ТРАНЗИЦИЈА У ШКОЛУ: ЗНАЧАЈ ПАРТНЕРСТВА ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ИНСТИТУЦИЈА²

Апстракт Прелазак деце из породице и/или предшколске установе у школу, тј. транзиција, детерминисана је преходним искуством деце, али и пружањем подршке деци од свих окружења која су у том значајном периоду промена и изазова уз њега. Циљ се у раду полази од ставовишта да ефикасност процеса транзиције у школу захтева успостављање партнерског односа између различитих микросистема – породице, предшколске установе, школе – који могу олакшати деци прилагодбавање на нову средину. У том смислу, у раду је даје крајак осврт на сам процес преласка у школу и промене које се јављају као део процеса, као и на теоријске концепције који, уважавајући еколошку перцепцију, препознају важност праћења партнерства и успостављања континуитета између развојних окружења. Такође, указује се на факторе који о(не)могућавају праћење квалитетног односа између развојних окружења током тог процеса, те износе одређене препоруке које воде успешној транзиционој пракси, а које су резултат позитивних искустава из других земаља. Закључује се да транзицију у школу може допринети имплементација програма заснованих на партнерском односу у којем ће све укључене стране познавати своје улоге и одговорности како би развијали заједничке циљеве.

Кључне речи: транзиција у школу, породица, предшколска установа, школа, партнерство.

Увод

Кретање између простора или места, различитих људи, искустава, очекивања, навика и прилагодбавање новим условима представља транзицију. Термин се односи на редовне прелазе на дневном плану и на оне које се тичу значајних раздобља у животу појединца или групе (Kennedy, 2013). Овакви прелазни типични су и за свакодневницу детета (и његове породице), при чему се кретање у истом временском оквиру

¹ E-mail: kkrstic@vivasabac.edu.rs

² Рад је настао у оквиру пројекта *Квалитет образовног система Србије у европској перцепцији*, бр. 179010, који реализује Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, а финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

(на пример, ваннаставне активности или неки типови медицинских и социјалних услуга) означава као хоризонтална транзиција, док се кретање из једног развојног окружења у други током времена (на пример, из породице у предшколску установу, из предшколске установе у основну школу, из основне у средњу школу, итд.) препознаје као вертикална транзиција (Johansson, 2007, према: Margetts & Kienig, 2013). У овом раду пажња ће бити усмерена на вертикалну транзицију, и то на прелазак у школу. Иако је употреба термина „транзиција у школу“ широко распрострањена у међународним теоријским и емпиријским оквирима, треба напоменути да су у контексту тематике о дететовом поласку у школу заступљени и други сродни појмови. У суштини, доминантно је сагледавање уске повезаности појма „транзиција у школу“ са појмом „школска спремност“ који подразумева спремност детета, породице и васпитно-образовних установа како би прелазак у школу био олакшан (Arnold et al., 2007), што укључује и појам „прилагођавања“, како детета тако и породице, предшколске установе и школе (UNICEF, 2012, према: Dockett et al., 2014; Correia & Marques Pinto, 2016). Такође, постоје и она гледишта која померају фокус са спремности и прилагођавања, посматрајући транзицију у школу много шире, као „скуп процеса које подразумева померање појединца из једног образовног контекста у други, и мењање његове улоге у образовној заједници“ (Dockett et al., 2014: 2).

Имајући у виду наведена појмовна одређења, може се рећи да транзиција у школу подразумева процес промена и изазова који намеће потребу укључивања свих за дете важних средина – породичне, предшколске и школске. У том смислу, разумевање комплексности и динамике транзиције у школу захтева уважавање еколошког концепта који дететов развој и напредовање разматра у светлу утицаја и веза које се успостављају између различитих развојних микроокружења у било ком тренутку и времену (Dockett & Perry, 2001; Fabian & Dunlop, 2007). Наиме, прелазак детета из примарног развојног контекста, какав је породични, у други развојни контекст, какав је предшколска установа или школа, тражи испуњење одређених захтева на нивоу ових микросистема (Margetts & Kienig, 2013). У том случају долазе до изражаја разлике у очекивањима, искуствима, условима, ресурсима и подршци, а додатно настају и различита осећања у односу на нове улоге и одговорности свих укључених страна. Тако, на пример, прелазак у школу подразумева прилагођавање деце новим правилима и очекивањима која се јављају као последица сусрета деце са новом групом вршњака и учитеља, као и сусрета са садржајно и организационо другачијим окружењем, док код родитеља често изазива појаву различитих осећања – срећа, туга, брига (Casper et al., 2015).

