



Улога, капацитети и партнерство породице у инклузивној транзицији

Јасна Максимовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Јелена Стаматовић*

Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет, Ужице

Апстракт: Процес транзиције у школу представља период промена како за дете тако и за његову породицу. У овом раду се разматрају улоге и капацитети породице деце са сметњама и тешкоћама у развоју у процесу инклузивне транзиције и њихова партнерска улога са васпитно-образовним институцијама. Улоге и капацитети породице се посматрају као ресурс у обликовању транзиционог искуства деце, а њихов недостатак или неискоришћеност као препрека у подршци детету. Капацитети родитеља условљени су личним потребама које су вишеструке и сложене и често се односе на информативну, емоционалну, практичну и системску подршку. Квалитетно партнерство родитеља и осталих актера у васпитно-образовном раду такође представља важан ресурс за међусобну подршку и стварање позитивних услова за адаптацију и развој детета.

Кључне речи: инклузивна транзиција, родитељи деце са сметњама и тешкоћама у развоју, подршка породице, партнерство са породицом.

* jasnamaximovic@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6429-4891>

* jelena.stamatovic22@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0563-0135>

Увод

Разноврсна су гледишта и одређења транзиције. Она се објашњавања као спремност за прелазак у виши ниво образовања, као процес преласка из једног физичког контекста у други или као објашњење промена које доживљавају појединци. Такође се сагледава и као активно деловање оних који су укључени у процес транзиције и као друштвени процес дисконтинуитета у преласку из једног контекста у други (Docket, Petriwskyj, Perry, 2013; Webb, Knight, Busch, 2017). Често се овај феномен посматра као дуготрајан процес који започиње још пре него што дете крене у школу, док је у предшколској установи, и траје након почетка школовања (Balduzzi et al., 2019; Margetts, 2014).

Прелаз из предшколске установе у школу може бити веома узбудљив и стресан јер се деца и њихове породице прилагођавају новим просторима, улогама и односима и мења се не само функционисање детета већ и опште породично функционисање (Zuković i Milošević, 2019). Међутим, у процесу транзиције није фокус само на дете и породицу, већ и на предшколску, школску и друштвену средину и њихово међусобно повезивање и интеракцију. У овом раду акценат ћемо ставити на породицу, која у процесу транзиције детета проширује своје правце родитељског функционисања и налази се у новим улогама и односима када је потребна подршка и мотивација за укључивање и деловање. Специфични фокус ће бити на транзицији деце са тешкоћама и сметњама у развоју и на њихове породице. За разумевање овако комплексног и вишедимензионалног процеса који подразумева одговорност и заједничку активност и деловање чланова породице и установа у заједници као различитих развојних окружења детета, ослонићемо се на теоријске оквире екосистемског приступа. За овај приступ налазимо упоришта у Брофенбренеровој еколошкој теорији и Берталанфијевој системској теорији са аспекта холистичког концепта породичног деловања, који спаја три микросистема, а то су: дете, породица и заједница. Исто тако, за разумевање процеса транзиције деце са сметњама и тешкоћама у развоју послужиће нам и генерички модел инклузивне транзиције. Према Бронфенбренеровој теорији еколошких система, овај модел се заснива на претпоставци да су три нивоа кључна у процесу инклузивне тран-

зиције: *индивидуални ниво* (обухвата дете, породицу/родитеље и друге актере – вршњаке, васпитаче, учитеље, сараднике); *ниво процеса или међусобних веза* (обухвата кључне процесе у пружању подршке детету и родитељима); *ниво окружења или друштва у целини* (поставља административни оквир у којем актери транзиције могу постати активни). На ток и успех инклузивних транзиционих процеса утичу вештине и перспективе учесника (индивидуални ниво), процеси и интеракције између актера (процесни ниво) и друштвени оквир (друштвени ниво). Док друштвени ниво пружа општи оквир, индивидуални и процесни нивои су међусобно повезани (Then, Pohlmann-Rother, 2024).

