosno funkcionisanje dece i roditelja u novom okruženju. Stoga, pored ostvarivanja kontinuiteta preko razvojno prilagođenog kurikuluma, poklanjanja pažnje detetovoj pripremi za školu, održavanja kontinuirane komunikacije između zaposlenih iz predškolske i školske ustanove, uključivanje roditelja u tranzicioni proces predstavlja jedan od ključnih elemenata prilikom planiranja tranzicione prakse. Stručnjaci (Kraft-Sayre & Pianta, 2000) ukazuju da osim planiranja, važno mesto zauzima implementacija tranzicione prakse, te njena evaluacija i revizija. U vezi sa tim, neki autori (Dockett & Perry, 2001) naglašavaju da je značajno pružanje prilika za uključivanje i uvažavanje perspektiva svih aktera na svim nivoima - od planiranja, preko implementacije, do same evaluacije. S obzirom da se mišljenje dece, roditelja i profesionalaca o delotvornim tranzicionim programima može razlikovati (Dockett & Perry, 2001), a da relevantna literatura (Bulkeley & Fabain, 2006; Clarke, 2007; Giallo et al., 2010; Griebel & Niesel, 2013; Hanke et al., 2017; Lehrer, Bigras & Laurin, 2017; Reichmann,

2011/12; Rogers, Dockett & Perry, 2017; Sanders et al., 2005) prepoznaje ključne efekte koje može proizvesti dobro osmišljena praksa tokom perioda tranzicije, nastojalo se ispitati mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse koja uključuje roditelje.

U skladu sa očekivanjima, većina roditelja je kao najvažniji efekat tranzicione prakse prepoznala uspešniju adaptaciju deteta na školsko okruženje. Ovaj rezultat u saglasnosti je sa nalazima dosadašnjih istraživanja (Margetts 1997, 2003, prema: Margetts, 2014) koja potvrđuju da će deca u većoj meri posedovati akademsku i socijalnu spremnost i da će se ranije adaptirati na novu sredinu kada su njihovi roditelji, zajedno sa njima, uključeni u tranzicione programe. Ipak potrebno je naglasiti da su roditelji sve predočene efekte tranzicione prakse procenili kao značajne. Pored procene određenih efekata koji su potvrđeni u praksi, u ovom delu istraživanja roditeljima je data mogućnost da navedu još neke efekte uključivanja roditelja tokom pripremnog perioda, koji prema njihovom mišljenju oslikavaju dobro osmišljenu tranzicionu praksu. U tom smislu, neki roditelji istakli su da se efekti roditeljskog uključivanja u tranzicioni period mogu prepoznati i u sledećem: uvid u detetovo napredovanje; upoznavanje sa režimom dana u vrtiću i detetovim ponašanjem u institucionalnom okruženju; razumevanje dečjih potreba, kao i savladavanje dečjih strahova. Pojedini roditelji ukazali su da tako osmišljena praksa dovodi do efekata kao što je uspostavljanje komunikacije, saradnje, odnosno partnerstva na relaciji roditelj-vaspitač i roditelj-učitelj i pružanje njihove zajedničke podrške detetu. Jedan broj roditelja uvideo je da kada se roditelji uključuju onda su dobro informisani, deluju i u kućnom okruženju i podjednako su odgovorni za pripremu deteta. Takođe, postoji određeni broj roditelja koji ne uviđa posebnu korist od uključivanja roditelja, već ističe presudnu ulogu profesionalaca u pripremi deteta, naglašavajući pritom doprinos vaspitača/ica i zadovoljstvo njegovim/njenim radom.

Dobijeni kvantitativni i kvalitativni rezultati u skladu su sa brojnim istraživačkim radovima čiji nalazi upućuju na benefite ovakve prakse za:

- *decu* jer su u prilici da vide zajedničko delovanje roditelja i praktičara što za posledicu ima povezivanje prethodnih iskustava sa zahtevima nove sredine (Margetts, 2002, prema: Bulkeley & Fabain, 2006);
- *decu i roditelje* u smislu ublažavanja uznemirenosti i nesigurnosti (Reichmann, 2011/12), sticanja veće sigurnosti i poverenja u vezi sa školskom sredinom, njihove bolje

pripremljenosti za novo obrazovno okruženje (Lehrer, Bigras & Laurin, 2017) i boljeg uklapanja kada počne škola (Sanders et al., 2005);

- *roditelje* jer uključivanjem u tranzicione programe osećaju da su deo školske zajednice i da su posvećeni radu sa stručnim osobljem (Rogers, Dockett & Perry, 2017), primanjem informacija koje se tiču novog okruženja osećaju se podržano, ali i uključeno jer su u mogućnosti da posete školu (Clarke, 2007; Griebel & Niesel, 2013; Hanke et al., 2017), upoznavajući se sa aktivnim pristupom učenju (Margetts, 2002, prema: Bulkeley & Fabain, 2006; Clarke, 2007) u prilici su u da podrže dete na polju razvoja akademskih sposobnosti, ali i da bolje upoznaju mogućnosti svog deteta, roditelji razvijaju veći nivo roditeljske samoefikasnosti koji je s jedne strane doprinosi pružanju pomoći deci tokom tranzicionog procesa, dok s druge strane doprinosi većem učešću roditelja tokom prvog polugodišta (Giallo et al., 2010).

Analiza razlika u odgovorima zavisno od prethodno doživljenog tranzicionog iskustva, iskustva u saradnji sa vrtićem, kao i merenih ličnih i porodičnih karakteristika pokazala je statističku značajnost kod varijable iskustva u saradnji s vrtićem i nivo obrazovanja roditelja. Razlika u mišljenju roditelja po pitanju benefita tranzicione prakse postoji s obzirom na iskustva roditelja u pogledu saradnje sa vrtićem. Dakle, roditelji koji prvi put uspostavljaju odnos sa vrtićem u godini pred polazak u školu u većoj meri procenjuju efekte tranzicione prakse kao značajne u odnosu na one roditelje koji su ranijih godina ostvarivali saradnju sa institucionalnim okruženjem jer je njihovo dete pohađalo vrtić tokom čitavog predškolskog perioda. U istraživanju sprovedenom u Turskoj (Sezginsoy-Şeker, 2015) koje se ticalo efikasnosti orijentacionih programa za decu tokom tranzicije, jedan broj učitelja istakao je da se uticaj pomenutih programa mogao uočiti kod dece koja nisu bila uključena u nijedan oblik vrtića. Moguće objašnjenje rezultata dobijenog u našem istraživanju je da roditelji koji se prvi put susreću sa institucionalnim okvirima, prepoznaju koliko je ipak važno za njih i za decu, da budu deo osmišljenog programa i kolektiva uopšte, jer određeni režim dana ustanove, uravnoteženo prisustvo igrolikih aktivnosti i aktivnosti koje uključuju obrazovne sadržaje omogućuje im da detetovu svakodnevicu u porodičnom okruženju postepeno pripreme u skladu sa predstojećim zahtevima školske sredine. Ako se vodimo rezultatima ranijeg istraživanja (Wildenger & McIntyre, 2010) gde se pokazalo da su u tranziciju pripremu više uključeni oni roditelji čija su deca bila deo ranih obrazovnih programa, ovakav stav roditelja o potencijalnim efektima predstavlja bitan motivacioni faktor za

njihovo uključivanje kada dete krene u školu. Ispitivanjem razlika s obzirom na obrazovni nivo roditelja utvrđeno je da roditelji nižeg obrazovnog nivoa u većoj meri, u odnosu na roditelje višeg obrazovnog nivoa, efekte tranzicione prakse koja uključuje roditelje procenjuju kao značajne. Dobijeni rezultat upućuje na zaključak da roditelji nižeg obrazovnog nivoa ovakav vid prakse vide kao mogućnost da unaprede svoje roditeljske kompetencije.

### **Roditeljska samoefikasnost, roditeljska uloga i sociodemografske karakteristike.**

Ustanovljeno da oni roditelji koji sebe procenjuju kao efikasne tokom procesa tranzicije smatraju da su oni kao roditelji odgovorni u pogledu različitih zadataka tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Slični nalazi zabeleženi su u nekim ranijim istraživanjima (Hoover-Dempsey & Jones, 1997).

U ovoj studiji ispitano je moguće posredstvo procenjene roditeljske samoefikasnosti u odnosu između merenih sociodemografskih karakteristika roditelja i percepcije roditelja o sopstvenoj ulozi. Dobijeni rezultati ukazuju da je se radi o parcijalnoj medijaciji jer od uključenih sociodemografskih karakteristika u analizu, samo su se pol roditelja i tranziciono iskustvo koje roditelji poseduju pokazali kao medijatori. Drugim rečima, nalazi ovog istraživanja, predočavaju da pol i tranziciono iskustvo imaju direktan efekat na roditeljsku svest o sopstvenoj ulozi, odnosno njihovoj odgovornosti u pogledu različitih zadataka tokom pomenutog perioda, ali ostvaruju uticaj i preko procenjenog nivoa roditeljske samoefikasnosti tokom detovog prelaza iz predškolske ustanove. Ovaj nalaz moguće je tumačiti na osnovu relevantne literature (Lamb, 2000) koja kazuje da se očevi povlače i prepuštaju odgovornost majkama onda kada nemaju poverenja u svoje roditeljske sposobnosti, te da se češće majke osećaju odgovorno na planu roditeljskih dužnosti ili obaveza za razliku od očeva, jer su nepodudarnosti u ponašanju roditelja determinisane biološkim uslovima, društvenim očekivanjima i kulturološkim prilikama (Van Holland De Graaf, Hoogenboom, De Roos & Bucx, 2018).

Iskustvo roditelja u vezi sa promenama i izazovima koje karakterišu tranzicioni proces stečeno sa starijim detetom, takođe određuje uticaj procenjenog nivoa samoefikasnosti na roditeljsku svest o sopstvenoj ulozi tokom pomenutog perioda. Drugim rečima, u kojoj će meri roditelji proceniti da su efikasni zavisi da li su iskustveno doživeli tranzicioni proces sa starijim detetom ili nisu, te kakvo je doživljeno iskustvo što će uticati na njihovu svest da su odgovorni kao roditelj tokom pripremnog perioda.