Како је реч о комплексном процесу промена, намеће се потреба повезивања и умрежавања свих укључених страна, па се у вези с тим издвајају и следећа питања: Постоји ли могућност развоја реципрочних односа између, наизглед различитих, али подједнако важних окружења током преласка у школу? Који фактори утичу на природу односа међу њима? На који начин развити стратегије које ће подржати и унапредити партнерске односе током транзиционог периода? У светлу наведених питања и дилема, у наставку рада дат је кратак осврт на сам процес транзиције у школу и промене које се јављају као део процеса, као и на различите теоријске концепте који, из угла еколошке теорије, препознају важност грађења партнерства и успостављања

континуитета између развојних окружења. Такође, разматрајући факторе који о(не) могућавају креирање квалитетног односа између развојних окружења током преласка у школу, у раду су изнете и одређене препоруке које воде успешној транзиционој пракси, а које су резултат позитивних искустава из других земаља.

Транзиција у школу– време промена

Полазак у школу представља важан тренутак за децу и њихове породице. Временски период пре, током и након дететовог прелаза из једног окружења у друго, нпр. из куће или из предшколске установе у основну школу, означава се термином „транзиција“ (Arnold et al., 2007). Реч је о процесу промена које доживе дете и његова породица с обзиром на то да прелазак у школу обухвата дужину времена потребног за такву промену, од времена између било које посете и прилагођавања пре уласка у ново окружење, до времена када се дете потпуно прилагоди средини као члан новог окружења (Fabian & Dunlop, 2003, према: Broström, 2005). Дакле, као што се истиче у документу *Terrific Transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and their Families* (2005), транзиција у школу представља много више него што је то једноставна промена места боравка или окружења.

Позитивна осећања у вези с преласком у школу јавиће се приликом успостављених позитивних односа свих актера (родитеља, деце, васпитача, учитеља). Супротно, у ситуацијама у којим деца доживљавају различита искуства у породичном и школском окружењу могуће су потешкоће, конфузија и анксиозност током преласка у школу (Dockett & Perry, 2001). Дисконтинуитет између породичног, предшколског и школског окружења описује се кроз три категорије – физички, социјални и филозофски (Fabian, 2002, према: Dockett & Perry, 2007), при чему се фокус ставља на социјалне и филозофске различитости на основу којих је могуће идентификовати четири значајне области промена: 1) промена у академским захтевима (већа очекивања); 2) промена социјалног окружења (широк распон интеракције и са вршњацима и са одраслима); 3) промена родитељске улоге (мања родитељска подршка у свакодневним активностима, мања родитељска ангажованост); 4) промена на нивоу односа дете–одрасли (одрасли посвећује мање пажње детету) (Pianta, 2004, према: Dockett & Perry, 2007). На сличан начин, неки аутори (Margetts, 1999) факторе дисконтинуитета везују за: промене у физичком окружењу; разлике у куликулуму; разлике у понашању, поучавању, ставовима и очекивањима које се тичу професионалаца; промене у улогама и нивоу укључивања које се тичу родитеља; и промене у вршњачкој групи. Поред наведеног, значајно је указати и на следеће разлоге који могу да доведу до проблема током преласка у школу: образовне разлике и недостатак комуникације између предшколског и школског окружења, неадекватан став детета према школи као последица уврежене негативне слике о школи, различите перспективе родитеља, васпитача и учитеља у дефинисању школске спремности (Broström, 2005).

Да би се превазишле ове баријере током процеса преласка у школу, посебну пажњу треба посветити креирању партнерског односа између породице, предшколске установе, школе и заједнице (Casper et al., 2015). Наиме, директни и индиректни

утицаји одраслих особа унутар ових контекста, као и комуникација, понашање и односи који се обликују унутар и између њих, препознају се као кључни фактори за дечји социјални и емоционални развој, те развој академских постигнућа детета (Ljubetić, 2014).