Специфичност транзиције детета са тешкоћама и сметњама у развоју поставља императив континуираној интеракцији и синергичном деловању подсистема и приближавање контекстуалног оквира или средине детету и породици као систему (Половина, 2011; Поповић, 2024). Посебне околности кроз које не пролазе родитељи са типичном децом, а јесте део транзиције, почињу са њиховим суочавањем са дијагностикованом тешкоћом или сметњом што додатно мења или отежава саму функционалност породице, мења улогу родитеља, али и многа очекивања и могућности самог породичног система. Те посебне околности се могу односити на промене и функционисања микросистема породице. Наиме, родитељи деце са тешкоћама и сметњама у развоју преузимају велику одговорност за одлуке које се тичу бриге о њима и добробит њиховог развоја, и улажу додатне ресурсе за повећање квалитета живота детета (Letovancová & Slaná, 2022; Milićević, 2015; Woodman, Mawdsley, Hauser-Cram, 2015). Како би родитељи били објективни и успешни у новонасталој ситуацији морају бити спремни да реорганизују своја очекивања и систем уверења о детету и да прихвате реалност старања о њему и његовом развоју (Rahayu & Mangunsong, 2020). Налази бројних истраживања указују на то да је стрес родитељства који потиче из домена социјалне изолације и презахтевности родитељске улоге, али и из домена мање доживљене прихватљивости детета и процењене захтевности детета – израженији у породицама деце са сметњама у развоју у односу на породице деце истог узраста у општој популацији (Mihić, Rajić, Koprnović Torma, 2015; Rahayu & Mangunsong, 2020; Fehratović, Dautbegović, Tiosavljević, 2021; Woodman, Mawdsley, Hauser-Cram, 2015). Јасно је да специфичност ситуације носи промене и притиске на саму породицу

као микросистем и може да мења однос између чланова, њихова уверења, обавезе и одговорности. Истовремено различите спољашње околности и фактори егзосистема делују на породицу и дете. Родитељи се сусрећу са различитим административним процедурама, захтевима образовног система, процедурама и подршком здравствених и социјалних установа и шире заједнице, они постају не само неговатељи, већ и терапеути, они који уче дете и борци су за права свог детета (Neely-Barnes & Dia, 2008; Reichman, Corman, Noonan, 2008; Rahayu, Mangunsong, 2020). Наведено указује на шири и захтевнији приступ транзицији деце са тешкоћама и сметњама у развоју, коју можемо окарактерисати као инклузивну транзицију. У даљем излагању покушаћемо кроз анализу релевантне литературе да укажемо на специфичности и изазове са којима се сусрећу родитељи деце са развојним тешкоћама и сметњама у развоју, на улоге и капацитете родитеља и њихове потребе за подршком, као и на важност успостављања партнерства породице и образовних институција у процесу инклузивне транзиције.

Улога, капацитети и потребе родитеља за подршком у процесу транзиције

Континуитет у прелазу између породичне или предшколске средине у школу је релевантан и за инклузију и за транзицију. Дечији и родитељски начини суочавања са новим условима и средином међусобно су зависни. Родитељи често имају бриге, страхове и своје виђење и знање о сопственом детету. Будући да је идеја о укључивању ученика са развојним сметњама у редовни систем образовања потекла управо од родитеља, који су главна заинтересована страна у спровођењу инклузије (Afolabi, Mukhopadhyay, Nenty, 2013), њихове улоге и компетенције су нарочито значајне у васпитно-образовном процесу и процесу транзиционог планирања.

Полазећи од улога родитеља деце са тешкоћама и сметњама у развоју у процесу транзиције, можемо издвојити неколико специфичних, које су претпоставка успешне адаптације детета у школску средину. Родитељи су најчешће заговарачи дететових права и потреба, које су специфичне и захтевају у новој школској средини познавање самог детета и његових могућности. Исто тако они траже остваривање права ко-

ја су загарантована сваком детету али и права која имају деца са специфичним потребама у широј средини. Родитељи имају улогу посредника између школе и детета. У специфичним ситуацијама они, када је то неопходно, преносе и прерађују информације из школског окружења детету, али и помажу наставницима да боље упознају дете. Родитељи су стабилан ослонац детету када прелази из познате средине у мање познату или непознату, када се дете суочава са новим правилима, особљем, простором, вршњацима и очекивањима. Ту се препознаје значај емоционалне подршке родитеља кроз отворену комуникацију, разумевање и прихватање осећања детета, подршку у развоју самопоуздања и позитивно охрабривање. Емоционална сигурност коју пружа родитељ помаже детету да се осећа прихваћено. Полазећи од генеричког модела инклузивне транзиције, која се темељи на Брофенбренеровој теорији еколошких система (Then & Pohlmann-Rother, 2024), ове наведене улоге родитеља можемо углавном посматрати у оквиру индивидуалног нивоа, где су родитељи актери који активно подржавају или помажу у обликовању искуства транзиције са својим компетенцијама и субјективним перспективама.