### **Roditeljska samoefikasnost, poželjne aktivnosti i sociodemografske karakteristike.**

Pretpostavka da će postojati povezanost procenjene roditeljske samoefikasnosti i mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima je potvrđena. Dobijeni nalaz u saglasnosti je sa rezultatima sličnih istraživanja u kojima je pronađena veza između roditeljske samoefikasnosti i njihovog uključivanja u aktivnosti koje se odvijaju u domu (Anderson & Minke, 2007), odnosno da je motivacija roditelja da se uključe povezana sa njihovim osećajem efikasnosti, tj. uverenjima roditelja da će njihovo uključivanje u aktivnosti olakšati detetovo učenje (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Takođe, neki autori (Swick & Broadway, 1997) potvrdili su značaj visokog nivoa efikasnosti, tj. kompetentnosti roditelja za različite aspekte razvoja deteta, jer se to odražava na njihovu uključenost u aktivnosti i samim tim služi napretku njihove dece (Sigel & McGillicuddy-De Lisi, 2002, prema: Barnett & Taylor, 2009). Ranije studije (de Montigny et al., 2016; Jacobs & Keley, 2006; Kwok et al., 2013) ustanovile su povezanost procenjene samoefikasnosti očeva sa njihovim uključivanjem, odnosno sa visokim nivoom uključenosti oca u sve važne aktivnosti.

Kao merene sociodemografske karakteristike koje imaju efekat na mišljenja roditelja o poželjnim aktivnostima preko procenjene roditeljske samoefikasnosti izdvojili su se obrazovni nivo i tranziciono iskustvo. To bi značilo da se procenjena roditeljska samoefikasnost menja u zavisnosti od obrazovnog nivoa i iskustva na polju tranzicije i da se preko tako procenjene samoefikasnosti menja mišljenje roditelja o aktivnostima koje bi doprinele višem nivou uključivanja roditelja.

**Roditeljska uloga, poželjne aktivnosti i sociodemografske karakteristike.** Rezultati istraživanja ukazali su da oni roditelji čija se percepcija roditeljske uloge očitava kroz prepoznavanje značaja svoje odgovornosti u pogledu različitih zadataka tokom tranzicionog perioda smatraju da su poželjne aktivnosti one koje doprinose višem nivou roditeljskog uključivanja tokom prelaza deteta iz predškolske ustanove u školu. Dobijeni nalaz bio je očekivan s obzirom na rezultate sličnih istraživanja (Anderson & Minke, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) koji su utvrdili povezanost konstrukcije roditeljske uloge i motivacije roditelja da se uključe. Preciznije rečeno, visok nivo stvarne uključenosti manifestovaće se kod onih roditelja koji veruju da će se njihovo vreme provedeno u aktivnostima sa detetom i onim koje se organizuju u školskom okruženju pozitivno odraziti na detetovo učenje (Janus, 2011).

Ustanovljeno je da obrazovni nivo menja mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima, ali ga menja i preko percipirane roditeljske uloge. Ovakav rezultat moguće je opravdati činjenicom

da relevantna literatura beleži oprečne rezultate kada je u pitanju nivo obrazovanja roditelja. Naime, imamo autore (Milošević, 2004) koji govore da je priroda odnosa koje roditelji uspostavljaju sa školom uslovljena višim nivom vaspitne svesti od strane roditelja sa višim obrazovnim stepenom jer kako navode neki stručnjaci (Simões, Leal, & Maroco, 2010) upravo ti roditelji više brinu o deci i provode vreme rešavajući školske zadatke sa decom, prisutniji su u svakodnevnim aktivnostima tokom sedmice, te su svesniji razvojnih potreba dece. Pored toga, treba istaći rezultate istraživanja (Pena, 2000, prema: Jafarov, 2015) koji beleže veće prisustvo roditelja sa nižim nivoom obrazovanja u školskim aktivnostima.

**Poželjne aktivnosti, efekti tranzicione prakse i sociodemografske karakteristike.** Nalaz do kojeg se došlo u okviru ovog istraživanja ukazuje da roditelji koji prepoznaju značaj aktivnosti koja podrazumevaju uključivanje roditelja ujedno prepoznaju i efekte tako osmišljene tranzicione prakse. Na osnovu dobijenih nalaza stiče se utisak da je roditeljima jasno koliko su oni značajna karika u tranzicionom procesu i koliko njihovo uključivanje može olakšati detetov prelaz u školu, ali i njihovo i detetovo funkcionisanje i snalaženje u školskom okruženju. Ovakav nalaz može da potkrepi i stanovište (Bérubé et al., 2017) da upravo tranziciona praksa može delovati podsticajno na roditelje, odnosno uticati na njihovu motivaciju da se uključe, što se dalje može odraziti na njihovo veće prisustvo tokom detetovog pohađanja škole.

Utvrđeno je da razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu između jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica najviša ako je vredovanje poželjnih aktivnosti od strane roditelja nisko. Dakle, nisko vredovanje poželjnih aktivnosti od strane roditelja pojačava efekte porodične strukture na njihovo mišljenje o efektima tranzicione prakse, dok ih visoko vredovanje poželjnih aktivnosti smanjuje (manja je razlika jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica kod visokog vredovanja poželjnih aktivnosti). U relevantnoj literaturi (Astone & McLanahan, 1991, prema: Park, 2008) prisutna su gledišta da se situacija u kojoj se nađu samohrani roditelji reflektuje na njihovu manju uključenost u detetovo obrazovanje, što se dodatno odražava na manji nadzor i kontrolu od nad detetom. Stoga je rezultat dobijen u našem istraživanju moguće tumačiti kroz prizmu benefita koje donosi dvoroditeljska porodica u smislu partnerskog roditeljstva, podele roditeljskih zadataka u nekim vanrednim okolnostima, a samim tim i više mogućnosti da jedan od partnera bude deo aktivnosti koje se odvijaju u ustanovi. S druge strane, roditelji koji nemaju takvu vrstu podrške, ostaju uskraćeni za informacije, veštine i strategije potrebne za prevazilaženje prepreka i

suočavanje sa izazovima na putu detetove pripreme, te ne mogu ni uvideti benefite koji se mogu proizvesti na osnovu dobro osmišljene tranzicione prakse.

Ustanovljeno je da razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove između porodica koje poseduju i kod onih koje ne poseduju tranziciono iskustvo nešto veća kod niskog vrednovanja poželjnih aktivnosti. Dakle, nisko vrednovanje poželjnih aktivnosti pojačava efekte tranzicionog iskustva na mišljenje roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove, dok ih visoko vrednovanje poželjnih aktivnosti smanjuje. Ovaj rezultat moguće je tumačiti tako da roditelji koji prvi put prolaze kroz proces pripreme sa detetom imaju strah od nepoznatog i sa više opreza prilaze svim izazovima koji se javljaju, te imaju visoka očekivanja da će predložene aktivnosti doprineti njihovom osnaživanju kao roditelja, a samim tim i olakšati adaptaciju dece na nove uslove. U prilog tome govore i neki autori (Pirchio, 2013) koji ističu da je uključivanje deteta u instituciju događaj prožet emocionalnim reakcijama od strane deteta i roditelja, te da kvalitet odnosa na relaciji roditelj-profesionalac i buduća saradnja, umnogome zavise od prvih sastanaka i kontakata koje profesionalci uspostavljaju sa roditeljima.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Tematika o prelasku deteta iz predškolske ustanove u školu zastupljena je u teorijskim i empirijskim radovima brojnih autora iz različitih zemalja, ali i sa našeg prostora, što je doprinelo stvaranju ogromnog korpusa saznanja o pretpostavkama uspešnog prelaza deteta iz jednog obrazovnog okruženja u drugo, kao i nezaobilaznom doprinosu roditelja tokom celokupnog tranzicionog procesa. Uzimajući u obzir sve teorijske postavke, koncepte, rezultate ranijih istraživanja, modele i programe tranzicione prakse, moguće je izvući zaključak da u periodu tranzicije deteta u školu, profesionalci treba da prepoznaju potrebe i mogućnosti roditelja, ali i da budu spremni da uvažavaju roditeljske kapacitete kako bi gradili kontinuitet dečjih iskustava, te uspostavljali i negovali partnerski odnos koji počiva na poverenju, razumevanju i uvažavanju.

Na tragu iznetih teorijskih postavki koncipiran je empirijski deo rada koji je usmeren na sagledavanje mišljenja roditelja o sopstvenoj ulozi, kao i aktivnostima koje bi mogle doprineti intenzivnijem roditeljskom uključivanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Na toj osnovi koncipiran je metodološki okvir istraživanja i prikaz rezultata istraživanja, a diskusija je kreirana na osnovu povezivanja dobijenih rezultata ovog istraživanja sa dosadašnjim istraživačkim nalazima u ovoj oblasti.

Na osnovu sinteze prikazanih istraživačkih rezultata moguće je zaključiti da su posebne hipoteze delimično potvrđene, a ključni nalazi odnose se na sledeće:

- Većina roditelja je pozitivno procenila sopstvenu efikasnost u postupanju tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, pri čemu je utvrđeno da roditelji koji poseduju tranziciono iskustvo procenjuju sebe kao efikasnije u odnosu na roditelje koji prvi put prolaze kroz proces tranzicije.
- Većina ispitanih roditelja ima razvijenu svest o sopstvenoj ulozi tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, ali je utvrđeno da majke, u odnosu na očeve, imaju razvijeniju svest o roditeljskoj ulozi;
- Roditelji su mišljenja da svaka od predloženih aktivnosti može doprineti višem nivou uključivanja roditelja, pri čemu su značaj ovih aktivnosti u većoj meri naglašavali roditelji nižeg nivoa obrazovanja. S druge strane, roditelji su kao poželjnije procenili one aktivnosti koje su bazirane na informisanju, za razliku od aktivnosti koje podrazumevaju njihovo veće angažovanje.

- Većina roditelja je kao najvažniji efekat tranzicione prakse koja uključuje roditelje prepoznala uspješniju adaptaciju deteta na školsko okruženje. Utvrđeno je da roditelji koji prvi put uspostavljaju odnos sa vrtićem u godini pred polazak u školu i oni koji imaju završenu osnovnu i srednju školu u većoj meri procenjuju efekte tranzicione prakse kao značajne.
- Roditelji koji sebe procenjuju kao efikasne tokom procesa tranzicije ujedno sebe procenjuju i kao odgovorne u pogledu različitih zadataka tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Takođe je ustanovljeno da pol roditelja i tranziciono iskustvo direktno menjaju percepciju roditeljske uloge, ali je menjaju i preko procenjene roditeljske samoefikasnosti.
- Roditelji koji sebe procenjuju kao efikasnije ujedno su i svesniji značaja aktivnosti koje doprinose višem nivou roditeljskog uključivanja tokom tranzicionog perioda. Takođe, pokazalo se da sociodemografske varijable (obrazovni nivo i tranziciono iskustvo) direktno menjaju mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima, ali ga menjaju i preko roditeljske samoefikasnosti.
- Roditelji koji su svesni značaja sopstvene uloge tokom tranzicionog perioda smatraju da su poželjne aktivnosti one koje doprinose višem nivou roditeljskog uključivanja tokom prelaza deteta iz predškolske ustanove u školu. Obrazovni nivo je sociodemografska varijabla koja direktno menja mišljenje roditelja o poželjnim aktivnostima, ali ga menja i preko percepcije roditeljske uloge.
- Utvrđeno je da roditelji koji prepoznaju značaj poželjnih aktivnosti ujedno efekte dobro osmišljene tranzicione prakse ocenjuju kao značajne. Pokazala se da je razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu između jednoroditeljskih i dvoroditeljskih porodica najviša ako je vredovanje poželjnih aktivnosti od strane roditelja nisko. Takođe, ustanovljena nešto veća razlika u mišljenju roditelja o efektima tranzicione prakse tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove između porodica koje poseduju i kod onih koje ne poseduju tranziciono iskustvo kod niskog vredovanja poželjnih aktivnosti.

