

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.627

UDK 373.2:37.018.26

Primljeno: 03. 01. 2026.

Pregledni rad
Review paper

Maša Đurišić, Nataša Duhanaj

RODITELJSKA UKLJUČENOST U PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Imajući u vidu dinamiku savremenog društvenog konteksta i brzinu promena koje ga karakterišu, pozitivni razvojni ishodi dečijeg života sve su više dovedeni u pitanje. Kako bi se ukazalo na značaj integrisanih uloga, funkcija i podeljenih odgovornosti porodice, predškolske ustanove i zajednice za ishode dečijeg života, u naučnoj literaturi i empirijskim istraživanjima konceptualizuje se pojam roditeljska uključenost. Roditeljska uključenost je određena kao složen i dinamičan proces usmeren ka celovitom razvoju deteta, zasnovan na paterstvu primarnih sistema dečijeg života. Polazeći od značaja predškolskog vaspitanja i obrazovanja za ostvarivanje dugoročnih pozitivnih efekata u oblasti učenja i socijalnog razvoja dece, cilj rada je sagledavanje onih aspekata kvaliteta roditeljske uključenosti koji doprinose njenoj delotvornosti. Ti aspekti u predškolskom kontekstu podrazumevaju dvosmernu komunikaciju roditelja sa vaspitačem, učešće roditelja u aktivnostima vrtića i angažovanje u vaspitanju deteta kod kuće. Analiza naučne literature iz ove oblasti ukazuje da aktivna roditeljska uključenost i kvalitetna međusobna komunikacija doprinose formiranju pozitivnog i podsticajnog okruženja razvoja i učenja dece. Ovaj rad ukazuje na mogućnosti unapređenja partnerstva i preporučuje kontinuiranu podršku roditeljima kroz strukturisane programe participacije i efikasnu dvosmernu komunikaciju sa vaspitačima.

Ključne reči: porodica; saradnja; predškolsko vaspitanje i obrazovanje; roditeljska uključenost; dimenzije

1. UVOD

Uslovljena stalnim društvenim promenama problematika usklađenog odnosa porodice i obrazovno-vaspitnih ustanova zauzima posebno mesto u pedagoškoj teoriji i praksi. Različiti izazovi odrastanja, vaspitanja, obrazovanja dece, nameću potrebu komplementarnih uloga i odgovornosti porodice i ustanova obrazovanja i vaspitanja. Samim tim, usklađivanje uloga, funkcija i odgovornosti porodice i ustanova obrazovanja i vaspitanja u najboljem interesu deteta, predstavlja aktuelnu pedagošku temu i izazov za kreatore obrazovnih politika, istraživače i praktičare (Duhanaj 2025).

Složenost primarnih odnosa primarnih u dečijem životu često se objašnjava osobenostima šireg (makro) i užeg (mikro) konteksta, kao i velikim brojem učesnika procesa i njihovim karakteristikama koje utiču na specifičnost uspostavljenih relacija (Ferguson & Rodriguez 2005; Scribner & Scribner 2001; Theodorou 2007). Navedena složenost može se objasniti stanovištima Bronfenbrennerove systemske ekološke teorije, koja naglašava međusobnu povezanost mikro i makro faktora u oblikovanju razvoja i ishoda dečijeg života (Bronfenbrenner 1979).

Multidimenzionalnost odnosa porodice i vaspitno-obrazovnih ustanova u savremenoj naučnoj literaturi naglašena je konceptom roditeljske uključenosti u obrazovanje (*parental involvement in education*). Ovaj koncept često se tumači kao mehanizam ostvarivanja partnerstva između primarnih sistema dečijeg života, obrazovne jednakosti i podrške dečijem razvoju i obrazovanju (Duhanaj 2025). Partnerstvo kao širi pojam od roditeljske uključenosti, podrazumeva pored saradnje, jasno definisane, podeljene odgovornosti učesnika procesa, uzajamno uvažavanje kompetencija, dvosmernu komunikaciju, zajedničko definisanje ciljeva i donošenje odluka učesnika vaspitno-obrazovnog procesa (Đurišić & Bunijevac 2017; Kimberly & Christenson 2000).

Značaj roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje naglašen je rezultatima naučnih istraživanja. Roditeljska uključenost prepoznata je kao važan preduslov usklađenog odnosa porodice i ustanova obrazovanja i vaspitanja, vodeći posledicama koje se ogledaju u pozitivnim razvojnim, vaspitnim i obrazovnim ishodima dece. U skladu sa tim zabeležena su unapređena obrazovna postignuća učenika (Christenson & Sheridan 2001; Doctoroff & Arnold 2017; Epstein & Sheldon 2002; González & Jackson 2013; Hickman et al. 1995; Henderson & Mapp 2002; Izzo et al. 1999; Núñez et al. 2015), pozitivni ishodi socijalizacije (Ginsburg-Block et al. 2010; Pomerantz et al. 2007), povećana motivacija za učenje (Yang et al. 2023), unapređena postignuća u specifičnim nastavnim predmetima na različitim uzrastima (Shumow & Schmidt

2014), kod dece iz porodica različitog društveno-ekonomskog statusa (Domina 2005; Hill & Tyson 2009; Jeynes 2003, 2007; Miedel & Reynolds 1999).

2. PORODICA I PREDŠKOLSKO OBRAZOVANJE I VASPITANJE: ULOGA I UTICAJ

Porodica je primarni sistem dečijeg razvoja i obrazovanja. Porodična sredina je prva sredina u kojoj je dete izloženo vaspitnim i obrazovnim uticajima. Pored podške fizičkom i kognitivnom razvoju ona ima ključnu ulogu i u emocionalnom i socijalnom razvoju dece (Xiong et al 2020; Frosch et al. 2019). Značaj uticaja porodice na razvoj deteta može se sistematizovati kroz sledeća uverenja: porodica je prva društvena grupa koja čini centar identiteta deteta; porodica je prva sredina za upoznavanje deteta sa životnim vrednostima; roditelji i šira porodica čine “značajne ljude” za lični razvoj deteta; porodica kao institucija vodi računa o zadovoljenju osnovnih ljudskih potreba, kako fizičko-bioloških, tako i socio-psiholoških; dete provodi veći deo svog vremena u porodičnom okruženju (Roostin 2018). Polaskom deteta u predškolsku ustanovu roditelji i vaspitači se susreću kroz odnos prema detetu.