Значај партнерства и успостављања континуитета током транзиције у школу: еколошка перспектива

Питања и изазове који се јављају у вези с преласком у школу и активностима које ће допринети повезивању свих актера – детета, породице, васпитно-образовних установа и заједнице, као и њиховом појединачном оснаживању, могуће је разумети кроз еколошку перспективу. Различите концепције и приступи засновани су на поставкама еколошке теорије.

С једне стране, постоје концепције који у први план стављају појединца или институцију, те истичу да је грађењем односа и јачањем везе између два система могуће пружити подршку једном од система којем је та подршка потребна. Овој групи концепција припада теорија социјалног капитала чији је творац амерички социолог Колман (Coleman). Социјални капитал подразумева учешће појединца или организације у одређеној интерперсоналној или институционалној структури чиме се омогућава доступност ресурса. Дакле, ради се о томе да ресурси других буду доступни појединцу кроз развијене социјалне односе (Pavlović Breneselović, 2012). У релевантној литератури (Higgins, 2008, према: Galvin et al., 2009) истиче се да различите дефиниције које се тичу социјалног капитала указују на његове кључне карактеристике – односе, умрежавање, поверење, оснаживање и мобилизацију ресурса. Сагледано кроз перспективу детета, могуће је разликовати два аспекта социјалног капитала: социјални капитал у породици, и социјални капитал у заједници који зависи од школе, а не од породице. Породицу која поседује социјални капитал карактерише заинтересованост и укљученост родитеља у развој и напредак детета, док социјални капитал у школи произилази из размене, узајамне и заједничке подршке међу родитељима, као и размене и заједничке подршке са наставницима (Pavlović Breneselović, 2012).

С друге стране, јављају се концепције које, поред уважавања особина и праксе карактеристичне за један систем, фокус стављају на реципрочне односе међу системима. Наиме, полази се од становишта да породица, васпитно-образовне институције и заједница врше појединачне, самосталне утицаје на развој личности, али да постоје и сфере у којима се утицаји поменутих развојних окружења преклапају (Zuković, 2013). Ова група концепција окренута је реципрочним интеракцијама међу системима, при чему је значајно издвојити теорију преклапања сфера утицаја (Epstein, 1995), приступ системима у транзицији (Fabian & Dunlop, 2007), и еколошки и динамични модел транзиције (Rimm Kaufman & Pianta, 2000).

Теорија преклапања сфере утицаја распрострањена је у истраживањима и пракси која се односи на партнерство породице, школе и заједнице јер на основу њиховог заједничког рада, сарадничких, комплементарних и подржавајућих улога,

деца више науче и постижу бољи успех. Као таква указује на начине на које породица, школа и заједница утичу на развој деце, и то кроз два модела преклапања сфере утицаја – спољашњи и унутрашњи. Спољашњи се односи на заједничко, али одвојено деловање сва три развојна окружења – породицу, школу и заједницу, док унутрашњи модел наглашава сложеност и битност интерперсоналних односа и различитих образаца утицаја, како на релацији породица–школа (институционални ниво) тако и на релацији наставник–родитељ (индивидуални ниво) (Emerson et al., 2012; Epstein, 1995; Epstein & Sheldon, 2006; Zuković, 2013). Ставови, процес и интеракција која се одвија између појединаца у сваком контексту одређује однос између ове три сфере – породице, школе и заједнице. С обзиром на то да се дете препознаје као главни актер сопственог развоја и образовања, треба имати у виду да партнерство не производи директно успех ученика, већ партнерске активности подупиру, воде, подстичу и мотивишу децу да остваре властити успех (Pavlović Breneselović, 2012).

Приступ системима у транзицији ослања се на Бронфенбренеров (Bronfenbrenner) еколошки развојни модел и указује на могуће дететово посредовање у процесу преласка у школу (Fabian & Dunlop, 2007). Овај приступ указује на значај подршке дечјој делатности, али и људској делатности, у смислу развоја потенцијала који ће обезбедити да деца/ученици, родитељи и професионалци буду препознати као активни агенси промене (слика 1).

Слика 1. Приступ системима у транзицији
(адаптирано према: Fabian & Dunlop, 2007)

Дакле, моделом су идентификовани различити контексти чија је међусобна повезаност посебно изражена током процеса преласка у школу, као и унутрашња и спољашња динамика између елемената тих контекста (Dockett & Perry, 2007).