Uopšteno posmatrano, rezultati do kojih se došlo upućuje na zaključak da je opšta hipoteza kojom se pretpostavljalo da *roditelji prepoznaju značaj svoje uloge tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu, kao i važnost organizovanja različitih aktivnosti u*

*institucionalnom i porodičnom okruženju koje podrazumevaju njihovo aktivno učešće delimično potvrđena. Naime, roditelji su pokazali visoku svest o svojim ulogama tokom tranzicionog perioda i mišljenja su da je tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu poželjno organizovati aktivnosti koje podrazumevaju uključivanje roditelja. Međutim, kao posebno bitne aktivnosti procenili su upravo one u kojima roditelji imaju pasivniju ulogu/saradničku poziciju (npr. planirani individualni razgovori roditelja sa vaspitačem, informativni roditeljski sastanci u školi, roditeljski sastanci u vrtiću, svakodnevni razgovori u vrtiću), što nije u skladu sa savremenim pristupom u kreiranju partnerskog odnosa na relaciji porodica-predškolska ustanova-škola.*

Na osnovu iznete analize stiče se utisak da dobijeni rezultati istraživanja pružili značajan doprinos u sticanju uvida u roditeljske kapacitete delovanja tokom tranzicionog perioda i potencijalno markiranje onih aktivnosti koje bi odgovarale roditeljskim potrebama. Takođe, potpunijem sagledavanju ispitivane tematike svakako su doprinela i pitanja koja su pružala mogućnost roditeljima da izraze svoje mišljenje u pogledu ovog značajnog perioda kako za njih, tako i za njihovo dete. Ipak, potrebno je ukazati na određena ograničenja realizovanog istraživanja. Jedno od ključnih ograničenja odnosi se na tip uzorka, jer prigodni uzorak ne daje dovoljno osnova za generalizaciju dobijenih rezultata. Takođe, polazeći od teorijskih polazišta o procesu tranzicije i značaju svih aktera tokom procesa, u nekom narednom istraživanju ove tematike bilo bi korisno proširiti i strukturu uzorka, odnosno uključiti u ispitivanje i perspektivu profesionalaca (vaspitača i učitelja). Primena anketnog ispitivanja i tehnike samoprocene se takođe može posmatrati kao ograničenje jer potencijalno sa sobom nosi mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora. Stoga bi neki budući nacrt sličnog istraživanja mogao biti upotpunjen nekim kvalitativnim istraživačkim tehnikama (npr. intervjuisanje, fokus-grupno ispitivanje i sl.).

Realizovano istraživanje otvorilo je i niz novih pitanja koja bi se mogla analizirati i proučavati u nekim sledećim istraživanjima: istražiti vezu samoefikasnosti sa opštom roditeljskom efikasnošću; ispitati povezanost roditeljske uloge i kontekstualnih faktora; ispitati povezanost poželjnih aktivnosti i kontekstualnih faktora; ispitati povezanost roditeljske samoefikasnosti sa vaspitnim stilom roditelja; ispitati roditelje tokom prvog razreda. Osim preporuka za dalja istraživanja, na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja moguće je ukazati i na određene implikacije – smernice za praksu:

- Rezultati koji su pokazali da su majke svesnije svoje uloge ukazuju na potrebu iznalaženja načina i pružanja prilika očevima da budu deo svih važnih aktivnosti, što bi doprinelo isticanju njihov značaja u odgajanju deteta, kao i njihovoj senzibilizaciji za roditeljsku ulogu;

- Nalazi kojima je utvrđeno da su roditelji nižeg obrazovnog nivoa u većoj meri prepoznali značaj predloženih aktivnosti implikuju potrebu za osmišljavanjem onih aktivnosti koje bi doprinele njihovom osnaživanju u područjima za koje im je potrebna podrška;

- Rezultati koji upućuju na značaj prethodnog tranzicionog iskustva roditelja za njihovo uključivanje ukazuju na potrebu posvećivanja pažnje i drugim tranzicijama (npr. prelaz iz porodice u jaslice, iz jaslica u vrtić, itd.) što bi pozitivno uticalo na njihovo uspešno funkcionisanje u novim situacijama;

- Pokazalo se da postoje razlike u odgovorima roditelja u odnosu na strukturu porodice iz koje dolaze stoga bi bilo poželjno da obrazovna politika prepozna potrebe različitih kategorija porodica i poboljša sistem usluga.

- Rezultati su pokazali da su roditelji procenili da su najmanje sposobni da dođu do važnih informacija koje se tiču roditeljstva što implicuje potrebu za organizacijom različitih načina informisanja roditelja (tribina, okruglih stolova, radionica, javnih akcija) kako na nivou ustanova, tako i na nivou lokalne zajednice.

- Nalazi do kojih se došlo, takođe, upućuju da roditelji ne vide kao svoju odgovornost ostvarivanje kontakta i razmenu informacija sa drugim roditeljima. Imajući u vidu nalaze nekih drugih istraživanja koji su ukazali na brojne benefite od povezivanja roditelja, bilo bi poželjno da profesionalci osmisle raznovrsne načine, poput zajedničkih poseta školama, izleta, ali i neke digitalne platforme koje bi poslužile kao mesta upoznavanja i razmene iskustva;

- Rezultati koji su pokazali da se roditelji odlučuju za one aktivnosti koje su više okrenute razmeni informacija na relaciji roditelj-profesionalac ukazuju na potrebu za afirmacijom u praksi onih aktivnosti koje podrazumevaju aktivnije roditeljsko angažovanje u ovom periodu;

- Otvorena pitanja koja su roditeljima pružila mogućnost da iznesu predloge, te ukažu na pitanja kojima je potrebno posvetiti posebnu pažnju kako bi proces tranzicije u školu bio olakšan mogu predstavljati značajnu osnovu za kreiranje tzv. tranzicionih programa koji će u većoj meri uvažiti i potrebe roditelja;

- Celokupno istraživanje pruža smernice za koncipiranje programa stručnog usavršavanja profesionalaca (vaspitača i učitelja) u oblasti rada sa roditeljima tokom perioda tranzicije u školu.

Značajne implikacije koje su uporište našle u dobijenim rezultatima, ostavljaju prostora i za osmišljavanje određenih smernica koje bi doprinele prepoznavanju porodičnih/roditeljskih kapaciteta, te animiranju roditelja tokom detetove tranzicije u školu. Jedna od mogućnosti da profesionalci upoznaju značaj ovog perioda za roditelje i decu, te savladaju načine na osnovu kojih je moguće pružiti adekvatnu podršku i različita saznanja roditeljima jeste unapređivanje programa inicijalnog obrazovanja profesionalaca koji se pripremaju za rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja. Takođe bi bilo korisno raditi na organizaciji zajedničkog profesionalnog usavršavanja profesionalaca iz predškolskog i školskog okruženja kroz različite seminare, obuke i projekte na kojim bi razmenjivali iskustva i gradili zajednička značenja ključna za ovaj period što bi se reflektovalo na moguće povezivanje ranijih iskustava deteta i budućih zahteva u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Konačno, rezultate ovog istraživanja treba posmatrati kao prilog sagledavanju mogućnosti za osnaživanje porodice i maksimalnog korišćenja porodičnih/roditeljskih kapaciteta u periodu tranzicije u školu, te utemeljenju efikasnijih saradničkih odnosa između svih, za dete bitnih, razvojnih okruženja.



## LITERATURA

- Adelman, H. & Taylor, L. (2007). *Fostering School, Family & Community Involvement: Effective Strategies for Creating Safer Schools and Communities*. Washington: The Hamilton Fish Institute on School and Community Violence & Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ahtola, A., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011/2012). Successful Handling of Entrance to Formal Schooling: Transition Practices as a Local Innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 5, 3-21.
- Akselvoll, M. Ø. (2016). Doing Good Parenthood Through Online Parental Involvement in Danish Schools. In A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind & K. I. Dannesboe (Ed.), *Doing Good Parenthood: Ideals and Practices of Parental Involvement* (pp. 89-100). Switzerland: Palgrave Macmillan Studies in Family and Intimate Life. DOI:10.1007/978-3-319-46774-0\_8
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Andrej, E. (2004). Prevazilaženje diskontinuiteta između predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Norma*, 10(1-2), 23-36.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Supporting and Stimulating the Learning of Socioeconomically Disadvantaged Children – Perspectives of Parents and Educators in the Transition from Preschool to Primary School. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23-38. DOI: 10.1080/1350293X.2012.760336
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward - Working Paper 41 in Early Childhood Development*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation. Retrieved April 15, 2016 from the World Wide Web [www.akdn.org/sites/akdn/.../2007\\_akf\\_edu\\_-\\_ecd\\_-\\_is\\_everybody\\_ready\\_0.pdf](http://www.akdn.org/sites/akdn/.../2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf)
- Arnup, M. (2014). Building Connections Around Transition: Partnerships and Resources for Inclusion. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School –*

*International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 9 (pp. 261-276). Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-7350-9\_19

- Arsić, J., Reljanović, M. i Petrović, A. K. (2015). *Zaštita samohranih roditelja u Republici Srbiji: analiza pravnog okvira i preporuke*. Beograd: Fondacija „Ana i Vlade Divac“.
- Aypay, A., Taş, A. & Boyacı, A. (2012). Teacher Perceptions of School Climate in Elementary Schools. *The New Educational Review*, 29(3), 227-238.
- Bahçeli Kahraman, P. & Taner Derman, M. (2012). The Views Of Primary and Preschool Education Teachers about Home Visiting: A Study in Turkey. *TOJCE: The Online Journal of Counselling and Education*, 1(3), 106-116.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior Vol. 4* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews Psychology*, Vol. 52, 1-26.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C. & Scabini, E. (2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. *An International Review*, 60(3), 421–448.
- Barnett, M. A. & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 30, 140–148. DOI:10.1016/j.appdev.2008.11.001
- Benveniste, J. (2013). *A Practice Guide for Working with Families form Pre-Birth to Eight Years: Engaging Families in the Early Childhood Development Story*. Australia: Education Services Australia Ltd, SCSEEC.
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J. & Moreau, A. C. (2017). Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 1-6. DOI: 10.1080/00220671.2017.1284039

- Biber, K. (2016). Perceptions of Father Involvement among Turkish Fathers with Pre-school Children. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 115-126.
- Biber, K. (2016). Perceptions of Father Involvement among Turkish. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 115-126. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1376>
- Blagojevic Hjuson, M. (2013). *Rodni Barometar u Srbiji: razvoj i svakodnevni život*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.
- Boethel, M. (2004). *Readiness: School, Family & Community Connections: Annual Synthesis*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- 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.
- Bornstein, M. H. & Sawyer, J. (2006). Family Systems. In K. McCartney & D. Phillips (Ed.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 381-398). UK: Blackwell Publishing.
- Britto, P. R. & Limlingan, M. C. (2012). *School Readiness and Transitions*. New York: UNICEF.
- Britto, P. R. (2012). *School Readiness: A Conceptual Framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Broström, S. (2003). Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School. In H. Fabian, & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 52-63). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-Being and Belonging During Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.2, 18-30.
- Caplan, J., Perkins-Gough, D. & McKinnon, S. (2001). *Strengthening the Connection between School and Home*. Essentials for Principals. National Association of Elementary School Principals.