Imajući u vidu da je rano detinjstvo razvojno ključni period tokom kojeg mala deca razvijaju lingvističke, kognitivne, socijalne, emocionalne i fizičke veštine (Berk 2003; Sommer et al. 2013; Bakken, Brovn, & Dovning 2017) i da vaspitno-obrazovni uticaji u ranom detinjstvu ostvaruju kratkoročne i dugoročne koristi za život dece, prepoznaje se uloga i značaj ne samo porodice već i predškolskih programa (Shonkoff & Filips 2000).

Predškolski programi obrazovanja i nege imaju za cilj da podrže učenje i razvoj dece, omogućavajući im da istražuju, eksperimentišu i razvijaju svoje veštine u sigurnom i podržavajućim okruženju (Barett et al. 2019). Danas su predškolske ustanove i formalizovani predškolski programi široko prepoznati kao suštinska komponenta obrazovanja i nege u ranom detinjstvu, sa fokusom na obezbeđivanje visokog kvaliteta brige i obrazovanja koje podržava holistički razvoj dece. Predškolski programi su dostupni deci svih uzrasta i socio-ekonomskog porekla, sa različitim pristupima i filozofijama koje usmeravaju njihovo delovanje (Burchinal et al. 2020).

3. RODITELJSKA UKLJUČENOST U PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

U okviru ovog rada o odnosu porodice i predškolske ustanove govori se kao o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje. Uključenost roditelja je ključna komponenta predškolskog obrazovanja i brige. Istraživanja dosledno svedoče da kada se porodice, odnosno roditelji, uključuju u dečije vaspitanje i obrazovanje veća je verovatnoća da će deca biti uspešna u vrtiću i školi u razvijanju socijalno-emocionalnih veština. Zbog toga je od vitalnog značaja aktivno uključivati porodice u proces učenja i razvoja (Paz-Albo 2018).

Bronfenbrennerov ekološki sistemski pristup razvoju deteta pruža osnovu za razumevanje uloge roditeljske uključenosti u predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Naime, teorijske postavke sistemske ekološke teorije razvoj deteta objašnjavaju kao rezultat dinamične i uzajamne interakcije između deteta i višeslojnih sistema okruženja. Međusobno povezani i hijerarhijski organizovani sistemi okruženja su mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem i hronosistem (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris 2006). U ovom okviru porodica i predškolska ustanova predstavljaju ključne mikrosisteme u kojima dete ostvaruje neposredna iskustva, dok kvalitet i intenzitet njihove međusobne povezanosti čine suštinu mezosistema (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner & Morris 2006). Iz navedene perspektive roditeljska uključenost se ne posmatra kao izolovana aktivnost već kao deo šire mreže razvojnih uticaja u kojoj stabilne, ponavljane i smislene interakcije između deteta i značajnih odraslih iz okruženja čine pokretače razvoja, odnosno proksimalne procese. Proksimalni procesi, kao osnovni mehanizmi razvoja u Bronfenbrennerovom modelu, podrazumevaju redovne, uzajamne i sve složenije interakcije između deteta i elemenata njegovog neposrednog okruženja. Kada roditelji aktivno učestvuju u detetovom vaspitnom i obrazovnom okruženju, doprinose kvalitetu i konzistentnosti procesa (Bronfenbrenner 1979; Tudge et al. 2009).

U kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, značaj roditeljske uključenosti posebno se ogleda u značaju mezosistemskih veza između porodice i ustanove vaspitanja i obrazovanja. U tom smislu, kontinuirana saradnja roditelja i vaspitača doprinosi usklađenosti razvojnih očekivanja, vaspitno-obrazovnih pristupa i socijalizacijskih obrazaca (Bronfenbrenner 1979; Sheridan et al. 2010).

Ekološki model doprinosi i razumevanju roditeljske uključenosti kao fenomena koji je oblikovan širim sistemskim uslovima. Egzosistemski faktori kao što su uslovi rada roditelja, dostupnost institucionalne podrške, lokalne obrazovne politike i mreže

socijalnih resursa mogu značajno uticati na roditeljsku uključenost odnosno aktivno učešće roditelja u predškolskom kontekstu (Bronfenrenner 1986; Neal & Neal 2013). Na nivou makrosistema, kulturne vrednosti o roditeljstvu, detinjstvu, obrazovanju i institucionalnoj odgovornosti oblikuju dominantne modele odnosa porodice i ustanova vaspitanja i obrazovanja (Bronfenbrenner 1979). U tom smislu, u društvima gde se pridaje značaj parterском odnosu porodice i ustanova vaspitanja i obrazovanja, roditeljska uključenost dobija normativni i sistemski podržan karakter, za razliku od hijerarhijski strukturisanih modela vaspitanja i obrazovanja gde roditeljska uključenost u vaspitanje i obrazovanje može biti zasnovana na formalnoj i pasivnoj ulozi (Sheridan & Kim 2015).

Vremenska dimenzija razvoja, odnosno hronosistem, dodatno naglašava vrednost rane roditeljske uključenosti. Predškolski period predstavlja razvojnu osteljivu fazu u kojoj su neuro-kognitivni i socio-emocionalni sistemi visoko plastični, pa samim tim kvalitet ranih iskustva ima dugoročne posledice. Kontinuirana roditeljska uključenost u ovom periodu ima kumulativne efekte, jer rani obrasci saradnje sa vaspitno-obrazovnim institucijama predviđaju kasnije oblike roditeljske podrške i uključenosti tokom školovanja (Bronfenbrenner & Morris 2006; Masten & Cicchetti 2010).