На сличан начин, еколошки и динамични модел транзиције у школу (Rimm Kaufman & Pianta, 2000) указује на везе између детета, куће, школе, вршњака и фактора суседства, који стварајући динамичну мрежу односа директно или индиректно утичу на дететов прелазак у школу. Истовремено, модел ставља акценат на промене образаца у односима између ових контекста током времена, односно пре, током и након преласка. Односи који обухватају честе контакте, договоре око заједничких циљева и пружање подршке детету доводе до позитивних транзиционих искустава.

Утицај различитих фактора на квалитет односа у окружењу током процеса преласка у школу

Потпунију слику о дететовој спремности за нови и сложенији контекст какав је школски могуће је добити из средина у којима дете проводи највише времена, а то су породица и предшколска установа. Али ништа мање важно питање не представља благовремено упознавање школе, као новог развојног окружења које је различито по временској и просторној организацији, приступу учењу и формалној интеракцији дете–одрасли у односу на предшколску установу у којој доминирају игра, флексибилност, присни односи и индивидуални приступ сваком детету. Будући да карактеристике и специфичности сваког окружења утичу на развој детета, неупитна је потреба њиховог повезивања. Оно што се у релевантној литератури (*Terrific Transitions: Ensuring Continuity of Services for Children and their Families*, 2005) посебно наглашава јесте чињеница да стварање веза између окружења или догађаја свакако олакшава процес преласка у школу. Ове везе могу се означити термином континуитет. Деца доживљавају мање стреса и показују бржи напредак у новом окружењу када сва, за дете битна развојна окружења раде заједно у циљу олакшавања дечјег прелазка и укључивања породице као пуноправног партнера у овај процес. Међутим, дешава се да заинтересоване стране понекад не размењују довољно информација и не повезују на прави начин своје улоге, што отвара простор за анализу различитих фактора који потенцијално могу отежати успостављање континуитета, односно грађење моста који спаја породицу, предшколску установу и школу.

Фактори који огређују однос предшколска установа – школа

Неки од фактора који се издвајају јесу недостатак сарадње и комуникације између професионалаца, као и разлике у њиховим улогама, одговорностима и очекивањима. Конкретно, у контексту Данске, како истиче Бростром (Broström, 2000) учитељи не разумеју, тј. не уважавају оно што се дешава у предшколској установи, коју учитељи перципирају као место где су деца збринута, али где не постоји образовна култура аналогна правој школи. Сличан став изнео је један број учитеља у студији спроведеној у Португалу, који „описмењавање препознаје као део процеса преласка у школу, али да оно и није неопходно с обзиром на то да аспекти као што су читање и писање треба да буду само на нивоу основног образовања“ (Santos, 2015: 216). С друге стране, имамо и ситуације у којим васпитачи немају јасну слику о томе шта се

дешава у школи. У том случају, код професионалаца из оба окружења изостаје осећај вредновања и поштовања рада од стране колега из различитих контекста. Недостатак свести о условима и дешавањима у различитим образовним контекстима може се проширити и на недостатак свести о компетенцијама које деца треба да поседују у различитим окружењима. На тај начин учитељи немају довољно увида у дететово индивидуално достигнуће и не могу да му помогну у трансферу онога што је научило у предшколском у ново школско окружење (Dockett & Perry, 2007). Зато је важно остварити подржавајући однос и успоставити континуитет између претходних искустава са новим искуствима и очекивањима.

Фактори који одређују однос породица–школа

Током процеса преласка у школу долази до изражаја улога родитеља која за професионалце из оба сектора има непроцењиви значај. То потврђују и истраживања (Griebel & Niesel, 2009, Langford, 2010, према: Dockett & Perry, 2013) чији су резултати предочили неке од промена на које породице наилазе приликом изградње нових односа са школом и учитељима, конструисања идентитета као родитеља школског детета, балансирања области породичног живота, школе и посла. Перцепција родитеља о својој улози у односу на школу утиче на однос родитељ–наставник. Могуће је разликовати родитељски оријентисану, школски оријентисану и партнерски оријентисану конструкцију родитељске улоге. У родитељски оријентисаној конструкцији, родитељи препознају себе као примарно одговорне за образовне исходе своје деце, док у школски оријентисаној конструкцији, родитељи виде школу као примарно одговорну за дечје образовне исходе. У конструкту оријентисаном на партнерство, родитељи сматрају да су наставници и родитељи заједно одговорни. Врста интеракције коју родитељи желе условљена је конструкцијом улоге коју родитељ има (Keyes, 2000).