Капацитети родитеља имају важну улогу у обезбеђивању успешног укључивања детета у нову образовну средину. Они подразумевају знања, ставове и ресурсе које родитељи користе како би подржали своје дете и сарађивали са образовним и друштвеним институцијама. Врло често и пре укључивања детета у школу, родитељи се суочавају са различитим емоцијама у очекивању транзиционог периода и исхода у односу на дете, свесни развојних тешкоћа. Нека истраживања су указала на то да родитељи показују бригу и стрепњу у развоју социјалних, комуникативних и академских постигнућа и вештина свог детета и забринутост у томе како ће њихово дете моћи да се носи са новом ситуацијом, повећаним захтевима и прихватању од стране вршњачког окружења (Balduzzi et al., 2019; Petriwskyj, 2013; Webb, Knight, Busch, 2017). Међутим, њихова способност да сачувају емоционалну стабилност и пруже сигурност детету у периоду транзиције један је од важних капацитета који се гради и развија. У подршци детету и сопственом развоју родитељима су потребна специфична знања и информације, које такође чине значајан ресурс за њих. Хатчинсон и сарадници (Hutchinson et al., 2014) у свом истраживању наводе да родитељи деце са тешкоћама и сметњама у развоју често истичу потребу за проширивањем знања и

способности како би подржали своје дете у процесу транзиције. Препознавање тежње за новим додатним знањима и информацијама често произилази из родитељских уверења, доживљаја и искустава да васпитају у предшколским установама и школски наставници нису довољно адекватни да задовоље специфичне потребе њихове деце у транзицији (Larcombe, Joosten, Cordier, Vaz, 2019; Sulek, Trembath, Paynter, Keen, 2019; Fontil & Petrakos, 2015; Walker et al., 2012; Wilder & Lillvist, 2022). Родитељи који су информисани о инклузивном образовању, правима свог детета, као и о процедурама транзиције могу активно учествовати у планирању подршке за дете. Транзиција је често непредвидива, па родитељи који су спремни да уче, прилагоде се новим околностима и развијају своје капацитете значајно доприносе инклузивном процесу. Однос између дететових адаптација на нову средину, околности, односи и адаптација њихових родитеља су реципрочни. Адаптације и развој компетенција родитеља утичу на њихову способност да подрже своје дете (Then & Pohlmann-Rother, 2024). Капацитети родитеља у инклузивној транзицији не зависе само од њихових индивидуалних особина, већ и од система подршке који им је доступан. Због тога када говоримо о капацитетима родитеља не можемо их само посматрати на индивидуалном нивоу већ и на нивоу односа у оквиру генеричког модела инклузивне транзиције. Кључно је да образовне установе, стручни тимови и заједница активно оснажују родитеље, јер су незаменљиви партнери у остваривању квалитетног инклузивног образовања за сву децу.

Развој капацитета родитеља условљен је и њиховим потребама, које су вишеструке и сложене, а углавном се односе на подршку, и то: информативну, емоционалну, практичну и системску. Нека истраживања су показала да је родитељима важно континуирано, тачно и јасно информисање о детету, о ономе шта га очекује у школи с обзиром на његове специфичне потребе и о његовим образовним могућностима (Balduzzi et al., 2019; Rothe, Urban, Werning, 2014). Родитељи имају потребу да разумеју које промене и захтеви их очекују у школској транзицији, али и да добију информације и предлоге о томе како да помогну и организују учење код куће (Zuković i Milošević, 2019). Такође је важно да родитељи имају јасне информације о правима свог детета на образовање, могућностима прилагођавања наставе и окружења потребама детета (Tobin, Sloan, Symonds, Devine, 2022), као и са услугама и подршком која је доступна у школи (могућност ангажовања личног асистента дете-

ту, подршка специјализованих стручњака као што су логопед, дефектолог и сл.).

Потреба родитеља за емоционалном подршком је важна како би родитељи имали осећај да нису сами и како би се лакше носили са свим стресним околностима које носи свака промена у животу детета које има тешкоће или сметње у развоју. Родитељима је важно да их стручњаци и наставници разумеју и прихвате њихове бриге и страхове, укључујући и страх од стигматизације или изолације детета, неуспеха или дискриминације (McIntyre, Eckert, Fiese, Di Genoro, Wildenger, 2007; Sands & Meadan, 2022). Често се дешава да родитељи у потпуности не разумеју своја и дететова права па су несигурни и не знају коме могу да се обрате. Понекад морају у великој мери жртвовати своја интересовања, друштвени или професионални живот и ограничити га претежно на бригу о свом детету (Letovancová & Slaná, 2022). Велики број студија показује да брига о детету са озбиљним здравственим проблемом, сметњом или тешкоћом у развоју, повећава вероватноћу развода родитеља или њиховог одвојеног живота (Norlin & Broberg, 2013; Reichman, Corman, Noonan, 2008), као и да се мајке често сусрећу са немогућношћу заснивања радног односа (Bardo & Vowels, 2021). Све ово указује на емоционалну исцрпљеност и усамљеност родитеља па је јасна потреба за њиховом емоционалном подршком.