Savremene interpretacije Bronfenbrennerovog modela dodatano naglašavaju da efekti roditeljske uključenosti zavise i od karakteristika deteta, kvaliteta interakcije, kontekstualnih uslova, vremenskog trajanja uključenosti roditelja (Bronfenbrenner & Morris 2006; Tudge et al. 2009). Time se roditeljska uključenost konceptualizuje kao multidimenzionalna i kontekstno uslovljena, što zahteva precizniju tipologiju oblika i nivoa uključenosti.

Potreba za operativnijim razumevanjem različitih oblika roditeljske uključenosti u vaspitno-obrazovnom kontekstu dovela je do razvoja specifičnih modela i tipologija roditeljske uključenosti. Inspirisana opštim teorijskim postavkama sistemske ekološke teorije autorka Džois Epstein je osmislila Teoriju preklapajućih sfera uticaja (Epstein 1992, 2001, 2011, 2019). Polazeći od uverenja o značaju podeljenih odgovornosti, funkcija i uloga porodice, obrazovno-vaspitne ustanove i zajednice, kao i međusobno usklađenih, zajedničkih i sličnih interesa primarnih sistema dečijeg života za ishode razvoja i obrazovanja deteta, partnerstvo putem roditeljske uključenosti određuje kao mehanizam ostvarivanja najboljeg interesa deteta, ukazujući na prisutnost dugoročnih pozitivnih efekata po dečiji život. Operacionalizacijom aktivnosti roditeljske uključenosti odnosno formulacijom konkretne i jasno opisane tipologije Epsteinova daje praktične smernice za organizaciju i preklapanje sfera uticaja, doprinoseći širokoj

primenjivosti u različitim društvenim i obrazovnim kontekstima. U skladu sa tim, operacionalizacija aktivnosti roditeljske uključenosti definisana je kao doprinos obrazovno-vaspitnoj praksi, omogućavajući da se različite aktivnosti roditeljske uključenosti, sa razumevanjem identifikuju, primene i evaluiraju u praksi (Epstein 1995; Epstein et al. 1997). Tipologija od šest aktivnosti roditeljske uključenosti obuhvata: roditeljstvo, komunikaciju, pomoć u izradi domaćih zadataka, volontiranje, donošenje odluka, saradnju sa lokalnom zajednicom (Epstein 1992, 1995, 2011).

Roditeljstvo podrazumeva sve aktivnosti škole sa roditeljima koje doprinose vaspitanju, kreiranju uslova u domu koji podržavaju učenje i razvoj deteta. Ovaj oblik aktivnosti može podrazumevati radionice o roditeljskim veštinama, razumevanje razvoja deteta i podučavanje roditelja kako uspešnije pripremiti dete za školu (Epstein & Sheldon 2002; Epstein 2011, 2018).

Komunikacija podrazumeva dvosmernu razmenu informacija, što vodi efektivnosti odnosa odnosno boljem razumevanju primarnih sistema dečijeg života (Uzoechina & Obidike 2008). U tom smislu škola informiše roditelje o programima, učenju i napredovanju njihove dece, a roditeljima je data prilika da podele informacije o svom detetu ili okolnostima koje utiču na učenje i razvoj. Komunikacija može biti organizovana na različite načine putem roditeljskih sastanaka, e-meilova, individualnih savetovanja, otvorenih vrata i slično.

Volontiranje obuhvata sve vrste angažovanja roditelja u školskim događajima, projekte kao što su pomoć u učionici, organizovanje školskih manifestacija, podrška učiteljima ili drugim roditeljima bez nadoknade (Epstein & Sheldon 2002; Epstein 2011, 2018).

Učenje kod kuće podrazumeva pružanje informacija i resursa roditeljima kako bi podržali učenje dece kod kuće, uključujući i instrukcije o izradi domaćih zadataka, objašnjenje nastavnih sadržaja kao i zajedničke aktivnosti koje nadograđuju ono što se uči u školi (Epstein & Sheldon 2002; Epstein 2018).

Donošenje odluka kao aktivnost roditeljske uključenosti obuhvata učešće roditelja u školskim telima i organima, kao i u drugim formalnim i neformalnim organizacijama koje utiču na politiku i praksu škole. Samim tim roditelji aktivno učestvuju u životu škole (Epstein & Sheldon 2002; Epstein 2011).

Saradnja sa zajednicom se odnosi na uključivanje resursa i usluga šire zajednice (preduzeća, lokalnih organizacija, kulturnih i nevladinih organizacija) u cilju pružanja podrške obrazovnim i porodičnim potrebama učenika, kao i zajedničke programe koji povezuju školu i lokalnu zajednicu (Epstein et al. 1997).

Primenom Epsteininog modela roditeljske uključenosti na predškolski kontekst Fantuco sa saradnicima (Fantuzzo et al. 2000) identifikuje tri ključna aspekta saradnje porodice i vaspitno-obrazovnog sistema: međusobno informisanje roditelja i profesionalaca, uključenost roditelja u aktivnosti vrtića, uključenost roditelja u vaspitanje kod kuće. Ove aktivnosti se mogu direktno povezati sa Epsteininom tipologijom. U tom smislu, međusobno informisanje reflektuje direktnu komunikaciju, učešće u aktivnostima vrtića obuhvata volontiranje i saradnju sa zajednicom, dok uključivanje u vaspitanje kod kuće korelira sa roditeljstvom i učenjem kod kuće (podrška pri izradi domaćih zadataka). Na ovaj način empirijska analiza Fantuca sa saradnicima potvrđuje operativnu primenjivost Epsteininog teorijskog okvira, ukazujući kako različiti oblici roditeljske uključenosti funkcionišu kao praktični instrumenti partnerskog odnosa porodice, škole i zajednice.