Често ниво остваривања сарадње између породице и васпитно-образовних институција није на завидном нивоу. Ову чињеницу потврђују резултати истраживања до којих је Пејић (Pejić, 2010) дошао испитујући родитеље о остваривању сарадње са наставницима у припреми деце за полазак у школу. Наиме, родитељи су се изјаснили да се сарадња не остварује или се остваривала на веома ниском нивоу. Додатно, један број родитеља указао је на то да се сарадња одвијала кроз успутне контакте са неким од учитеља, педагогом или психологом школе, док су поједини родитељи сарадњу остваривали самоиницијативно, односно на основу претходног познанства с учитељима или стручним сарадницима. На основу резултата квалитативног истраживања (Марп, 2002, према: Pavlović Breneselović, 2012) у којем су испитивани разлози због којих родитељи успостављају партнерске односе са школом, установљене су две групе фактора који утичу на њихово укључивање – персонални (социјални) и контекстуални (школски). Социјални фактори укључују: 1) искуство и историју везану за властито школовање; 2) учешће њихових родитеља у сарадњи са школом; 3) властита веровања о односу школе и породице, проистекла из културних норми и вредности; и 4) оптерећеност другим обавезама и расположивост слободног времена. Друга важна група фактора односи се на контекст саме школе: култура школе која

се манифестује као брига, поверење и партнерство, и која емитује дочек и добродошлицу (Mapp, 2002, према: Pavlović Breneselović, 2012: 86-87).

Изнете поставке поткрепљују становиште да је током транзиционог периода важно препознати начине који ће послужити као подршка сваком окружењу, али исто тако плести мрежу односа како на институционалном нивоу тако и на индивидуалном нивоу. Наиме, изградња сигурних, реципрочних и односа пуних поштовања води ка ефикасној транзиционој пракси кроз коју сви учесници посматрају себе и друге учеснике као вредне чланове школске заједнице (Dockett & Perry, 2014).

Препоруке које воде ефикасној транзиционој пракси

Као што је већ истакнуто, један од начина стварања позитивних транзиционих искустава, а тиме и обезбеђивања дететове спремности за школу јесте промовисање континуитета између њему најважнијих окружења. Овакво становиште потврђују иницијативе покренуте у преко тридесет земаља централне и источне Европе и земаља Комонвелта у којим је имплементиран Програм транзиције у основну школу – Корак по корак, а који тежи успостављању интенционалних и преклапајућих веза између два различита образовна нивоа (Arnold et al., 2007). Неки аутори (Britto & Limlingan, 2012) указују на битне одреднице поменутог програма: 1) колико год је могуће пружати деци прилике да остану заједно са својим пријатељима у процесу кретања из предшколског у основну школу; 2) ученици првих разреда кроз разговор преносе предшколцима своја искуства, а предшколци учествују у играма улога које симулирају школске ситуације; 3) васпитачи и родитељи заједно прегледају курикулум основне школе и дискутују о вештинама потребним за први разред; и 4) исти педагошки оквир и модуле (индивидуализација, средина за учење, учешће породице, стратегије поучавања за смислено учење, планирање и процена, стручно усавршавање и социјалну инклузија) користити за обучавање учитеља и васпитача.

У Ирској су запослени у предшколском и школском сектору развили форму „Дечји снимак“ ради решавања недостатка комуникације и координације између ова два образовна сектора. Наиме, ова форма осмишљена је као алат за трансфер информација о деци са једног на други ниво, те указује на богату базу знања развијену у предшколској средини и олакшава њен ефикасан пренос у основну школу. Развојни процес професионалаца обухвата обострано разрешавање очекивања у погледу сета вештина и идентификацију релевантног заједничког облика комуникације који ће послужити васпитачима и учитељима да подрже процес дететовог преласка у школу. Сprovedена евалуација пројекта показала је позитивно мишљење учесника о пројекту како у погледу преноса информација тако и у комуникацији са родитељима и професионалној сарадњи између два образовна нивоа (O’Kane, 2013).