- Carter, S. (2003). *Educating Our Children Together: A Sourcebook for Effective Family- School-Community Partnerships*. CADRE.
- Clarke, C. (2007). Parent Involvement in the Transition to School. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 120-136). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1997). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review*, Vol.18, 47-85.
- Correia, K. & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the Transition to School: Perspectives of Parents, Preschool and Primary School Teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264. DOI: 10.1080/00131881.2016.1200255
- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285-300.
- Cui, Z., Valcke, M. & Vanderlinde, R. (2016). Empirical Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China. *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 4, 1-7. DOI:http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.42001
- Damean, D. (2010). Determinants of Parent Involvement in Romanian Schools. *Journal of Social Research & Policy*, Vol. 2, 118-130.
- Daniel, G., Wang, C., Murray, E. & Harrison, L. J. (2017). School Choice and Parent Involvement Among Australian Children Starting School. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School - International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, Vol. 21, (pp. 131-143). Switzerland: Springer. DOI:10.1007/978-3-319-58329-7\_9
- De Montigny, F., Larivière-Bastien, D., Gervais, C., St-Arneault, K., Dubeau, D. & Devault, A. (2016). Fathers' Perspectives on Their Relationship With Their Infant in the Context of Breastfeeding. *Journal of Family Issues*, 1–25. DOI: 10.1177/0192513X16650922
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-19.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Australia: UNSW Press.

- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Families and the Transitions to School. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 111-121). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S. & Perry, B. (2017). Primary School Choice and the ‘Good’ Mother: Balancing Complex Support Needs and Responsibility. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School - International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 21*, (pp. 85-100). Switzerland: Springer. DOI:10.1007/978-3-319-58329-7\_6
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 9* (pp. 1-18). Dordrecht: Springer. DOI 10.1007/978-94-007-7350-9\_1
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A. & Millsap, R. E. (2010). Parenting Self-Efficacy and Parenting Practices over Time in Mexican American Families. *Journal Family of Psychology, 24*(5), 522–531. DOI:10.1037/a0020833
- Dusi, P. (2012). The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *CEPS Journal, 2*(1), 13-33.
- Edwards, C. P., Sheridan, S. M. & Knoche, L. (2008). *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies.
- Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership, 61*(8), 12-18.
- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships. Report No. 6*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning; Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712. Retrieved March 23, 2016 from the World Wide Web <http://www.jstor.org/stable/20405436>

- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School - Working Papers 42 in Early Childhood Development*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Fabian, H. (2013). Towards Successful Transitions. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 45-55). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- Fagbeminiyi, F. F. (2011). The Role of Parents in Early Childhood Education: A Case Study of Ikeja, Lagos State, Nigeria. *Global Journal of Human Social Science*, 11(2), 42–52.
- Family Partnership Guidelines for Early Childhood Settings (Birth to 3rd Grade)* (2013). Retrieved September, 21 2015 from the World Wide Web [http://p3hawaii.org/sites/default/files/Family\\_Partnership\\_Guidelines\\_Report\\_2013.pdf](http://p3hawaii.org/sites/default/files/Family_Partnership_Guidelines_Report_2013.pdf)
- Farkas-Klein, C. (2008). Escala de evaluación parental (EEP): desarrollo, propiedades psicométricas y aplicaciones. *Universitas Psychologica*, 7(2), 457-467.
- Fremstad, S. & Boteach, M. (2015). *Valuing All Our Families: Progressive Policies that Strengthen Family Commitments and Reduce Family Disparities*. Washington: Center for American Progress.
- Garriga, A., Sarasa, S. & Berta, P. (2015). Mother's Educational Level and Single Motherhood: Comparing Spain and Italy. *Demographic Research*, 33(42), 1165-1210. DOI: 10.4054/DemRes.2015.33.42
- Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks. Modeling, Intervention, Behavior-Based Assessment* (Doctoral Dissertation). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Giallo, R., Kienhuis, M., Treyvaud, K. & Matthews, J. (2008). A Psychometric Evaluation of the Parent Self-Efficacy in Managing the Transition to School Scale. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 8, 36–48.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. & Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Education & Developmental Psychology*, Vol. 10, 1-17.
- Gilmore, L. A. & Cuskelly, M. (2008). Factor Structure of the Parenting Sense of Competence Scale using a Normative Sample. *Child Care, Health & Development*, 38(1), 48-55.

- Griebel, W. & Niesel, R. (1999). From Kindergarten to School: A Transition for the Family. EECERA 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education "Quality in Early Childhood Education - How Does Early Education Lead to Lifelong Learning?" in Helsinki, Finland, 1 - 4 September, 1999. Retrived January 16, 2017. from the World Wide Web <https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/ftp.shtml>
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Co-constructing Transition into Kindergarten and School by Children, Parents and Teachers. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 64-75). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2013). The Development of Parents in Their First Child's Transition to Primary School. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 101-110). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. & Silvennoinen, H. (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Views and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 76–99.
- Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A. & Dogan, M. (2017). The Transition to Primary School as a Challenge for Parents. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School - International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 21*, (pp. 225-242). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-58329-7\_15
- Hernández, R. L. & González Ramírez, M. T. (2011). Apoyo social, estrés y autoestima en mujeres de familias monoparentales y biparentales. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 29-36.
- Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. (2005). *The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*. Final Report OERI/IES GRANT No. R305T010673. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2012). Model of the Parental Involvement Process. Dostupno na <https://www.parent-institute.com/pdf-samples/h-d-and-s-model.pdf>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research Spring*, 67(1), 3-42.

- Hoover-Dempsey, K. V. & Jones, K. P. (1997). *Parental Role Construction and Parental Involvement in Children's Education*. Retrieved December 19, 2016 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=ED411054>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Wilkins, A. S., Sandler H. M. & Jones O'Connor, K. P. (2004). *Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and Pragmatic Issues in Instrument Development*. Retrieved December 8, 2016 from the World Wide Web <http://studylib.net/doc/5817725/parental-role-construction-for-involvement-in-the-child-s...>
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. DOI: 10.1080/00131911.2010.488049
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Continuum.
- Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00867.x>
- Hughson, M. (2018). *Muškarci u Srbiji: promene, otpori i izazovi - Rezultati istraživanja o muškarcima i rodnoj ravnopravnosti, IMAGES Srbija 2018*. Beograd: Centar E8.
- Jacobs, J. N., & Kelley, M. L. (2006). Predictors of Paternal Involvement in Childcare in Dual-Earner Families with Young Children. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 4(1), 23-47. DOI:10.3149/fth.0401.23
- Jafarov, J. (2015). Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), 35-44.
- Janković, J. (2004). *Savjetovanje u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Etcetera d.o.o.
- Janus, M. (2011). Transition to School. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 177-187). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9\_15



- Jelić, M., Stojković, I. i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165-187.
- Jerusalem, M & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 177–201). New York: Cambridge University Press.
- Jindal-Snape, D. & Hannah, E. F. S. (2013). Reconceptualising the Inter-Relationship Between Social Policy and Practice: Scottish Parents' Perspectives. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 122-132). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- Johansson, I. (2003). Parents' Views of Transition to School and Their Influence in This Process. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 64-75). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What Can it Mean for Children in the Early School Years? In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 33-44). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Jul, J. i Jensen, H. (2014). *Kompetencija u pedagoškim odnosima: od poslušnosti do odgovornosti*. Beograd: Eduka.
- Kaplun, C., Grace, R., Knight, J., Anderson, J., West, N., Mack, H., Comino, E. & Kemp, L. (2017). 'Everybody Has Got Their Own Story': Urban Aboriginal Families and the Transition to School. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School - International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 21*, (pp. 67-82). Switzerland: Springer. DOI:10.1007/978-3-319-58329-7\_5
- Kennedy, A. (2013). *Transitions: Moving in, Moving up and Moving on*. NQS PLP e-Newsletter No. 70. Retrieved June 8, 2016 from the World Wide Web [http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wpcontent/uploads/2013/12/NQS\\_PLP\\_E-Newsletter\\_No70.pdf](http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wpcontent/uploads/2013/12/NQS_PLP_E-Newsletter_No70.pdf)
- Kernan, M. (2012). *Parental Involvement in Early Learning: A Review of Research, Policy and Good Practice*. The Hague: Leiden on behalf of Bernard van Leer Foundation.