3.1. Komunikacija kao međusobno informisanje roditelja i vaspitača

Komunikacija je složen proces koji podrazumeva slanje i primanje informacija. Neposredni učesnici vaspitno-obrazovnog procesa, roditelji i vaspitači (nastavnici) imaju mnogo razloga da stupaju u međusobne interakcije i razmenjuju informacije. U okviru ovog rada o komunikaciji porodice i škole govori se kao o razmeni informacija odnosno kao o međusobnom informisanju. Način na koji se pojedinci međusobno informišu često se tumači u vezi sa tzv. kanalima komunikacije (Fiore & Fiore 2017). U tom smislu, kanali komunikacije između vaspitača i roditelja mogu biti jednosmerni i dvosmerni. Jednosmerna komunikacija se dešava kada informacije teku u jednom pravcu da bi obezbedile obaveštenost (npr. od vaspitača ka roditeljima ili od roditelja ka vaspitaču). Odgovor može, ali i ne mora, biti uzvraćen. Za razliku od jednosmerne, dvosmerna komunikacija podrazumeva recipročni dijalog koji se odvija između vaspitača i roditelja u realnom vremenu. Informacije teku u oba smera sa namerom da se realizuje međusobno deljenje ideja i informacija kroz interakciju i povratne informacije.

Dvosmerna komunikacija u vidu međusobnog informisanja između vaspitača i roditelja podrazumeva interaktivne situacije koje se javljaju tokom telefonskih razgovora, sastanaka u vrtiću (otvorenih vrata, individualnih razgovora, roditeljskih sastanaka) aktivnosti u vrtiću (priredbe, radionice) i slično. Naučna literatura iz oblasti komunikacije i međusobnog informisanja sugerise da treba voditi računa o činjenici da univerzalni oblici međusobnog informisanja ne postoje odnosno da “one size will not fit all” (Chappell & Ratliffe 2021; Schneider & Arnot 2018).

Veliki broj naučnih dokaza svedoči u prilog činjenici da su benefiti međusobnog informisanja porodice i vrtića višestruki. Razmenom informacija putem individualnih razgovora, roditeljskih sastanaka, telefonskih razgovora i slično, s jedne strane vaspitač informiše roditelje o vrtiću i detetovom ponašanju i napredovanju, a s druge strane vaspitač od roditelja dolazi do relevantnih saznanja o npr. detetovom zdravstvenom stanju, sposobnostima, omiljenim aktivnostima i slično (Jelić et al. 2018). Samim tim, vaspitač raspoložujući sa relevantnim informacijama o detetu, primenom individualizacije može osmisliti vaspitno delovanje stavljajući akcenat na mogućnosti unapređenja ishoda dečijeg razvoja i obrazovanja (Larocque, Kleiman & Darling 2011).

Kada se govori o razmeni informacija treba imati u vidu da odnos roditelja i vaspitača prema detetu ima različite "polazne osnove", pa samim tim to može uticati na dinamiku i karakter tog odnosa. Roditelji imaju „blizak i veoma emotivan odnos sa svojim detetom“ (Gartmeier et al. 2017: 7). Nasuprot tome, nastavnici kao profesionalci imaju distanciran i manje emotivan odnos sa detetom. U skladu s tim, dosezanje i održanje profesionalizma u dvosmernom odnosu vaspitača i roditelja često podrazumeva visoke zahteve od nastavnika i ponekad "teške" razgovore sa roditeljima (Gartmeier et al. 2017).

Uspešna razmena informacija na relaciji vaspitač-roditelj u naučnoj literaturi se povezuje sa međusobnim poverenjem (Gokalp, Akbasli & Dis 2021). Razvoj poverenja zahteva vreme i zasniva se na višestrukim i svrsishodnim interakcijama između nastavnika i roditelja (Buchanan & Buchanan 2017).

3.2. Uključenost roditelja u aktivnosti vrtića

Drugi značajan aspekt kvaliteta odnosa roditelja i predškolske vaspitno-obrazovne ustanove je uključenost roditelja u aktivnosti vrtića. Od najranijeg dečijeg uzrasta, kao i tokom predškolskog perioda, uključenost roditelja u vaspitanje, obrazovanje i razvoj dece važna je zbog višestrukih pozitivnih ishoda u životu deteta. U opštem smislu, aktivnosti roditeljske uključenosti imaju pozitivan efekat na spremnost dece za školu, doprinoseći smanjenju problema ponašanja, razvoju socijalnih veština kao i razvoju pismenosti (Hemmerich et al. 2021). U ranom dečjem i predškolskom uzrastu tokom razvoja sposobnosti komunikacije, govora i mišljenja, kroz uspostavljanje novih prijateljstava, putem igre i učenja, deca stiču i proširuju saznanja o svetu (Kuttner et al. 2022). Takođe, deca postepeno stiču sposobnost da usmere pažnju, upravljaju emocijama, dele ideje i rešavaju probleme u odnosima sa drugima.

Kada predškolske ustanove planski, organizovano, sistematski iniciraju uključenost roditelja u aktivnosti vrtića doprinose ne samo razvoju i obrazovanju dece, već i stvaranju pozitivne prakse za buduću uključenost roditelja u dečije obrazovanje tokom školskih godina (Bierman et al. 2017). To znači da su aktivnosti u kojima kao vidu podrške vaspitačima učestvuju roditelji ne samo direktno usmerene ka rastu i obrazovanju predškolske dece, već u celini doprinose rešavanju izazova sa kojima se roditelji susreću u vaspitanju i obrazovanju dece (Wang et al. 2021).