Стварањем сличности између предшколског и школског окружења деци се даје могућност лакшег препознавања активности, али се и јавља осећај самоуверености приликом решавања различитих изазова. Нпр. у Данској је осмишљена добра стратегија – доношење дечјих фотографија, слика и прича из свог живота у школу – од које имају и користи и деца и учитељи. Примена ове стратегије за децу значи да се у новој

школској средини осете као код куће, док стицањем увида у претходна искуства деце учитељи добијају полазну основу за грађење и развој курикулума (Broström, 2005).

У школској средини мења се природа односа породице и институције. Како објашњавају неки аутори (Casper et al., 2015), уобичајено је да породичне контакте углавном иницира и покреће школа, што доводи до ситуације да ангажовање породице почиње да бледи. Да би се ова ситуација предупредила и промовисао значај континуиране ангажованости породице, потребно је да родитељи добију све потребне информације о: очекивањима, плану и програму; академском статусу њиховог детета на уласку у школу; напорима школе у вези с припремама за полазак у школу; ономе што родитељи могу да учине да би деца била боље припремљена (Casper et al., 2015). Један од примера транзиционих програма за родитеље јесте програм *Аус ро-гитиелсџиво*, који се реализује у Аустралији (Giallo et al. 2010, према: Hirst et al., 2011). Програм обухвата више сесија, а има за циљ: 1) обезбеђивање прилика породицама да науче стратегије потребне за подршку деци у прилагођавању на школу; 2) промовисање породичног укључивања у дељење учење како код куће тако и у школи; 3) промовисање школе као ресурса и извора информација и подршке у процесу преласка и подизању деце чиме се олакшава партнерство између породице и школе. Резултати ове студије показали су да родитељи показују снижен ниво бриге и забринутости, виши ниво родитељске самоефикасности у помагању својој деци да пређу у школу, као и веће укључивање у школу током првог полугодишта, у односу на породице које су учествовале само у рутинским транзиционим праксама (Hirst et al., 2011).

Наведени примери позитивних искустава указују на различите активности које могу допринети развоју ефикасне транзиционе праксе, унапредити процес оснаживања свих актера и обезбеђивања подржавајућих прилика током транзиционог периода. У том смислу, значајно је указати на кораке који обезбеђују повезивање три развојна окружења, односно размену искуства, знања и информација међу њима: 1) креирање подстицајног окружења за прелазак у школу; 2) осмишљавање програма припреме за школу; 3) успостављање односа између различитих средина за учење; 4) обезбеђивање континуитета. Дакле, ради се о умрежавању свих микросистема који треба да допринесу дететовом лакшем прелазу у школу.

Креирање и имплементација наведених корака ствара могућност да деца на позитиван начин прихвате школу као њихово ново окружење, као и да се родитељи активно укључе у живот установе јер осећају да су вредновани и поштовани. Такође, професионалци из предшколског и школског окружења међусобним дељењем знања и искуства, као и партнерским радом с породицама, добијају веће могућности да препознају дететове снаге и на основу тога осмисле план и програм рада (*Transition: A Positive Start to School...*, 2009).

Закључак

Транзиција у школу је увек јединствен процес јер не постоје два иста процеса која су деца и њихове породице искусиле на потпуно идентичан начин. Та јединственост је последица скупа различитих особености свих оних који су део процеса преласка из претходног окружења у школу. Оно што је неоспорно јесте чињеница да породична средина која пружа стимулишуће услове, програм предшколске установе који припрема дете за школску средину, школа која на прави начин препознаје значај ранијих искустава, као и њихово међусобно повезивање, свакако могу да олакшају прелаз и адаптацију детета на ново окружење. То значи да транзицију у школу треба схватити као процес који карактеришу прилике (укљученост свих кроз интеракцију и изградњу односа), тежње (позитивни образовни исходи), очекивања (поштовање улога свих у доприносу дететовом образовању) и права (обезбеђеност квалитета услуга за сву децу и њихове породице) (Dockett & Perry, 2014).