- Keyes, C. (2000). *Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*. In: Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Retrieved June 13, 2016 from the World Wide Web <http://eric.ed.gov/?id=ED470883>
- Kienig, A. (2013). Children's Transition from Kindergarten to Primary School. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 22-32). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- King, M. (2011). Transition in the Classroom. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 87-92). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-0573-9\_8
- Kirk-Downey, T. & Hinton, S. (2014). The Wollongong Transition to School Experience: A Big Step for Children, Families and the Community. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 9* (pp. 229-247). Dordrecht: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-7350-9\_17
- Kirk-Downey, T. & Perry, B. (2006). Making Transition to School a Community Event: The Wollongong Experience. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 2, 40-49.
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Pavlov”.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kopas-Vukašinović, E. (2010). Uloga vaspitača, učitelja i roditelja u pripremi dece za pisanje. *Pedagogija*, 65(2), 316-325.
- Kraft-Sayre, M.E., & Pianta, R.C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten: Linking Children, Families, & Schools*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krstić, K. (2017). Moguća polazišta u kreiranju partnerstva porodice i predškolske ustanove. U Ž. Milanović (ur.), *Third international interdisciplinary conference for young scholars in social sciences and humanities Contexts* (str. 541-557). Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Krstić, K. i Zuković, S. (2017). Tranzicija u školu: značaj partnerstva porodice i vaspitno-obrazovnih institucija. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 143-156. DOI:10.5937/nasvas1701143K
- Kwok, S. Y. C. L. & Li, B. K. K. (2014). A Mediation Model of Father Involvement with Preschool Children in Hong Kong. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 122(3), 905–923. DOI 10.1007/s11205-014-0708-5
- Kwok, S. Y. C. L., Ling, C. Y. L., Leung, C. L. K. & Li, J. C. M. (2013). Fathering Self-Efficacy, Marital Satisfaction and Father Involvement in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 22, 1051–1060. DOI 10.1007/s10826-012-9666-1
- Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42. DOI: 10.1300/J002v29n02\_03
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876
- Lehrer, J., Bigras, N. & Laurin, I. (2017). Preparing Children and Families for the Transition to School: the Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 10, 3-23.
- Leithwood, K. (2009). Four Key Policy Questions About Parent Engagement Recommendations From the Evidence. In R. Deslandes (Ed.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family–School–Community Partnerships* (pp. 8-20). Abingdon, New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Li, J., Dow, W. H. & Rosero-Bixby, L. (2014). The Declining Effect of Sibling Size on Children's Education in Costa Rica. *Demographic Research*, 31(48), 1431-1454. DOI: 10.4054/DemRes.2014.31.48

- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil International.
- Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole: Vježbe, zadatci, primeri*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maddux, J. E. & Lewis, J. (1995). Self-Efficacy and Adjustment: Basic Principles and Issues. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research, and Application* (37-68). New York: Springer Science & Business Media; New York: Plenum Press.
- Maddux, J. E. (1995). Self-Efficacy Theory: An Introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research, and Application* (pp. 3-33). New York: Springer Science & Business Media; New York: Plenum Press.
- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14-17 July 1999. Retrieved October 12, 2016 from the World Wide Web [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/prof\\_km.shtml](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/prof_km.shtml)
- Margetts, K. (2003). Planning Transition Programmes. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 111-122). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Margetts, K. (2007). Understanding and Supporting Children: Shaping Transition Practices. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 107-119). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Ed.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice, International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 9* (pp. 1-18). Dordrecht: Springer. DOI:10.1007/978-94-007-7350-9\_6

- Marić Jurišin, S. i Klemenović, J. (2018). Stavovi roditelja dece predškolskog uzrasta prema sopstvenom pedagoškom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 67(1), 175–190. DOI: 10.5937/nasvas1801175M
- Martínez González, R.-A. (2001). Family Education and Implications for Partnership with Schools in Spain. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Ed.), *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities* (pp. 25-32). Nijmegen: Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- McGettigan, I. L. & Gray, C. (2012). Perspectives on School Readiness in Rural Ireland: the Experiences of Parents and Children. *International Journal of Early Years Education*, 20(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.664465>
- McGilp, J. (2001). Lifelong Learning: Schools and the Parental Contribution in Australia. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Ed.), *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities* (pp. 117-124). Nijmegen: Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. & Wildenger, L. K. (2007). Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88. DOI: 10.1007/s10643-007-0175-6
- McTaggart, P. & Sanders, M. R. (2003). The Transition to School Project: Results from the Classroom. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 2(3), 1-12.
- Menheere, A. & Hooge, E. H. (2010). Parental Involvement in Children's Education: A Review Study about the Effect of Parental Involvement on Children's School Education With a Focus on the Position of Illiterate Parents. *Journal of the European Teacher Education Network*, Vol. 6, 144-157.
- Mihić, I., Rajić, M., Miroslavljević, S., Stojić, O. & Lukovnjak, S. (2016). Kućne posete porodicama – primer dobre prakse u seoskom vrtiću. *Pedagoška stvarnost*, 62(3), 397-411.
- Milanović Dobrota, B. i Radić Šestić, M. (2012). Značaj modela samoefikasnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa adolescentima. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(4), 637-655.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. (2015). Changing Patterns of Parent–Teacher Communication and Parent Involvement from Preschool to School. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. DOI: 10.1080/03004430.2014.975223
- Neuman, M. J. (2003). The Wider Context: an International Overview of Transition Issues. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Ed.), *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Young Children in Early Education* (pp. 8-22). London, New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 1, 4-11.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the Competence of Transition Systems Through Co-Construction. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 21-32). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Nor, S. & Wee Beng Neo, J. (2001). Involving Parents in Children’s Education: What Teachers Say in Malaysia. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Ed.), *A Bridge to the Future: Collaboration between Parents, Schools and Communities* (pp. 167-175). Nijmegen: Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Novović, T. i Popović, D. (2017). Porodični kontekst kao dio predškolskog institucionalnog ambijenta u Crnoj Gori. *Inovacije u nastavi*, 30(1), 82-95. DOI:10.5937/inovacije1701082N
- O’Kane, M. (2013). The Transitions from Preschool to Primary School in Ireland: A Time of Change. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13-21). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- O’Kane, M. & Hayes, N. (2006). The Transition to School in Ireland: Views of Preschool and Primary School Teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 2, 4-16.
- O’Kane, M. & Hayes, N. (2013). ‘The Child Snapshot’ - a Tool for the Transfer of Information on Children from Preschool to Primary School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 6, 28-36.

- O’Kane, M. & Murphy, R. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Audit of Transfer Documentation in Ireland*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- O’Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School: Research Report No. 19*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Oostdam, R. & Hooge, E. (2013). Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships Between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28, 337–351. DOI 10.1007/s10212-012-0117-6
- O’Toole, L., Kiely, J., McGillicuddy, D., O’Brien, E. Z. & O’Keeffe, C. (2019). *Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Education during the Primary School Years*. Dublin: National Parents Council.
- Pallant, Dž. (2017). *SPSS: priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću programa IBM SPSS*. Beograd: Mikro knjiga.
- Park, H. (2008). Effects of Single Parenthood on Educational Aspiration and Student Disengagement in Korea. *Demographic Research*, 18 (13), 377-408. DOI: 10.4054/DemRes.2008.18.13
- Park, H. (2008). Effects of Single Parenthood on Educational Aspiration and Student Disengagement in Korea. *Demographic Research*, 18(13), 377-408. DOI: 10.4054/DemRes.2008.18.13
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U N. Matović, V. Spasenović i R. Antonijević (ur.), *Januarski susreti pedagoga – nacionalni naučni skup „Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju”*, Rad u celosti, 30. i 31. Januar 2014, Beograd (str. 111-116). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu; Beograd Pedagoško društvo Srbije.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

- Peters, S. (2000). *Multiple Perspectives on Continuity in Early Learning and the Transition to School*. Paper presented at "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood" Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August - 1 September, 2000. Retrieved October 19, 2016 from the World Wide Web <https://eric.ed.gov/?id=ED447916>
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. & Carr, M. (2009). Early Childhood Portfolios as a Tool for Enhancing Learning During the Transition to School. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol. 3, 4-15.
- Petrakos, H.H. & Lehrer, J. S. (2011). Parents' and Teachers' Perceptions of Transition Practices in Kindergarten. *Exceptionality Education International*, 21(2), 62–73.
- Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. (2011). Critical Perspectives on Transition to School. In D. M. Laverick & M. R. Jalongo (Ed.), *Transitions to Early Care and Education: International Perspectives on Making Schools Ready for Young Children - Educating the Young Child, Vol. 4: Advances in Theory and Research, Implications for Practice* (pp. 75-86). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Petriwskyj, A. (2013). Inclusion and transition to school in Australia. In K. Margetts & A. Kienig (Ed.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 33-42). Abingdon, USA and Canada: Routledge.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., Higgins, T. (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*, Vol. 16, 117–132.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiatore, Y. & Taeschner, T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 7, No. 2, 145-155.
- Polovina, N. (2008). Doprinosi građenju partnerstva sa roditeljima. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 152-171. DOI: 10.2298/ZIPI0801152P
- Polovina, N. (2009). Priprema roditelja za detetov polazak u školu. *Nastava i vaspitanje*, 58(1), 91-103.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.



- Popović. D. i 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
- Proulx, K. & Aboud, F. (2014). *Study of Parental Knowledge, Attitudes and Practices Related to Early Childhood Development*. Pacific and Solomon Islands: UNICEF.
- Rabušicová, M., Emmerova, K., Čihaček V. & Šed'ova, K. (2002). *The Role of Parents in Relation to School: Case of the Czech Republic*. Paper Presented at the European Conference on Educational Research (Lisboa, Portugal, 2002). ECER. Retrieved July 14, 2017 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471555.pdf>
- Redding, S. (1997). *Parents and Learning. Educational Practices Series-2*. Brussels (Belgium): International Academy of Education, Geneva (Switzerland): International Bureau of Education. Retrieved August 25, 2015 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463858.pdf>
- Reichmann, E. (2011/2012). The Transition from German Kindergarten to Primary School: Parents' Role in the Transition Process. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.5, 22-32.
- Repišti, S. (2017). Posebne teme u statističkom obrazovanju: lekcija o medijatorskim i moderatorskim efektima. *Istraživanje matematičkog obrazovanja*, 9(17), 15-25.
- Reynolds, S. A., Fernald, L. C. H., Deardorff, J. & Behrman, J. R. (2018). Family Structure and Child Development in Chile: A Longitudinal Analysis of Household Transitions Involving Fathers and Grandparents. *Demographic Research*, 38(58), 1777-1814. DOI: 10.4054/DemRes.2018.38.58
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rogers, S. Dockett, S. & Perry B. (2017). Partnerships or Relationships: The Perspectives of Families and Educators. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Ed.), *Families and Transition to School - International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol. 21*, (pp. 243-257). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-58329-7\_16
- Roh, Y.-S. & Yang, S. (2013). The Effects of Psychological Variables of Father's Role on Parenting Participation. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 9(4), 432-437. DOI: <http://dx.doi.org/10.12965/jer.130054>