Deca najbolje uče kada imaju prilike da komuniciraju sa svojim okruženjem, a posebno sa njihovim roditeljima koji su vitalni deo dečjeg okruženja (Powell et al. 2007; Rim-Kaufman & Pianta 2001). Uključenost roditelja u različite aktivnosti predškolske ustanove kao što je npr. učešće u izradi interaktivnih zadataka, radionica, volonterske aktivnosti i slično, omogućava smislenu interakciju u okviru koje deca konstruišu svoje znanje unutar društvenog i fizičkog okruženja (Kuttner et al., 2022).

3.3. Uključenost roditelja u aktivnosti u porodičnom okruženju

Usklađena i sistemska saradnja porodice i predškolske ustanove podrazumeva aktivno uključivanje roditelja u vaspitno-obrazovne aktivnosti koje se realizuju u porodičnom okruženju. Razvojni podsticaji i obrazovni sadržaji koji se neguju u okviru vrtića trebalo bi da budu kontinuirano podržani i u krugu porodice. Na taj način obezbeđena je doslednost vaspitno-obrazovnih uticaja na dete (Jelić et al. 2018). Tokom predškolskog uzrasta (3-5 godina) način na koji roditelji komuniciraju sa svojom decom i kako grade odnos sa njima, čini podršku socijalno-emocionalnoj, kognitivnoj i fizičkoj spremnosti deteta za školu, doprinoseći vaspitno-obrazovnim aktivnostima vrtića (Bierman et al. 2018). Istraživanja iz ove oblasti ukazuju da je uključenost roditelja u dečije vaspitanje i obrazovanje aktivnostima kod kuće intenzivnija tokom perioda neposredne pripreme deteta za školu, dok se ranim fazama učenja i razvoja deteta pridaje znatno manji značaj (Stojković et al. 2017)

U skladu sa navedenim, uključenost roditelja u predškolsko vaspitanje i obrazovanje može činiti mehanizam putem kojeg vaspitači indirektno utiču pre svega na aktivnosti roditeljske uključenosti kod kuće, a posredno i na ishode dečijeg vaspitanja, obrazovanja i sveukupnog razvoja. Putem ovog oblika roditeljske uključenosti mogu se obezbediti znanja, veštine i resursi koji će unaprediti roditeljsko postupanje u porodičnom okruženju i doprineti efektivnosti vaspitanja i učenja dece (Barnett et al. 2020). Kognitivno stimulativno ponašanje roditelja kod kuće sa decom podrazumeva atmosferu koja podstiče dete da dalje bogati doživljaje iz vrtića u skla-

du sa potrebama i sposobnostima (Barnett et al. 2020; Herath 2024). Preciznije, uključenost roditelja u aktivnosti vaspitanja i obrazovanja kod kuće predstavlja ključni proksimalni proces koji podržava razvoj veština spremnosti dece za vrtić i školu, doprinoseći dugoročnim pozitivnim ishodima dečijeg života.

Naučna literature ukazuje na dva različita pristupa u merenju roditeljske uključenosti aktivnostima kod kuće – količinu specifičnih aktivnosti učenja (npr. ponašanja o kojima roditelji sami izveštavaju) i uočeni kvalitet aktivnosti kod kuće, odnosno uočeno ponašanje (Barnett et al. 2020). Kada roditelji prijavljuju da se redovno uključuju u različite aktivnosti dečijeg vaspitanja i učenja kod kuće, kao što su razgovori sa decom i/ili čitanje knjiga, deca pokazuju naprednu vaspitnu i obrazovnu spremnost za školu (Ansari & Gershoff 2016; Hindman & Morrison 2011). Međutim, treba naglasiti da rezultati istraživanja ne pokazuju konzistentnu korelaciju količine aktivnosti roditeljske uključenosti u vaspitanje i učenje kod kuće sa spremnošću za školu (Hindman et al. 2012; Powell et al. 2010). Jedan od razloga navedene nedoslednosti može biti taj što se količina uključenosti roditelja u aktivnosti vaspitanja i učenja često zasniva na samoizveštajima roditelja koji ne uzimaju u obzir kvalitet uključenosti. Kvalitet roditeljske uključenosti aktivnostima kod kuće čini konzistentan prediktor specifičnih veština od značaja za spremnost dece za školu (Han & Neuharth-Pritchett 2014; Rodriguez & Tamis-LeMonda 2011). U tom smislu, roditeljska uključenost aktivnostima kod kuće zasnovana na programima podučavanja roditeljskih veština i strategija ili drugih kognitivno stimulativnih ponašanja, rezultira unapređenjem specifičnih veština dece (Landry et al. 2012). U skladu sa navedenim, količina i kvalitet aktivnosti učenja kod kuće može činiti (ne)zavisni prediktor veština spremnosti dece za školu.

4. ZASTUPLJENOST ASPEKATA KVALITETA RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U PRAKSI

Iz perspektive vaspitača roditeljska uključenost u aktivnosti koje se realizuju u vrtiću zastupljena je u nižem stepenu u odnosu na druga dva aspekta kvaliteta roditeljske uključenosti – međusobno informisanje i uključenost roditelja u vaspitanje dece u porodičnom okruženju (Jelić et al. 2018). Ustanovljeni obrazac ne znači da roditelji nužno pokazuju nezainteresovanost za uključenost u aktivnosti vrtića, već se ova pojava može tumačiti kao rezultat velikog broja faktora vaspitno-obrazovnog procesa. U tom smislu, značajno je sagledavanje i poznavanje širokog spektra individualnih i kontekstualnih faktora, kao potencijalnog doprinosa razumevanju i unapređenju

roditeljske uključenosti u aktivnosti vrtića. To znači da poznavanje porodičnog konteksta i karakteristika neposrednih učesnika procesa (roditelja, vaspitača, nastavnika) može imati pozitivne implikacije u procesu planiranja, organizacije i realizacije oblika i sadržaja roditeljske uključenosti, primerenih specifičnim potrebama i karakteristikama porodice (Churchill 2003; Larocque et al. 2011). Može se zaključiti da razlozi nedovoljne uključenost roditelja u aktivnosti vrtića mogu biti raznovrsni, poput neusklađenosti aktivnosti vrtića sa potrebama i interesovanjima roditelja, neusklađenosti sa raspoloživim vremenom roditelja i sl. Dovodi se u vezu i sa različitim predrasudama kao što su roditeljska negativna uverenja o doprinosu vaspitanju, obrazovanju i razvoju dece, ograničavajuća uverenja vaspitača o kompetencijama roditelja za uključenost u aktivnosti vrtića itd. (Henderson & Dweck 1990). Preciznije, faktori porodice i roditelja koji mogu uticati na stepen uključenosti u aktivnosti vrtića mogu podrazumevati i kulturno i etničko poreklo porodice, kao i socio-ekonomski status porodice.