Родитељи и деца као актери у процесу транзиције стављени су у ситуацију да се прилагођавају њеним развојним задацима са свим својим специфичностима и потребама. Практична и организациона подршка родитељима је веома важна. Родитељи имају потребу да буду информисани о правима, процедурама и доступним ресурсима који ће помоћи деци и њима да функционишу и задовоље специфичне потребе. За њих је важно да унапред имају информације о организацији школе и вртића, како да подрже децу у процесу транзиције и шта им се нуди у развоју њихових компетенција и укључивања (Griebel, Wildgruber, Schuster, Radan, 2017; Kojić, Markov, Kojić, 2022; Hanke, Backhaus, Bogatz, Dogan, 2017). Такође, важно је за родитеље да постоји координација између предшколских установа, школе и породице како би се препознале све потребе детета у различитим васпитним и образовним контекстима (Then & Pohlmann, 2024). Као практична и организациона подршка родитељима у процесу транзиције могу се понудити разноврсни про-

грами подршке, коју реализују различите установе (вртић, школа, здравствене или социјалне институције) или организације у друштву. У неким проучавањима проблема транзиције наводи се да овакви облици подршке јесу значајни, али не и довољно присутни у пракси (Zuković i Milošević, 2019; Rothe, Urban, Werning, 2014). Пружање системске подршке родитељима и умрежавање породица уз стварање локалног менторског програма може да допринесе смањењу стреса код родитеља (Francis et al., 2019), а самим тим и повећању родитељских капацитета за подршку деци. Ипак, истраживања доследно показују да родитељи на путу до разрешења својих проблема често перципирају да не добијају задовољавајућу подршку од стране образовних и здравствених установа са којима сарађују у бризи о деци (Davies & Hall, 2005; Fish, 2006; Hall & Graff, 2011; Šćerpanović, 2017). Посебно су присутна истраживања која говоре о изостанку подршке или незадовољству пруженом подршком у процесу инклузивне транзиције (Chen et al., 2020; Larcombe et al., 2019; Velišek-Braško, Milošević, 2018).

Родитељи као партнери у инклузивној транзицији

Полазећи од генеричког модела инклузивне транзиције, ниво процеса препознаје неопходност партнерског односа породице и школе. Активна и континуирана сарадња родитеља и школе усмерена је на обезбеђивање лакшег и успешнијег преласка из предшколске и породичне средине у школску. Дете добија стабилну мрежу подршке са обе стране – и код куће и у школској средини – и тиме се смањује стрес транзиције и осигурава се да се оно осећа прихваћено и подржано да успе у новом окружењу.

У литератури се наводе бројне користи за ученике од партнерства наставника и родитеља, укључујући повећану социо-емоционалну компетенцију и академска постигнућа (Berkowitz et al., 2021; Smith & Sheridan, 2019), боље присуство и задржавање у школи (Povey et al., 2016), побољшања у понашању (Goldman, Sanderson, Loyd, Barton, 2019). С обзиром на широко распрострањене препреке у образовању са којима се суочавају, укљученост родитеља у васпитно-образовни процес може бити посебно важна за децу са сметњама и тешкоћама у развоју. Истра-

живања показују да сарадња родитеља и школа може значајно побољшати дететово постигнуће на образовном, васпитном и социјалном плану (Ainscow & César, 2006; Banks & Zuurmond, 2015; Fan & Chen, 2001, према: Musendo et al., 2023). Исто тако, последњих година партнерска улога родитеља је истакнута и препозната као значајна у промоцији инклузивних вредности и унапређењу праксе инклузивног образовања (O'Hare et al., 2021; Mokhtar, Zaharudin, Amir, Mokhtar, 2023; Musendo et al., 2023). Изостанак продуктивног партнерства са родитељима, како резултати неких истраживања показују, може имати значајне негативне последице на развој инклузије у васпитно-образовном контексту (Bennett, Specht, Somma, White, 2020; Reeves, Ng, Harris, Phelan, 2022).