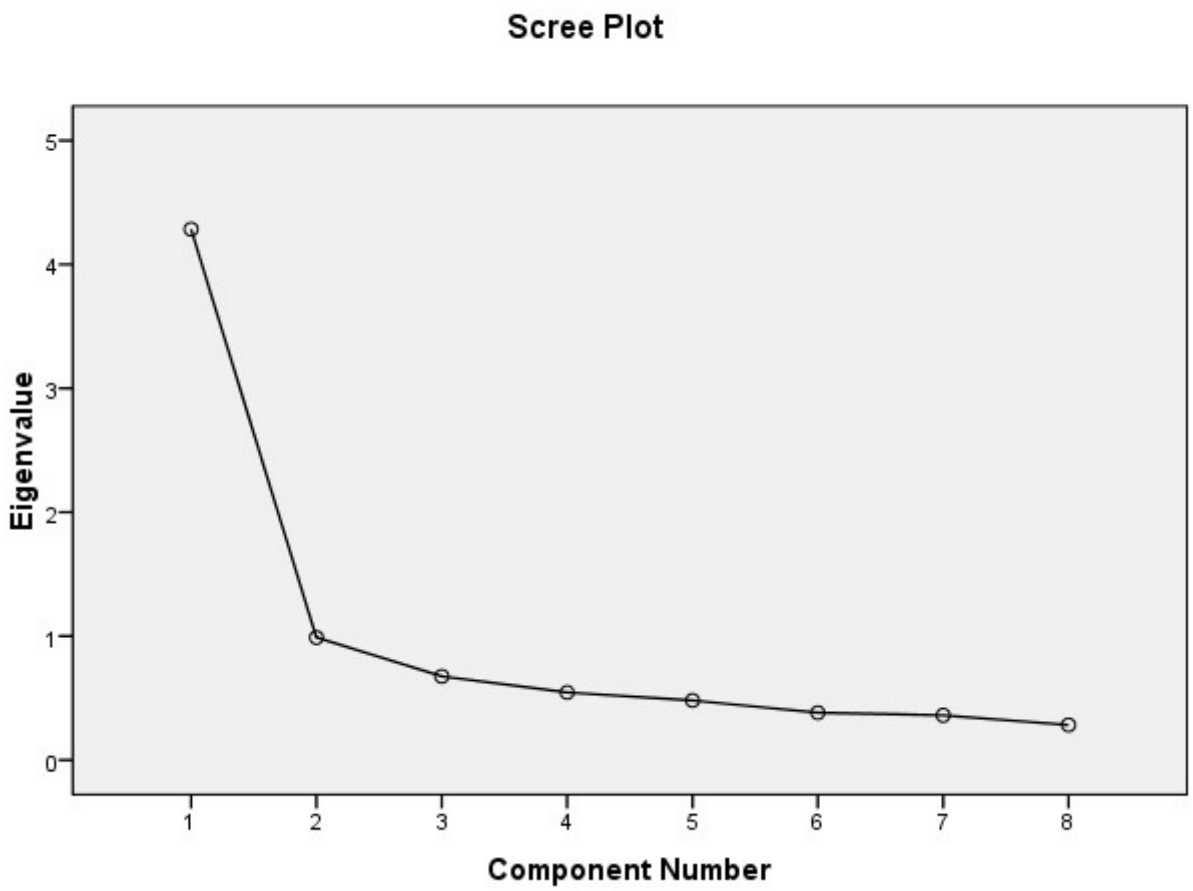
- Şahin, B. K., Sak, R. & Şahin, I. T. (2013). Parents' Views about Preschool Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 89, 288–292.
- Sanders, D., White, G., Burge, B., Sharp, C., Eames, A., McEune, R. & Grayson, H. (2005). *A Study of the Transition from the Foundation Stage to Key Stage 1*. National Foundation for Educational Research.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of Family Processes on Control Beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 114-148). New York: Cambridge University Press.
- Schoppe-Sullivan, S. J., Kotila, L., Jia, R., Lang, S. N. & Bower, D. J. (2013). Comparisons of Levels and Predictors of Mothers' and Fathers' Engagement with Their Preschool Aged Children. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 498–514.
- Sezginsoy-Şeker, B. (2015). The Evaluation of 1st Grade School Teachers' Views about Orientation and Preparation Programs. *Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 19-37. DOI:<http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.2>
- Sheldon, S. B. & Jung, S. B. (2018). *Student Outcomes and Parent Teacher Home Visits Year 3 Evaluation*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family and Community Partnerships.
- Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Smith, T. E. & Moen, A. L. (2016). Complexities in Field-Based Partnership Research: Exemplars, Challenges, and an Agenda for the Field. In S. Sheridan & E. Moorman Kim (Ed.), *Family-School Partnerships in Context - Research on Family-School Partnerships Vol. 3* (pp. 1-24). Switzerland: Springer. DOI 10.1007/978-3-319-19228-4\_1
- Simões, R., Leal, I. & Maroco, J. (2010). Parental Involvement in a Group of Fathers of Elementary School Children. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 11(2), 339-356.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R. & Slegers, P. (2007). Types of Parents and School Strategies Aimed at the Creation of Effective Partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52.
- Šteh, B. & Kalin, J. (2011). Building Partner Cooperation between Teachers and Parents. *CEPS Journal*, 1(4), 81-101.
- Stephenson, M. & Parsons, M. (2007). Expectations: Effects of Curriculum Change as Viewed by Children, Parents and Practitioners. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Ed.), *Informing*

- Transitions in the Early Years Research, Policy and Practice* (pp. 137-148). England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Terrific transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and Their Families - Second edition* (2005). University of North Carolina, Greensboro: SERVE. Retrieved July 11, 2016 from the World Wide Web <http://center.serve.org/tt/tt1f.pdf>
- Tomanović, S., Ljubičić, M. i Stanojević, D. (2014). *Jednoroditeljske porodice u Srbiji - Sociološka studija*. Beograd: “Čigoja štampa”, Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Transition: A Positive Start to School. A Guide for Families, Early Childhood Services, Outside School Hours Care Services and Schools* (2009). Melbourne: Early Childhood Strategy Division Office of Children and Portfolio Coordination, Department of Education and Early Childhood Development.
- UNICEF (2014). *Sreća i porodice sa decom u porodici: kako oblikovati javne politike za dobrobit porodica*. Retrieved September 15, 2016 from the World Wide Web [http://www.unicef.org/serbia/18259\\_27037.html](http://www.unicef.org/serbia/18259_27037.html)
- Van Holland De Graaf, J., Hoogenboom, M., De Roos, S. & Bucx, F. (2018). Socio-demographic Correlates of Fathers' and Mothers' Parenting Behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2315–2327. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1059-7>
- Vellymalay, S. K. N. (2013). Effects of Family Size on Parental Involvement in Their Children's Education. *Journal of Human Capital Development*, 6(2), 99-114. Retrieved March 3, 2019 from the World Wide Web <https://pdfs.semanticscholar.org/e4d3/5cf39054b7e44d846c381ac1024bb5c341c1.f>
- Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 231–240.
- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju II*. Beograd: Clio.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- White, J. M. & Klein, D. M. (2008). *Family theories: Third Edition*. California: Sage Publications, Inc.

- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2010). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396. DOI 10.1007/s10826-010-9403-6
- Wulandary, D. & Herlisa, H. (2018). Parent Involvement in Schooling Processes: A Case Study in Aceh. *SUKMA: Jurnal Pendidikan*, 2(1), 25-65. DOI: 10.32533/02102(2018)
- Zlatarović, V. i Mihajlović, M. (2013). *Karika koja nedostaje: mehanizmi podrške detetu sa teškoćama pri prelasku na sledeći nivo obaveznog obrazovanja u "redovnom obrazovnom sistemu"*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 38(2), 55-68.
- Zuković, S. (2016). Pretpostavke razvoja partnerskog odnosa između porodice i predškolske ustanove. U M. Joković (ur.) *Naše stvaranje: Zbornik radova sa Jedanaestog simpozijuma sa međunarodnim učešćem "Vaspitač u 21. veku"15* (str.13-22). Aleksinac: Visoka škola za vaspitače strukovnih studija Aleksinac.
- Zuković, S. (2017). *Savetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja – teorijski i praktični aspekti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Zuković, S. i Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53–63. DOI:10.5937/inovacije1901053Z

## **PRILOZI**

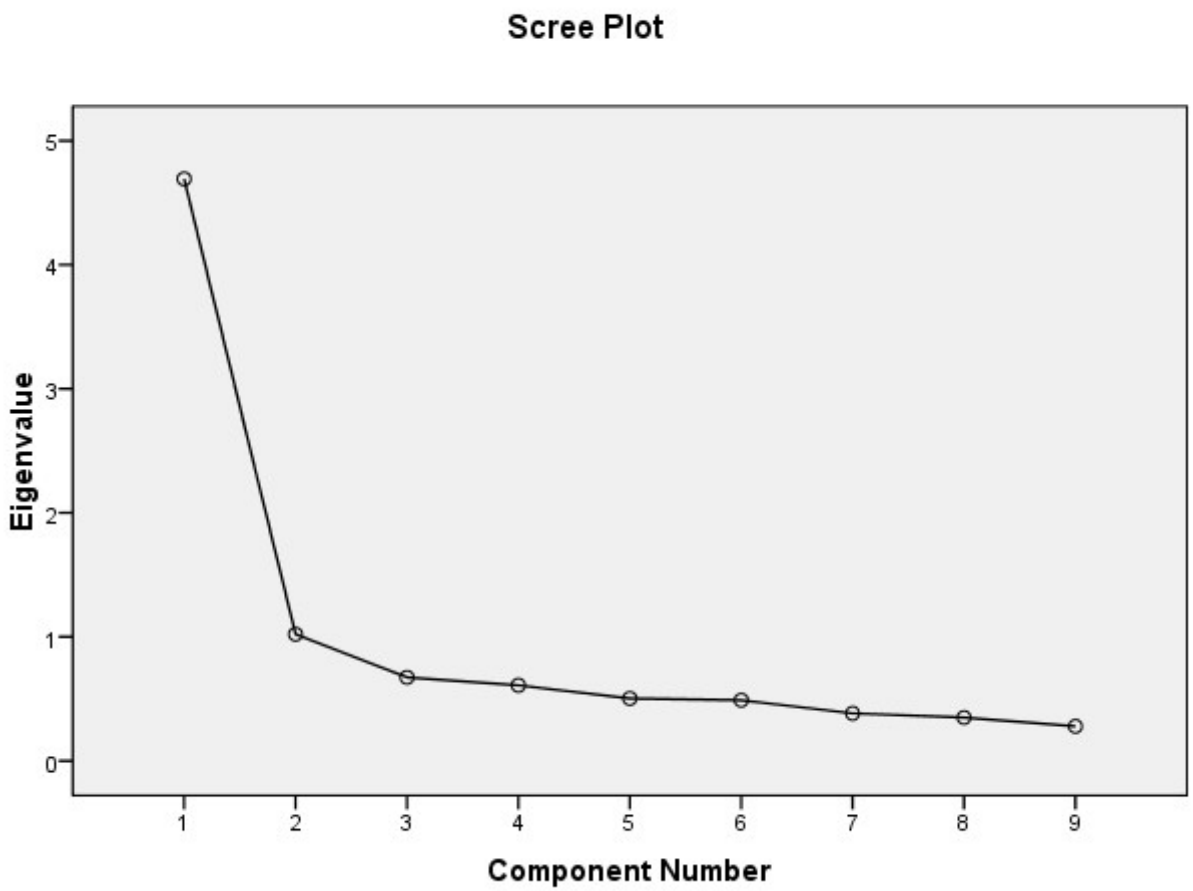
**Prilog 1. – Katelov skater dijagram svojstvenih vrednosti na skali RS**