Чињеница је да питања која се тичу пружања подржавајуће праксе током прелаза детета из једног у друго развојно окружење неретко доводе до пребацивања одговорности између предшколске установе и школе, при чему се недовољно вреднује улога породице и њених ресурса у процесу транзиције у школу. Родитељи и професионалци немају исте погледе на вештине које су потребне за успешан дететов прелаз у основну школу. У циљу превазилажења оваквих ситуација значајну улогу имају програми за оснаживање и образовање родитеља у вези с транзиционим периодом (Kinkead Clark, 2015), као и активности које воде ка ефикасној транзиционој пракси и промовисању реципрочне комуникације између свих укључених страна, а које су базиране на инклузивном приступу и развоју партнерског односа заснованог на одговорности и флексибилности (*Transition Matters: A Resource about Starting School for Early Childhood Educators and School Staff*, 2012-13).

У светлу наведеног, неки аутори (Albright & Weissberg, 2010, према: Ljubetić, 2014) издвајају тзв. 4А начела која воде изградњи партнерства: 1) Приступ (*Approach*) – у оквирима партнерског односа означава подељену одговорност између родитеља и учитеља када је у питању академско, социјално и емоционално учење; 2) Став (*Attitude*) – подразумева перцепцију, уверења и вредности у односима између породице и установе, односно смислену сарадњу која се огледа у једнакости, заједничким вредностима и подељеној одговорности међу партнерима; 3) Клима (*Atmosphere*) – односи се на климу установе коју осликава добродошлица и прихватање за сву децу и њихове породице; и 4) Акције (*Actions*) – представљају резултат повезивања ових претпоставки, а подразумевају делотворне стратегије и праксу у којој су оба партнера равноправна. Уважавање предочених начела пружа основу да се оствари однос који је добровољан, и који као такав води безусловној сарадњи, стварајући на тај начин окружење у којем се сагледавају и разумевају потребе деце, али се и трага за адекватним решењима за њихов развојни пут (Porović i Zuković, 2014). Дакле, приликом креирања подржавајућег окружења током дететовог прелаза у школу, пожељно је тежити развијању партнерског односа у којем ће све укључене стране познавати своје улоге и одговорности како би развијали заједничке циљеве.

Литература

- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S. & Merali, R. (2007). *Is Everybody Ready? Readiness, Transition and Continuity: Reflections and Moving Forward*. Working Paper 41. Den Haag: Bernard van Leer Foundation. Retrieved April 15, 2016 from the World Wide Web http://www.akdn.org/sites/akdn/.../2007_akf_edu_-_ecd_-_is_everybody_ready_0.pdf
- Broström, S. (2000). *Communication & Continuity in the Transition from Kindergarten to School in Denmark*. Paper related to Poster Symposium at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. London, 29. 08. – 01. 09. 2000. Retrieved June 15, 2016 from the World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445814.pdf>
- Broström, S. (2005). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol. 30, No. 3, 17-25.
- Britto, P. R. & Limlingan, M. C. (2012). *School Readiness and Transitions*. New York: UNICEF.
- Caspe, M., Lopez, E. & Chatrabhuti, C. (2015). *Four Important Things to Know About the Transition to School*. Harvard Family Research Project. Retrieved June 3, 2016 from the World Wide Web <http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/four-important-things-research-tells-us-about-the-transition-to-school>
- Correia, K. & Marques Pinto, A. (2016). Adaptation in the Transition to School: Perspectives of Parents, Preschool and Primary School Teachers. *Educational Research*, Vol. 58, No. 3, 247-264.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 3, No. 2, 1-19.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (2013). Families and Transitions to School. In K. Margetts & A. Kienig, (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 111-121). Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Eds.), *Transitions to School – International Research, Policy and Practice* (pp. 1-18). New York and London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra: Australian Government Department of Education.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research*. A Report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). Canberra: The Family-School and Community Partnerships Bureau. Retrieved June 3, 2016 from the World Wide Web https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, Vol. 76, No. 9, 701-712.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin, (Eds.) (2006). *SAGE Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (pp. 117-138). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Fabian, H. & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*. Den Haag: Bernard van Leer Foundation.
- Galvin, J., Higgins, A. & Mahony, K. (2009). *Family, School, Community Educational Partnership*. Limerick: Mary Immaculate College.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- 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
- Keyes, C. (2000). *Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*. 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>
- Kinhead Clark, Z. (2015). 'Ready for Big School': Making the Transition to Primary School – A Jamaican Perspective. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 23, No. 1, 67-82.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Margetts, K. (1999). *Transition to School: Looking Forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference. Darwin, 14-17 07. 1999. Retrieved October 12, 2016 from the World Wide Web https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/prof_km.shtml
- Margetts, K. & Kienig, A. (2013). A Conceptual Framework for Transition. In K. Margetts, & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 3-10). USA and Canada: Routledge.
- O'Kane, M. (2013). The Transitions from Preschool to Primary School in Ireland: A Time of Change. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising Beliefs, Policy and Practice* (pp. 13-21). Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera: Sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pejić, R. (2010). *Unapređivanje saradnje nastavnika i roditelja*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Popović, D. i Zuković, S. (2014). Partnerstvo porodice i škole u uslovima tranzicije. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, god. 54, br. 1, 219-234.
- Rimm Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 21, No. 5, 491-511.
- Santos, A. I. (2015). Between Preschool and Primary Education - Reading and Writing from the Perspective of Preschool and Primary Teachers. *International Education Studies*, Vol. 8, No. 11, 211-218.
- 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>