И наставници и родитељи играју кључне улоге у учењу деце и морају систематски сарађивати како би побољшали постигнућа ученика. Негативни ставови или њихова незаинтересованост за сарадњу и рад са родитељима деце са сметњама и тешкоћама у развоју кључни су налаз једног броја студија у вези са разумевањем динамике партнерства родитеља и наставника у процесу транзиције (Makin, Hill, Pellicano, 2017; Mann & Gilmore, 2023; Rusnak, 2018). Ако наставници не цене и не прихватају компетентност родитеља и не верују да је партнерство родитеља и наставника важно, мало је вероватно да ће се обавезати на сарадњу са родитељима изван основних, обавезних школских процедура. Разумевање негативно оријентисаних наставника према партнерству са родитељима у образовном процесу је кључно за напредак инклузивног образовања. Могућност објашњења ове проблематике лежи у томе да је професионални идентитет наставника повезан са њиховом перцепцијом да су они једини образовни стручњаци. Како би се створио простор за учествовање родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју у образовном процесу, наставници морају да превазиђу осећај „власништва“ над наставним и образовним активностима и да буду спремни да уче од родитеља (Mann et al., 2024). Изостанак поверења и неосетљивост на перспективу другог може бити велика препрека у остваривању партнерства. Руснак (Rusnak, 2018) је идентификовао дубок недостатак поверења између родитеља и наставника и „лажну сарадњу“ уместо смисленог дијалога, а Макин и сарадници (Makin et al., 2017) су открили да родитељи доживљавају да их наставници не слушају. Резултати истраживања ауторки Јелић и Буха (2024) показују недостатак поверења

родитеља деце са сметњама у развоју у васпитаче, посебно када је у питању спремност васпитача да прихвате њихово мишљење и њихове предлоге. Аутори закључују да то може бити последица образаца комуникације који нису засновани на поштовању личности родитеља и вештинама потребним за партнерску комуникацију.

Родитељи такође могу испољити негативне ставове према сарадњи са васпитачима и наставницима у процесу транзиције (Hutchinson et al., 2014; Villeneuve et al., 2013, према: Mann & Gilmore, 2023). Разлог за то може бити неслагање између родитељских личних перспектива и перспектива осталих чланова тима везаних за индивидуалне и структурне облике подршке детету у процесу инклузивне транзиције (Underwood, Frankel, Parek, Janus, 2019). Резултати неких истраживања су показали да родитељи стручност васпитача у предшколским установама и школских наставника у великој мери доживљавају као неадекватну (Wilder & Lillvist, 2022) што представља велику препреку у остваривању њиховог партнерства.

Новије студије извештавају о потреби за ефикаснијим активностима на формалном повезивању породице/родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју и осталих учесника у васпитно-образовном процесу (Kojić, Markov, Kojić, 2022; Odović & Milanović-Dobrota, 2019; Odović, 2021; Mann et al., 2024; Mann & Gilmore, 2023). Аутори предлажу да континуитет у дечијем учењу и развоју буде подржан разменом података о детету између свих чланова који чине тим за транзицију у инклузивном контексту и то путем одређених структурираних инструмената (формулари, портфолија, листе праћења и сл.), као и путем различитих облика унапређене комуникације: различитих тонских или видео-записа и сл. (Milanović-Dobrota & Radovanović).

Поред тога што треба разматрати и разумети изазове и препреке партнерства између наставника и родитеља, подједнако је важно идентификовати и добру праксу. Истраживање Мана и сарадника (Mann et al., 2024) фокусирао се на позитивне стране у односима између родитеља и наставника. Из налаза произилази да се ефикасна партнерства са родитељима деце са сметњама и тешкоћама у развоју заснивају на неформалним, малим свакодневним интеракцијама, а не на формалним, великим састанцима заинтересованих страна. Топли поздрав, лежерни разговори, добродошао говор тела, политика отворених врата,

редовна ажурирања путем е-поште и опуштене интеракције су кључни за ефикасна партнерства. Резултати ове студије пружају кључне, практичне увиде у то како добра комуникација између васпитача и наставника, а затим и комуникација са родитељима, може олакшати партнерске односе у инклузивној транзицији.

Из свега наведеног могу се издвојити неки важни аспекти који одређују квалитетно партнерство родитеља и школе у процесу инклузивне транзиције, а то су: отворена комуникација, заједничко планирање транзиције (заједничко креирање планова за подршку детету, размена информација о дететовим способностима, интересовањима, тешкоћама и начинима подршке), јасна партнерска улога родитеља (њихово учешће у школским активностима, искуство родитеља и познавање детета је ресурс за наставнике), поверење и узајамно поштовање, заједничка континуирана подршка и праћење (редовно праћење напретка детета, правовремено реаговање на изазове), континуирана комуникација, вредновање и прилагођавање индивидуалних стратегија.

Закључак

Прелазак у формални школски систем је важна прекретница у животу сваког детета. Међутим, овај процес не пролази само дете већ и сви актери који су део тог система и окружења у коме дете расте и развија се.