## Prilog 2. - Matrica strukture faktora na skali RS

	Komponenta
Uveren/a sam da mogu uspešno da se suočim sa promenama koje donosi prelazak deteta u školu.	.78
Uveren/a sam da mogu pravilno podržati dete tokom njegovog prelaza iz predškolske ustanove u školu.	.77
Smatram da ću na adekvatan način ostvariti očekivane roditeljske uloge u narednom periodu.	.76
Smatram da sam sposoban/na da obezbedim opšte porodične uslove koji će potpomoći snalaženju mog deteta u novom okruženju.	.73
Smatram da sam sposoban/na da uspešno kontrolišem sopstvene emocije (npr. strah, briga i sl.) koje bi mogle negativno da utiču na prilagođavanje mog deteta na novo okruženje.	.72
Upoznat/a sam sa aktivnostima koje predškolska ustanova i škola preduzimaju kako bi olakšale detetov prelaz u novo okruženje.	.71
Znam kako da dobijem informacije koje se tiču roditeljstva tokom detetovog prelaska iz vrtića u školu.	.70
Sasvim mi je jasno kakve promene za dete donosi period prelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu.	.67

**Prilog 3. – Katerov skater dijagram svojstvenih vrednosti na skali RU**

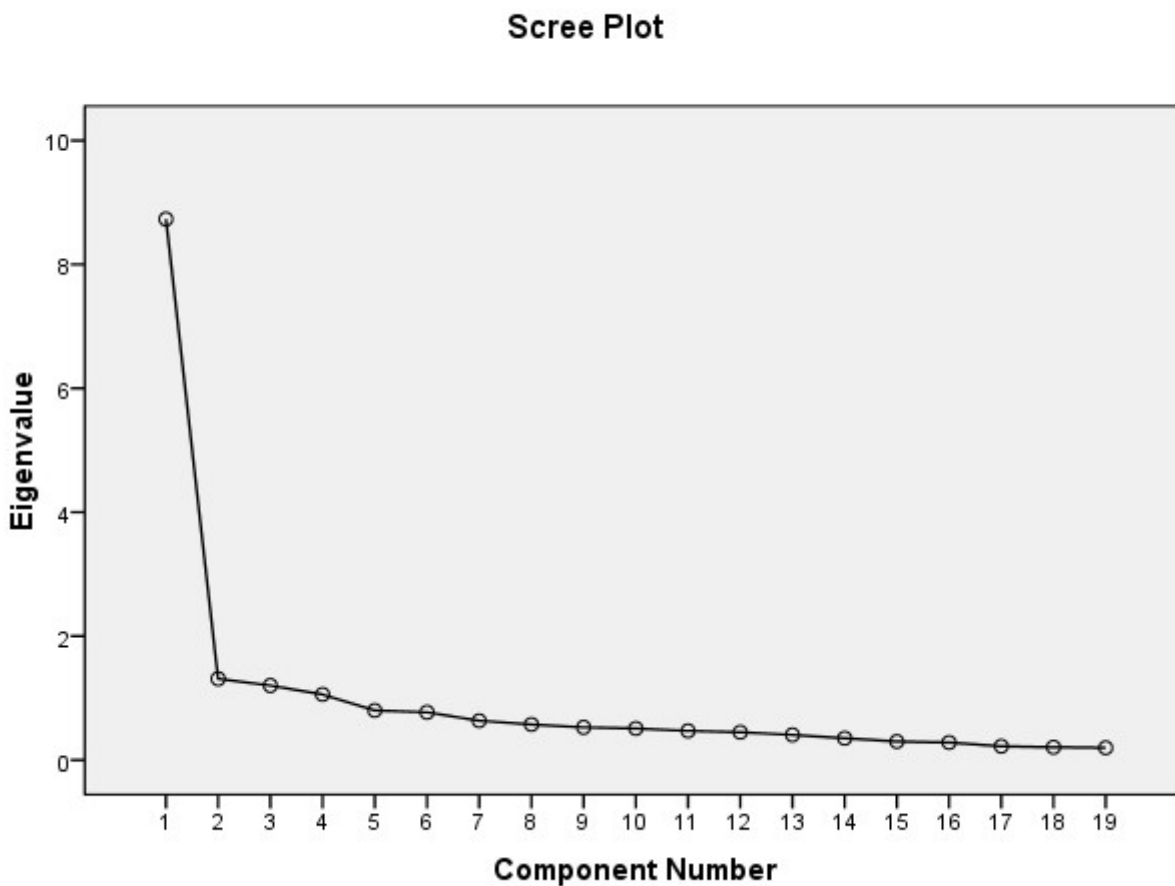




#### Prilog 4. - Matrica strukture faktora na skali RU

	Komponenta
... da redovno pratim detetov napredak i postignuća.	.80
... da razgovaram sa detetom o danu provedenom u vrtiću.	.80
... da pomognem detetu da uspešno funkcioniše u institucionalnom okruženju.	.75
... da pružim pomoć detetu prilikom učenja.	.75
... da obezbedim detetu adekvatne uslove za učenje u porodičnom okruženju.	.75
... da redovno komuniciram sa vaspitačem svog deteta.	.71
... da proverim da li buduće školsko okruženje ima sve što je potrebno detetu.	.67
... da učestvujem u aktivnostima koje se organizuju u predškolskoj ustanovi ili školi.	.63
... da ostvarim kontakt i razmenjujem informacije sa ostalim roditeljima.	.59

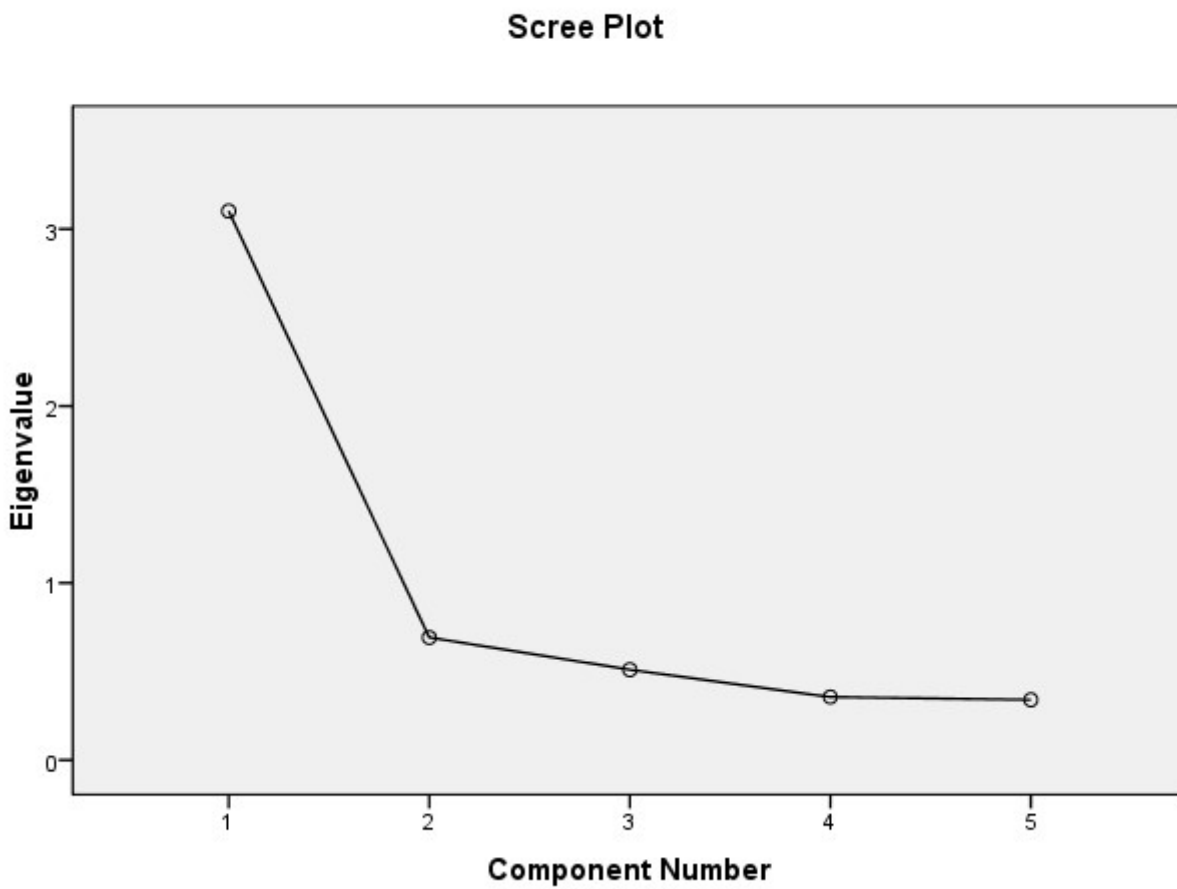
**Prilog 5. - Katerov skater dijagram svojstvenih vrednosti na skali PA**



## Prilog 6. – Matrica strukture faktora na skali PA

	Komponenta
Učešće roditelja u programskim aktivnostima u vrtiću koje se tiču detetove pripreme za školsko okruženje.	.78
Edukativne radionice u vrtiću koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspješnije obavljaju svoju ulogu.	.77
Edukativne radionice u školi koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspješnije obavljaju svoju ulogu.	.76
Razgovor sa predstavnicima udruženja roditelja u lokalnoj zajednici radi razmene iskustava vezanih za polazak deteta u školu.	.75
Kutak za roditelje u vrtiću – opremljen obrazovnim sadržajem koji roditeljima pomaže da razviju podržavajuće okruženje u porodici tokom pripremnog perioda za školu.	.75
Tematski roditeljski sastanci u školi u vezi sa promenama koje donosi polazak deteta u školu.	.74
Tematski roditeljski sastanci u vrtiću u vezi sa promenama koje donosi polazak deteta u školu.	.73
Informativni roditeljski sastanci u školi tokom pripremnog perioda kako bi roditelji stekli uvid u očekivanja učitelja.	.71
Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za završnu priredbu u vrtiću.	.70
Organizacija javnih akcija u lokalnom okruženju od strane predstavnika škola sa ciljem okupljanja i informisanja roditelja i dece o važnim školskim pitanjima.	.69
Roditeljski sastanci u vrtiću kao prilika za diskusiju o zajedničkim izazovima koji se tiču detetovog prelaska u školu.	.69
Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za prvi dan škole.	.67
Ogranizovanje obilaska i upoznavanja škole za decu i roditelje.	.65
Svakodnevni razgovori roditelja sa vaspitačem o ponašanju deteta.	.62
Poseta porodici od strane vaspitača/učitelja u cilju boljeg upoznavanja detetovog porodičnog okruženja i osnaživanja roditelja za realizaciju aktivnosti pripreme deteta za školu.	.59
Razgovori roditelja i predstavnika škole u cilju međusobne razmene značajnih informacija.	.57
Planirani individualni razgovori roditelja sa vaspitačem o detetovom napredovanju.	.57
Blagovremeno informisanje roditelja o prijavljivanju u školu, njenom kvalitetu i statusu u zajednici putem različitih medija (brošure, poster, TV, društvene mreže i sl.).	.56
Informisanje roditelja pisanim putem ili e-poštom o napredovanju i ponašanju deteta u vrtiću.	.48