U prilog navedenom naučna literatura ukazuje da socioekonomski status roditelja utiče na uključenost u dečije vaspitanje i obrazovanje odnosno u aktivnosti predškolske ustanove (Larocque et al. 2011). Naime, porodice nižeg socio-ekonomskog statusa često se susreću sa izazovima kao što su prezaposlenost, ograničeni obrazovni materijali za decu kod kuće, što potencijalno može uticati na manju uključenost u aktivnosti ustanove. Niži nivo obrazovanja roditelja često se povezuje i sa manjim stepenom informisanosti i ograničenim roditeljskim kompetencijama, što može rezultirati negativnim uverenjima o njihovom doprinosu ishodima dečijeg života (Henderson & Dweck 1990). U skladu sa tim, roditelji vaspitno-obrazovni napredak deteta mogu tumačiti pretežno kroz prizmu individualnih sposobnosti deteta, zanemarujući ulogu i doprinos uloženog truda, procesa učenja i podrške obrazovnog i porodičnog okruženja. Pored navedenog, naučna literatura ukazuje i da kulturne razlike između kućnog i predškolskog okruženja mogu činiti barijeru u uzajamnom odnosu vaspitača i roditelja. To znači da npr. roditeljska uverenja o kulturnim vrednostima, koje se ne odražavaju u vaspitno-obrazovnim praksama ustanova, mogu uticati na manju uključenost u aktivnosti vrtića i škola (Wong & Patel 2022).

Pored faktora povezanih sa porodicom, kao prediktori roditeljske uključenosti u aktivnosti predškolske ustanove prepoznate su i varijable u vezi sa karakteristikama vaspitača, organizacijom, kulturom i praksom same ustanove (Christenson & Sheridan 2001; Mendez 2010). To znači da niži stepen roditeljske uključenosti u aktivnosti vrtića može biti povezan sa neadekvatnim pristupom vaspitača roditeljima,

kao i obrascima komunikacije koji zanemaruju roditeljsku ulogu i kompetencije (Christenson & Sheridan 2001; Fantuzzo et al. 2006). Autori Likardo i Leite (2022) otkrili su da roditelji i vaspitači mogu imati poteškoća u formiranju dobrog partnerstva kada vaspitači imaju deficitarni pogled na sposobnosti roditelja. Međutim, ovi navodi mogu se tumačiti i kao pokazatelji pozitivnih stavova roditelja i vaspitača jednih prema drugima u situacijama kada roditelji i vaspitači imaju uzajamni doživljaj ravnopravnih partnera. Istraživanja potvrđuju da vaspitači i nastavnici imaju pozitivne stavovi prema roditeljima kada dele moć i redovno komuniciraju (Addi-Raccah i Ainhoren 2009).

ZAKLJUČAK

Zaključci ovog rada ukazuju na značaj podsticanja svih aspekta kvaliteta roditeljske uključenosti koji se odnose na komunikaciju kao međusobno informisanje roditelja i vaspitača, uključenost roditelja u aktivnosti vrtića i uključenost roditelja u vaspitanje kod kuće. Treba imati u vidu da je u skladu sa rezultatima istraživanja važno staviti akcenat na unapređivanje uključenosti roditelja u aktivnostima vrtića, kao i da je ovaj aspekt kvaliteta u nadležnosti predškolske ustanove i zaposlenih u njoj. Putem raznovrsnih i primerenih aktivnosti, imajući u vidu heterogenost roditelja i dece, u planiranju i realizaciji važan preduslov uspešnosti je fleksibilnost i prilagođavanje potrebama, interesovanjima i mogućnostima porodice. Stručnjaci dodatno ističu da ne postoji univerzalni model partnerstva i roditeljske uključenosti koji bi bio primenjiv u svim kontekstima, imajući u vidu razlike između vaspitno-obrazovnih ustanova, roditelja i dece.

Kontinuiran profesionalni razvoj zaposlenih u predškolskim ustanovama, vaspitača i uprave ključan je za osmišljavanje strategije partnerstva koja podstiče aktivnu roditeljsku uključenost. Pritom je važno ispitivati uverenja profesionalaca o značaju i efektima roditeljske uključenosti koja obuhvata i uključenost zajednice, kao faktora koji oblikuju praksu uključenosti. Razvijanje kompetencija za timski i partnerski rad važan je preduslov uspešne roditeljske uključenosti u aktivnosti vrtića.