За децу са тешкоћама и сметњама у развоју и њихове породице овај период је изузетно осетљива фаза, јер укључује додатне изазове и ствара потребу за озбиљнијим мењањем функционисања породице као микросистема у новим околностима.

Улоге и капацитети родитеља деце са сметњама и тешкоћама у развоју могу олакшати успешну адаптацију детета у нову средину школског контекста. Често су родитељи посредници између детета и школе, али и ослонац детету које се суочава са захтевима, потребама, новим односима, могућностима и очекивањима. Њихова улога пружаоца подршке свом детету је веома значајна. Међутим, да би остварили своје улоге и развијали капацитете, родитељи имају потребу за личном подршком. То указује на специфичност коју породица детета са сметњама и тешкоћама у развоју има у овом процесу као пружалац подр-

шке, али и као и прималац подршке, да би остварила своје улоге и развила капацитете за помоћ детету у транзиционом периоду.

Бројне су предности за саме ученике од партнерства родитеља, наставника и сарадника у школи. Нарочито је важан њихов доживљај партнерске улоге, међусобно поверење, отворена комуникација, заједничко планирање, праћење и развијање индивидуалних стратегија за адаптацију, развој и постигнуће детета.

Имајући у виду потребе и захтеве за успешном инклузивном транзицијом, отварају се бројна питања и могућности које би допринеле њеним позитивним ефектима. Првенствено је важно јачање капацитета и породице и васпитно-образовних институција за реализацију свих активности које би допринеле ефикасној транзицији.

Такође, постоји потреба за развијањем компетенција васпитача и учитеља за пружање подршке деци са сметњама и тешкоћама у развоју и њиховим родитељима. Да би родитељи остварили своје улоге, помогли детету и јачали своје компетенције потребни су им програми подршке и оснаживања.

У многим европским земљама и свету развијени су различити програми подршке породицама деце са сметњама и тешкоћама у развоју, што није довољно присутно у нашој средини (Zuković, 2020). Јачање оквира подршке може имати добру основу у оваквим програмима које треба развијати.

У претходном излагању истакнуто је да пракса показује да често постоји дисконтинуитет у сарадњи школе и породице у процесу инклузивне транзиције и да разлоге недовољне сарадње можемо наћи на обе стране.

Примери добре праксе указују на то да партнерство и развијени позитивни ставови о потреби за заједничком сарадњом породице и родитеља доприносе ефективној подршци детету у адаптацији и развоју у складу са његовим могућностима.

Литература

- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S. & Nenty, H. J. (2013). Implementation of inclusive education: Do parents really matter? *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 373–401. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-4370>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.
- Bardo, A. R. & Vowels, A. (2021). Disability and the Transition to Adulthood in the United States. *The Oxford Handbook of the Sociology of Disability*. Oxford University Press.
- Bennett, S., Specht, J., Somma, M. & White, R. (2020). Navigating school interactions: Parents of students with intellectual disabilities speak out. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 149–154. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00203-z>
- Berkowitz, T., Gibson, D. J. & Levine, S. C. (2021). Parent math anxiety predicts early number talk. *Journal of Cognition and Development*, 22(4), 523–536. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1926252>
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G. & Girdler, S. (2020). The big wide world of school: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91–100. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009>. eCollection 2020
- Davies, S. & Hall, D. (2005). “Contact a family”: professionals and parents in partnership. *Archives of disease in childhood*, 90(10), 1053–1057. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1720107/pdf/v090p01053.pdf>
- Dockett, S., Petriwskyj, A. & Perry, B. (2013). Theorising transition: Shifts and tensions. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (eds.): *Transitions to school-International research, policy and practice* (pp. 1–18). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Goldman, S. E., Sanderson, K. A., Lloyd, B. P. & Barton, E. E. (2019). Effects of school-home communication with parent implemented reinforcement on off-task behavior for students with ASD. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(2), 95–111. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-57.2.95>

- Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A. & Radan, J. (2017). *Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start*. Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (eds.): *Families and Transition to School* (21–369). Springer International Publishing.
- Fehratović, M., Dautbegović, A. & Tiosavljević, M. (2021). Protektivni faktori mentalnog zdravlja roditelja djece sa teškoćama u razvoju. *Društvene i humanističke studije*, 3(16), 523–42. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2021.6.3.523>
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1). <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?>
- Fontil, L. & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 52(8), 773–788. <https://doi.org/10.1002/pits.21859>
- Hall, H. R. & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviors of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 34(1), 4–25. <https://doi.org/10.3109/01460862.2011.555270>
- 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. (eds.): *Families and Transition to School* (pp. 225–242). Springer International Publishing
- Hutchinson, N. L., Pyle, A., Villeneuve, M., Dods, J., Dalton, C. J. & Minnes, P. (2014). Understanding parent advocacy during the transition to school of children with developmental disabilities: Three Canadian cases. *Early Years*, 34(4), 348–363.
- Jelić, M. & Buha, N. (2024). Perspektive roditelja i vaspitača o uzajamnom poverenju u inkluzivnom vrtiću. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 56(2), 303–320. <https://doiserbia.nb.rs/Article.aspx?ID=0579-64312402303J>
- Kojić, M., Markov, Z. & Kojić, S. G. (2022). Saradnja vaspitača i roditelja dece sa razvojnim smetnjama u periodu tranzicije iz vrtića u školu. *Naša škola*, 28(1), 93–117. <https://doi.org/10.7251/NSK2201093K>
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R. & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073–3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>

- Letovancová, K. M. & Slaná, M. (2022). Factors influencing the quality of life of parents raising a child with a disability. *KONTAKT-Journal of Nursing & Social Sciences related to Health & Illness*, 24(2). <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2022/02/08.pdf>
- Makin, C., Hill, V. & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & developmental language impairments*, 2, 1–18 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2396941516684834>
- Mann, G. & Gilmore, L. (2023). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1503–1515.
- Mann, G., Gilmore, L., Robertson, A., Kennedy-Wood, L. & Maia-Pike, L. (2024). Little things mean a lot: parent perspectives on positive teacher-parent communication when students have disability. *Teachers and Teaching*, 30(1), 102–115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2241020>
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. In B. Perry, S. Dockett, A. Petriwskyj (eds.): *Transitions to school-international research, policy and practice* (pp. 75–87). Dordrecht: Springer.
- Milanović-Dobrota, B. i Radovanović, V. (2016). Osnovna škola i deca sa razvojnim smetnjama–tranzicioni izazovi, problemi i mogućnosti prevazilaženja. Zbornik radova, Nacionalni naučni skup *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 21–31). Beograd, 6. decembar 2016.
- Milićević, M. (2015). Kvalitet života porodica sa detetom sa ometenošću. *Beogradska defektološka škola*, 21(2), 39–60.
- Mihić, I. Rajić, M. i Kopunović Torma, D. (2015). Socioemocionalna posvećenost roditelja dece sa smetnjama u razvoju: razlike između majki i očeva. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 40(2), 137–152. <https://doi.org/10.19090/gff.2016.2.247-268>
- Mokhtar, K., Zaharudin, R., Amir, S. & Mokhtar, N. (2023). Family involvement in education of special needs students: a systematic literature review. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. <https://doi.org/10.35631/ijepc.852020>
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., Maweu, L., Mupiwa, A., Hara, O. & Patel, D (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabili-

- ties. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2), 123–139. <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0175-6>
- Neely-Barnes, S. L. & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: a review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5(3), 93–107. <https://doi.org/10.1037/h0100425>
- Norlin D. & Broberg M. (2013) Parents of children with and without intellectual disability: Couple relationship and individual well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(6), 552–566. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01564>
- Odović, G. (2021). Participacija roditelja u procesu tranzicionog planiranja za učenike sa smetnjama u razvoju. U B. Jablan (ur.): *Zbornik radova-11. Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Beograd 21–23 mart 2021 (str. 85–92). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Odović, G. & Milanović-Dobrota, B. (2019). Tranziciono planiranje za učenike sa smetnjama u razvoju. U B. Jablan (ur): *Zbornik radova 11, Međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Beograd 21–23 mart 2021 (str. 65–70). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- O'Hare, A., Sagers, B., Mazzucchelli, T., Gill, C., Hass, K., Shochet, I., Orr, J., Wurfl, A. & Carrington, S. (2021). 'He is my job': Autism, school connectedness, and mothers' roles. *Disability & Society*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1976110>
- Petriwskyj, A. (2013) Pedagogies of inclusive transition to school. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(3), pp. 45–55. <https://doi.org/10.1177/183693911303800307>
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Popović, D. (2024). *Pedagoške kompetencije za efikasno roditeljstvo*. Leposavić: Učiteljski fakultetu Prizrenu – Leposaviću.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S. & Pedde, C. (2016). Engaging parents in schools and building parent-school

- partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, 79, 128–141. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.005>
- Rahayu, W. F. & Mangunsong, F. M. (2020). Parenting self-efficacy mediates the effect of parental acceptance on the social-emotional abilities of children with special needs. *Life Span and Disability*, 23(2), 211–238. [https://lifespansjournal.oasi.en.it/Client/rivista/ENG102_Full%20Issue_Life%20Span%](https://lifespansjournal.oasi.en.it/Client/rivista/ENG102_Full%20Issue_Life%20Span%20)
- Reeves, P., Ng, S. L., Harris, M. & Phelan, S. K. (2022). The exclusionary effects of inclusion today: (re)production of disability in inclusive education settings. *Disability & Society*, 37(4), 612–637. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1828042>
- Reichman, N. E., Corman, H. & Noonan, K. (2008). Impact of child disability on the family. *Maternal and child health journal*, 12(6), 679–683. <https://doi.org/10.1007/s10995-007-0307-z>
- Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes—considering socioeconomically disadvantaged parents’ views and actions for their child’s successful school start. *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 364–376. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.966662>
- Rusnak, M. (2018). ‘The oversensitive, demanding parent’ vs. ‘the professional teacher’- the ongoing struggle for the common ground of parent-teacher collaboration in Poland. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 70–78.
- Sands, M. M. & Meadan, H. (2022). A Successful Kindergarten Transition for Children with Disabilities: Collaboration throughout the Process. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1133–1141. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01246-6>
- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers’ family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of educational and psychological consultation*, 29(2), 128–157. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>
- Sulek, R., Trembath, D., Paynter, J. & Keen, D. (2019). Social validation of an online tool to support transitions to primary school for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 66, 101408. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101408>

- Šćepanović, M. N. (2017). Programi podrške roditeljima dece sa smetnjama u razvoju. *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 6(11), 73–91. <https://doi.org/10.5937/sinteze6-13529>
- Tobin, E., Sloan, S., Symonds, J. & Devine, D. (2022). Family–school connectivity during transition to primary school. *Educational Research*, 64(3), 277–294 <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2024). Adaptivity in the inclusive transition to school. *In Frontiers in Education*, 8, 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1304918>
- Underwood, K., Frankel, E., Parekh, G. & Janus, M. (2019). Transitioning work of families: Understanding trans-institutional power in early childhood programs and services. *Exceptionality Education International*, 29(3), 135–153.
- Velišek-Braško i Milošević, T.(2018).Uloge članova tima u procesu tranzicije u školu:kontekst inkluzije. U E. Dedić Bukvić i S. Bjelan-Guska (ur.): *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* (pp. 163–177). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Walker, S., Dunbar, S., Meldrum, K., Whiteford, C., Carrington, S., Hand, K., Berthelsen, D. & Nicholson, J. (2012). The transition to school of children with developmental disabilities: Views of parents and teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22–29.
- Webb, G., Knight, B. A. & Busch, G. (2017) Children’s transitions to school: ‘so what about the parents’? or ‘so, what about the parents’?. *International Journal of EarlyYears Education*, 25(2), 204–217. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1301808>
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2022). Teachers’ and parents’ meaning making of children’s learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 340–355. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2021.1889847>
- Woodman, A. C., Mawdsley, H. P. & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in developmental disabilities*, 36, 264–276. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>.
- Zuković, S. i Milošević, T. (2019). Značaj osnaživanja i aktivnog uključivanja porodice tokom tranzicije deteta u školu. *Inovacije u nastavi*, 32(1), 53–63. <https://doi.org/10.5937/inovacije1901053Z>.

- Zuković, S. (2020). Spremnost deteta za školu: značaj spremnosti i interakcije mikrosistemskih razvojnih okruženja. *Teme*, 64(1), 231–249. <https://doi.org/10.22190/TEME180410018Z>
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G. & Girdler, S. (2020). The big wide world of school: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 91. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009>. eCollection 2020.

Jasna Maksimović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

Jelena Stamatović

University of Kragujevac, Faculty of Education, Užice

THE ROLE AND CAPACITIES OF THE FAMILY AND FAMILY- SCHOOLPARTNERSHIP IN INCLUSIVE TRANSITION

Summary: The process of transitioning to school represents a period of change for both the child and their family. This paper examines the roles and capacities of families of children with developmental disabilities and difficulties in the process of inclusive transition, as well as their partnership role with educational institutions. The roles and capacities of the family are viewed as a resource in shaping the child's transitional experience, while their absence or underutilization is seen as an obstacle to supporting the child. Parental capacities are influenced by personal needs, which are multiple and complex, often relating to informational, emotional, practical, and systemic support. A quality partnership between parents and other stakeholders in educational work also represents an important resource for mutual support and for creating positive conditions for the child's adaptation and development.

Keywords: *inclusive transition, parents of children with disabilities and developmental difficulties, family support, partnership with the family.*