**Prilog 7. - Katerlov skater dijagram svojstvenih vrednosti na skali ET**



### Prilog 8. – Matrica strukture faktora na skali ET

	Komponenta
Lakše suočavanje roditelja sa izazovima i promenama koje donosi polazak deteta u školu.	.82
Doživljaj roditelja da su adekvatno vrednovani i da se uvažava njihovo mišljenje i roditeljska iskustva.	.80
Bolja informisanost roditelja o zahtevima u školskom okruženju.	.80
Uspešnija adaptacija deteta na školsko okruženje.	.76
Usklađivanje vaspitnih postupaka roditelja i profesionalaca što doprinosi njihovoj kvalitetnijoj saradnji.	.76

## Prilog 9.

### UPITNIK ZA RODITELJE

Poštovani roditelji, upitnik koji se nalazi pred Vama kreiran je u cilju istraživanja uloge roditelja i mogućnosti roditeljskog uključivanja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu. Molimo Vas da ne preskačete tvrdnje i da budete iskreni. Istraživanje je anonimno, a prikupljeni podaci će biti korišćeni isključivo u naučne svrhe.

#### 1. Upitnik popunjava:

- a) majka
- b) otac

#### 2. Vaše godine starosti:

\_\_\_\_\_

#### 3. Mesto Vašeg stanovanja:

- a) gradska sredina
- b) prigradska sredina
- v) seoska sredina

#### 4. Vaš nivo obrazovanja:

- a) osnovna škola
- b) srednja škola
- v) fakultet (strukovne ili akademske studije)
- g) magistratura ili doktorat

#### 5. Vaše dete živi u porodici:

- a) sa oba roditelja
- b) sa jednim roditeljem

#### 6. Broj dece u Vašoj porodici je:

- a) jedno
- b) dvoje
- v) troje i više

#### 7. Da li ste kao roditelj već prolazili kroz period detetovog prelaska iz predškolske ustanove u školu?

- a) da, jesam jer imam starije dete/decu predškolskog uzrasta
- b) ne, prvi put prolazim kroz ovo iskustvo

#### 8. Da li je Vaše dete pre Pripremnog predškolskog programa pohađalo vrtić?

- a) da
- b) ne

## I SKALA – RS

Molimo Vas da zaokružite broj koji najviše odgovara stepenu Vašeg slaganja sa dole navedenim tvrdnjama.

RB	Tvrdnja	Potpuno netačno	Netačno	Delimično tačno	Tačno	Potpuno tačno
1.	Sasvim mi je jasno kakve promene za dete donosi period prelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu.	1	2	3	4	5
2.	Upoznat/a sam sa aktivnostima koje predškolska ustanova i škola preduzimaju kako bi olakšale detetov prelaz u novo okruženje.	1	2	3	4	5
3.	Znam kako da dobijem informacije koje se tiču roditeljstva tokom detetovog prelaska iz vrtića u školu.	1	2	3	4	5
4.	Uveren/a sam da mogu uspešno da se suočim sa promenama koje donosi prelazak deteta u školu.	1	2	3	4	5
5.	Uveren/a sam da mogu pravilno podržati dete tokom njegovog prelaza iz predškolske ustanove u školu.	1	2	3	4	5
6.	Smatram da sam sposoban/na da obezbedim opšte porodične uslove koji će potpomoći snalaženju mog deteta u novom okruženju.	1	2	3	4	5
7.	Smatram da sam sposoban/na da uspešno kontrolišem sopstvene emocije (npr. strah, briga i sl.) koje bi mogle negativno da utiču na prilagođavanje mog deteta na novo okruženje.	1	2	3	4	5
8.	Smatram da ću na adekvatan način ostvariti očekivane roditeljske uloge u narednom periodu.	1	2	3	4	5

## II SKALA – RU

Molimo Vas da zaokružite broj koji najviše odgovara stepenu Vašeg slaganja sa dole navedenim tvrdnjama.

RB	Tokom pripremnog perioda za polazak deteta u školu, moja odgovornost kao roditelja je:	Uopšte se ne slažem	Ne slažem se	Nisam siguran/na	Slažem se	U potpunosti se slažem
1.	... da redovno komuniciram sa vaspitačem svog deteta.	1	2	3	4	5
2.	... da ostvarim kontakt i razmenjujem informacije sa ostalim roditeljima.	1	2	3	4	5
3.	... da pomognem detetu da uspešno funkcioniše u institucionalnom okruženju.	1	2	3	4	5
4.	da učestvujem u aktivnostima koje se organizuju u predškolskoj ustanovi ili školi.	1	2	3	4	5
5.	... da redovno pratim detetov napredak i postignuća.	1	2	3	4	5
6.	... da razgovaram sa detetom o danu provedenom u vrtiću.	1	2	3	4	5
7.	... da pružim pomoć detetu prilikom učenja.	1	2	3	4	5
8.	... da obezbedim detetu adekvatne uslove za učenje u porodičnom okruženju.	1	2	3	4	5
9.	... da proverim da li buduće školsko okruženje ima sve što je potrebno detetu.	1	2	3	4	5



### III – SKALA PA

Molimo Vas da zaokružite broj koji najbolje odražava Vaš stav o navedenim tvrdnjama.

RB	Prema Vašem mišljenju, u kojoj meri navedene aktivnosti mogu doprineti višem nivou uključivanja roditelja tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu.	Uopšte ne doprinose	Doprinose u maloj meri	Nisam siguran/na	Doprinose u značajnoj meri	Veoma doprinose
1.	Svakodnevni razgovori roditelja sa vaspitačem o ponašanju deteta.	1	2	3	4	5
2.	Planirani individualni razgovori roditelja sa vaspitačem o detetovom napredovanju.	1	2	3	4	5
3.	Razgovori roditelja i predstavnika škole u cilju međusobne razmene značajnih informacija.	1	2	3	4	5
4.	Poseta porodici od strane vaspitača/učitelja u cilju boljeg upoznavanja detetovog porodičnog okruženja i osnaživanja roditelja za realizaciju aktivnosti pripreme deteta za školu.	1	2	3	4	5
5.	Informisanje roditelja pisanim putem ili e-poštom o napredovanju i ponašanju deteta u vrtiću.	1	2	3	4	5
6.	Roditeljski sastanci u vrtiću kao prilika za diskusiju o zajedničkim izazovima koji se tiču detetovog prelaska u školu.	1	2	3	4	5
7.	Informativni roditeljski sastanci u školi tokom pripremnog perioda kako bi roditelji stekli uvid u očekivanja učitelja.	1	2	3	4	5
8.	Tematski roditeljski sastanci u vrtiću u vezi sa promenama koje donosi polazak deteta u školu.	1	2	3	4	5
9.	Kutak za roditelje u vrtiću – opremljen obrazovnim sadržajem koji roditeljima pomaže da razviju podržavajuće okruženje u porodici tokom pripremnog perioda za školu.	1	2	3	4	5
10.	Učešće roditelja u programskim aktivnostima u vrtiću koje se tiču detetove pripreme za školsko okruženje.	1	2	3	4	5
11.	Edukativne radionice u vrtiću koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspešnije obavljaju svoju ulogu.	1	2	3	4	5
12.	Edukativne radionice u školi koje će doprineti osnaživanju roditelja da uspešnije obavljaju svoju ulogu.	1	2	3	4	5
13.	Razgovor sa predstavnicima udruženja roditelja u lokalnoj zajednici radi razmene iskustava vezanih za polazak deteta u školu.	1	2	3	4	5

14.	Blagovremeno informisanje roditelja o prijavljivanju u školu, njenom kvalitetu i statusu u zajednici putem različitih medija (brošure, poster, TV, društvene mreže i sl.).	1	2	3	4	5
15.	Organizacija javnih akcija u lokalnom okruženju od strane predstavnika škola sa ciljem okupljanja i informisanja roditelja i dece o važnim školskim pitanjima.	1	2	3	4	5
16.	Organizacija javnih akcija u lokalnom okruženju od strane predstavnika škola sa ciljem okupljanja i informisanja roditelja i dece o važnim školskim pitanjima.	1	2	3	4	5
17.	Organizovanje obilaska i upoznavanja škole za decu i roditelje.	1	2	3	4	5
18.	Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za završnu priredbu u vrtiću.	1	2	3	4	5
19.	Pružanje prilika roditeljima da budu deo organizacije i priprema za prvi dan škole.	1	2	3	4	5

#### IV – SKALA ET

Molimo Vas da zaokružite broj koji najviše odgovara stepenu Vašeg slaganja sa dole navedenim tvrdnjama.

RB	U kojoj meri navedene efekte dobro osmišljene prakse koja uključuje roditelje tokom prelaska deteta iz predškolske ustanove u školu procenjujete kao značajne:	Uopšte nije značajno	U maloj meri je značajno	Nisam siguran/na	Značajno je	Veoma je značajno
1.	Uspešnija adaptacija deteta na školsko okruženje.	1	2	3	4	5
2.	Bolja informisanost roditelja o zahtevima u školskom okruženju.	1	2	3	4	5
3.	Doživljaj roditelja da su adekvatno vrednovani i da se uvažava njihovo mišljenje i roditeljska iskustva.	1	2	3	4	5
4.	Lakše suočavanje roditelja sa izazovima i promenama koje donosi polazak deteta u školu.	1	2	3	4	5
5.	Usklađivanje vaspitnih postupaka roditelja i profesionalaca što doprinosi njihovoj kvalitetnijoj saradnji.	1	2	3	4	5

Ukoliko smatrate da postoje još neki efekti uključivanja roditelja tokom pripremnog perioda molimo Vas da ih navedete i objasnite njihov značaj.

---

---

---

---

---

Ukoliko postoje neke prepreke koje onemogućavaju Vaše uključivanje u aktivnosti predškolske ustanove/škole, molimo Vas da ih navedete:

---

---

---

---

---

Prema Vašem mišljenju, kojim pitanjima je potrebno posvetiti posebnu pažnju kako bi se olakšao detetov prelaz iz predškolske ustanove u školu?

---

---

---

---

---

Ukoliko imate predloge ili preporuke za unapređenje pripreme deteta za polazak u školu, molimo Vas da ih navedete:

---

---

---

---

---

**Hvala na saradnji!**