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.

Transition Matters: A Resource About Starting School for Early Childhood Educators and School Staff (2012-13). Retrieved August 26, 2016 from the World Wide Web
<https://www.kidsmatter.edu.au/early-childhood/resources/starting-school>

Zuković, S. (2013). Partnerstvo porodice, škole i zajednice – teorijski i praktični aspekti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, god. 38, br. 2, 55-68.

Примљено: 03. 02. 2017.

Коригована верзија текста примљена: 28. 04. 2017.

Прихваћено за штампу: 03. 05. 2017.

THE TRANSITION TO SCHOOL: THE IMPORTANCE OF PARTNERSHIP BETWEEN THE FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract *The child's transition from the family and/or preschool to school is defined by the child's previous experience, but also by the support given to the child by all the environments which stand by the child at this important time marked by changes and challenges. The paper therefore starts from the position that the effectiveness of the process of transitioning to school requires establishing a partnership between the various microsystems – the family, the preschool, the school – which can facilitate the child's adjustment to his/her new environment. The paper also takes a look at the process of transition itself and the changes occurring as part of the process, as well as at theoretical concepts which, by taking into account the ecological perspective, recognize the importance of creating partnerships and establishing continuity between developmental environments. In addition, it points out the factors that enable/prevent the development of a good relationship between the developmental environments during this transition, and puts forward certain recommendations which can lead to a successful transition to school based on other countries' positive experiences. The conclusion offered is that a successful transition to school can be facilitated through the implementation of programs based on partnership in which all the parties involved know their roles and responsibilities in order to work on common goals.*

Keywords: *transition to school, family, preschool, school, partnership.*

ПЕРЕХОД В ШКОЛУ: ВАЖНОСТЬ ПАРТНЕРСТВА СЕМЬИ И ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Резюме *Переход ребенка из семьи и/или дошкольного учреждения в школу, так называемая транзичия, определяется предшествующим опытом ребенка, а также обеспечением поддержки всех, кто в этот важный период перемен и вызовов может оказать поддержку ребенку. В статье исходит из предположения, что эффективный процесс транзичии в школу требует партнерства между различными микросистемами - семьей, дошкольным учреждением, школой – всех, кто может облегчить приспособление ребенка к новой среде. В этом смысле статья содержит краткий обзор процесса транзичии в школу и изменений, которые происходят в рамках этого процесса, а также приводятся теоретические концепции, которые, учитывая экологические аспекты, признают важность налаживания партнерских отношений и создания преемственности между периодами детского развития. Также указывается на факторы, которые (не) обеспечивают создание хороших отношений между различными элементами среды во время транзичии, приводятся некоторые рекомендации, ведущие к успешной транзичии в школу, указывается на положительный опыт других стран. Сделан вывод о том, что эффективной транзичии в школу может способствовать имплементация программ, основанных на партнерстве, где все вовлеченные стороны знают свои роли и обязанности в разработке и проведении общих целей.*

Ключевые слова: *переход в школу, семья, дошкольное учреждение, школа, партнерство.*