LITERATURA

1. Addi-Raccah, Audrey, Ronit R. Ainhoren (2009), "School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools", *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.
2. Ansari, Ayra, Elizabeth Gershoff (2016), "Parent involvement in Head Start and children's development: Indirect effects through parenting", *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 562-579.
3. Bakken, Linda, Nora Brown, Barry Downing (2017), "Early childhood education: The long-term benefits", *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 255-269..
4. Barnett, Melissa, Katherine Pascall, Ann Mastergeorger, Christina Cutshaw, Shannon Warren (2020), "Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness", *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4), 260-273.
5. Berk, Laura (2003), *Child Development* (6th ed.), Allyn and Bacon, Boston
6. Bierman, Karen, Pamela Morris, Rachel Abenavoli (2017), *Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children*, Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University
7. Bronfenbrenner, Urie (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge
8. Bronfenbrenner, Urie (1986), "Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives", *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
9. Bronfenbrenner, Urie, Morris Paul (2006), "The Bioecological Model of Human Development", In: W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (6th ed., Vol. 1), Hoboken, Wiley, 793-828.
10. Chappel, Jacquelyn, Katherine Ratliffe (2021), "Factors Impacting Positive School-Home Communication: A Multiple Case Study of Family-School Partnerships Practices in Eight Elementary Schools in Hawaii", *School Community Journal*, 31(2), 9-30.
11. Christenson, Sandra, Susan Sheridan (2001), *Schools and families: Creating essential connections for learning*, Guilford Press, New York
12. Churchill, Susan (2003), "Goodness-of-fit in early childhood settings", *Early Childhood Education Journal*, 31, 113-118.

13. Deslandes, Rollande, Richard Bertrand (2005), "Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling", *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
14. Doctoroff, Greta, David Arnold (2017), "Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103–113.
15. Duhanaj, Nataša (2025), *Motivaciona uverenja i uključenost roditelja u dečije obrazovanje kao prediktori školskih postignuća učenika*, Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd
16. Đurišić, Maša, Mila Bunijevac (2017), "Parental involvement as a important factor for successful education", *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153.
17. Epstein, Joyce (2011), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder
18. Epstein, Joyce (1995), *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*, Phi Delta Kappan <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
19. Epstein, Joyce (1986), "Parents' reactions to teacher practices of parent involvement", *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
20. Epstein, Joyce (2018), "School, family, and community partnerships in teachers' professional work", *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406.
21. Epstein, Joyce, Steven Sheldon (2002), "Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement", *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308–318.
22. Epstein, Joyce (1992), *School and Family Partnerships*, Report No. 6, Center on Families Communities, Schools and Children's Learning, Johns Hopkins University, Baltimore
23. Epstein, Joyce (2011), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Baltimore
24. Epstein, Joyce, Mavin Sanders, Steven Sheldon, Beth Simon, Karen Salinas, Natalie Jansorn, Frances Van Voorhis, Cecelia Martin, Brenda Thomas, Marsha Greenfeld, Darcy Hutchins, Kenuaty Williams (2019), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.), SAGE Publications Company, Corwin

25. Fan, Xitao, Michael Chen (2001), "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
26. Fantuzzo, John, Erin Tighe, Stephanie Childs (2000), "Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education", *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.
27. Fantuzzo, John, Marlo Perry, Stephanie Childs (2006), "Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs", *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.
28. Ferguson, Chris, Victor Rodriguez (2005), *Engaging families at the secondary level. What Schools Can Do to Support Family Involvement. A Strategy Brief of the National Center for Family and Community Connections with Schools*, Southwest Educational Development Laboratory
29. Fiore, Douglas, Julie Anne Fiore (2017), *Partners for special needs: How teachers can effectively collaborate with parents and other advocates*, Taylor and Francis, London
30. Frosch Cynthia, Sarah Schoppe-Sullivan, David O'Banion (2019), "Parenting and Child Development: A Relational Health perspective", *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 45– 59.
31. Ginsburg-Block Marika, Patricia Manz, Christine McWayne (2010), "Partnering to foster achievement in reading and mathematics", In: S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*, Routledge, 175–203.
32. Gartmeier, Martin, Gernot Aich, Daniela Sauer, Johannes Bauer (2017), "Who's afraid of talking to parents? Professionalism in parent-teacher conversations", *Special issue editorial Journal for educational research online*, 9(3), 5-11.
33. Gokalp, Serkan, Sait Akbasli, Okan Dis (2021), "Communication Barriers in the Context of School-Parents Cooperation", *European Journal of Educational Management*, 4(2), 83-96.
34. Han, Jisu, Stacey Neuharth-Pritchett (2014), "Parents' Interactions With Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions", *Childhood Education*, 90(1), 54–60.
35. Hemmerich, Fabian, Hande Erdem-Möbius, Lars Burghardt, Yvonne Anders (2021), "Reasons given by ECEC professionals for (not) being in contact with

- parents during the COVID-19 pandemic", *Frontiers in Psychology*, 12, Article 701888.
36. Henderson, Valanne, Carol Dweck (1990), "Motivation and achievement", In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 308-329.
 37. Herath, Sandamali (2024), *The Role of Parental Involvement in Early Childhood Education*, Thesis for: Msc in Applied Psychology and Behaviour, Cardiff Metropolitan University, Cardiff School of Sport & Health Sciences, UK
 38. Hindman, Annemarie, Frederick Morrison (2011), "Family involvement and educator outreach in Head Start", *The Elementary School Journal*, 111(3), 359–386.
 39. Hindman, Annemarie, Alison Miller, Laura Froyen, Lori Skibbe (2012), "A portrait of family involvement during Head Start: Nature, extent, and predictors", *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 654–667.
 40. Hill, Nancy, Diana Tyson (2009), "Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
 41. Jelić, Marija, Irena Stojković, Zagorka Markov (2018), "Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača", *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165-187.
 42. Jeynes, William (2014), "Parental involvement that works... because it's age-appropriate", *Kappa Delta Pi Record*, 50(2), 85–88.
 43. Kuttner, Paul, Almaida Yanagui, Gerardo López, Anne Barton, Jennifer Mayer-Glenn (2022), "Moments of Connection Building Equitable Relationships between Families and Educators through Participatory Design Research", *Journal of Family Diversity in Education*, 4(2), 142-159.
 44. Masten, Ann, Dante Cicchetti (2010), "Developmental cascades", *Development and Psychopathology*, 22(3), 491–495.
 45. Neal, Jennifer, Zachary Neal (2013), "Nested or networked? Future directions for ecological systems theory", *Social Development*, 22(4), 722–737.
 46. Landry, Susan, Karen Smith, Paul Swank, Tricia Zucker, April Crawford, Emily Solari (2012), "The effects of a responsive parenting intervention on parent–child interactions during shared book reading", *Developmental Psychology*, 48(4), 969–986.
 47. LaRocque, Michelle, Ira Kleiman, Sharon Darling (2011), "Parental involvement: The missing link in school achievement", *Preventing School Fail-*

- ure, 55(3), 115-122.
48. Licardo, Marta, Lais Oliveira Leite (2022), "Collaboration with immigrant parents in early childhood education in Slovenia: How important are environmental conditions and skills of teachers?", *Cogent Education*, 9(1), Article: 2034392
 49. Paz-Albo, Jesus (2018), "Enhancing the quality of early childhood education and care: ECEC tutors' perspectives of family engagement in Spain", *Early Child Development and Care*, 188(5), 613-623.
 50. Pomerantz, Eva, Elizabeth Moorman, Scott Litwack (2007), "The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better", *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
 51. Pomerantz, Eva, Elizabeth Kim, Cecilia Cheung (2012), "Parents' involvement in children's learning", In: K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors*, American Psychological Association, 417-440.
 52. Powel, Douglas, Seung-Hee Son, Nancy File, Robert San Juan (2010), "Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten", *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
 53. Rimm-Kaufman, Sara, Robert Pianta (2001), "An ecological perspective on the transition to kindergarten", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
 54. Roostin, Erna (2018), "Family influence on the development of children", *Journal of Primary Education*, 2(1), 1-12.
 55. Schneider, Claudia, Madeleine Arnot (2018), "Transactional School-Home-School Communication: Addressing the Mismatches between Migrant Parents' and Teachers' Views of Parental Knowledge, Engagement and the Barriers to Engagement", *Teaching and Teacher Education*, 1(75), 10-20.
 56. Sheridan, Susan, Brandy Clarke, Lisa Knoche, Edwards, Carolyn (2010), "The effects of conjoint behavioral consultation in early childhood settings", *Early Education and Development*, 17(4), 593-617.
 57. Sheridan, Susan, Elizabeth Kim (2015), "Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs", In: S. M. Sheridan & E. M. Kim (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research*, Springer International Publishing /

- Springer Nature, 417–440.
58. Scribner, Alicia, Jay Scribner (2001), *High performing schools serving Mexican-American students. What They Can Teach Us*, ERIC Development team; <http://www.eric.ed.gov/>
 59. Shonkoff, Jack, Deborah Phillips (Eds.) (2000), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academies Press, Washington DC
 60. Shumow, Lee, Jennifer Schmidt (2014), "Parent engagement in science with ninth graders and with students in higher grades", *The School Community Journal*, 24(1), 17–36.
 61. Smit, Brigitte (2001), "How primary school teachers experience education policy change in South Africa", *Perspectives in Education*, 19(3), 67–83.
 62. Super, Charles, Sara Harkness (2002), "Culture structures the environment for development", *Human Development*, 45(4), 270–274.
 63. Stojković, Irena, Zagorka Markov, Marija Jelić (2017), "Korelati opažanja saradnje između roditelja i vaspitača u predškolskim ustanovama", u: M. Stančić, A. Tadić i T. Nikolić Maksić (ur.), *Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga: „Vaspitanje danas”*, 29-30 septembar, Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Pedagoško društvo Srbije, Beograd, 127–132.
 64. Theodorou, Eleni (2007), "Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement", *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 90–96.
 65. Tudge, Jonathan, Irina Mokrova, Bridget Hatfield, Rachana Karnik (2009), "Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development", *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210.
 66. Wang, Lei, Duo Liu (2021), "Unpacking the relations between home literacy environment and word reading in Chinese children: The influence of parental responsive behaviours and parents' difficulties with literacy activities", *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 190–200.
 67. Xiong, Xianfang, Lanfang Deng, Hongyi Li (2020), "Is winning at the start important: Early childhood family cognitive stimulation and child development", *Children and Youth Services Review*, 118(2), 105431.
 68. Yang, Dong, Peng Chen, Kai Wang, Zhuoran Li, Chen Zhang, Ronghuai Huang (2023), "Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature", *Sustainability*, 15(5859), 2–17.

69. Uzoechina, Gladys Oby, Ngozi Diwunma Obidike (2008), "Parental involvement in primary education in Anambra State: The way forward", *Journal of Childhood and Primary Education*, 4(2), 136-146.

PARENTAL INVOLVEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary:

Given the dynamics of the contemporary social context and the speed of change that characterizes it, positive developmental outcomes of children's lives are increasingly being questioned. In order to point out the importance of integrated roles, functions and shared responsibilities of the family, preschool institution and community for the outcomes of children's lives, the term parental involvement is conceptualized in scientific literature and empirical research. Parental involvement is defined as a complex and dynamic process aimed at the comprehensive development of the child, based on the partnership of primary systems of children's lives. Starting from the importance of preschool upbringing and education for achieving long-term positive effects in the field of learning and social development of children, the aim of the paper is to examine those aspects of the quality of parental involvement that contribute to its effectiveness. These aspects in the preschool context include two-way communication between parents and the educator, parental participation in kindergarten activities and engagement in raising the child at home. An analysis of the scientific literature in this area indicates that active parental involvement and quality mutual communication contribute to the formation of a positive and stimulating environment for children's development and learning. This paper points to opportunities for improving partnerships and recommends continued support for parents through structured participation programs and effective two-way communication with educators.

Keywords: family; cooperation; preschool education; parental involvement; dimensions

Adrese autorica
Authors' address

Maša Đurišić

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Kikinda
masadjurismicvsssov@gmail.com

Nataša Duhanaj

Osnovna škola "Veselin Masleša" Beograd
inigold3@gmail.com