



## ДОПРИНОСИ ШКОЛЕ ГРАЂЕЊУ ПАРТНЕРСТВА СА РОДИТЕЉИМА

*Нада Половина\**

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Анстракт.* У раду се истражује како директори и разредне старешине опажају и процењују чиниоце, препреке и подстицаје грађењу партнерства између школе и родитеља. Узорац сачињава 60 директора и 305 разредних старешина из 60 школа (37 градских и 23 сеоске) у Србији. Директори и наставници су попуњавали одвојене али паралелне упитнике (модификовани само у сегменту разлика у улогама) који су креирани за потребе истраживања. Ајтеми упитника питају о чиниоцима који доприносе укључивању родитеља, препрекама у развијању сарадње родитеља и школе и особеностима комуникације са родитељима. Налази истраживања указују на то да директори и наставници на сличан, али не и на истоветан начин, процењују важност различитих компонената у пољу сарадње са родитељима. Највише сличности постоји у опажању препрека да се успостави сарадња (проблеми усклађивања времена за сусрете, претходна лоша искуства родитеља у вези са сарадњом). Највише разлика је у опажању важности чинилаца сарадње (директори стављају тежиште на »фактор родитељ«, а наставници, и на »фактор родитељ«, и на »фактор дете«), као и у опажању потребних подстицаја за побољшање сарадње између школе и родитеља (директори наглашавају просторно-временске организацијске компоненте, а наставници просторне компоненте и личне иницијативе). И у проценама директора, и у проценама наставника добијене су и разлике обележене полом, дужином радног стажа, величином средине у којој се школа налази (село-град). Генерални закључак указује да је тематика сарадње школе и родитеља високо и вишеструко осетљива на контекст, те да грађењу програма сарадње мора претходити процес системског и систематичног дијалошког уобличавања теме на нивоу сваке конкретне школе, да би се постојећа мултиверза значења прочистила и дала основ за јасне, локално смислене и одрживе програме сарадње.

*Кључне речи:* укључење родитеља, процене наставника, процене директора, чиниоци сарадње родитеља и школе, препреке у сарадњи, подстицаји.

У савременим условима живота и новим концептуализацијама образовног простора и образовних процеса, стара тема о сарадњи школе и породице добија нова значења. Нови начин гледања на ову тему обележава придавање већег значаја улози родитеља у друштву и школи, а

\* E-mail: npolovina@rcub.bg.ac.yu

самим тим и стратегијама њиховог укључивања у процесе образовног развоја њихове деце. Другим речима, сада се фокус теоретичара и истраживача усмерава превасходно на улогу родитеља/породице

Нова визија укључења родитеља концептуализована је као обухватно и подржавајуће партнерство породица – школа. У основи ове визије је неколико важних група чинилаца. Прва одражава процесе и циљеве децентрализације и демократизације образовања који су подстакнути новим реформама образовања на европском простору (Farrell & Jones, 2000; Piorkowska, 2007). Друга група чинилаца наглашава важност квалитета образовања, што подразумева да је школа та која промовише активности које унапређују односе између свих корисника (Fergusin, 2005). Трећа група чинилаца долази из оквира развоја научне мисли у психологији образовања, а обележена је препознавањем значаја ефеката контекста у проучавањима образовања, односно важности укључивања и разумевања социјалних и интерперсоналних процеса који сачињавају социјални контекст школовања (Anderman & Anderman, 2000). Четврта група чинилаца темељи се на сазнањима да су породица и школа примарни и међусобно испреплетени микросистеми у којима се одвија дететов живот и развој, те се кроз сарадњу родитеља и школе/наставника може афирмисати друштвена подршка породици и породичним процесима, посебно онима који су релевантни за развој деце (Аћуја, 2008). Већ из ових елементарних одређења јасно је да реализација нове визије укључивања родитеља захтева, од свих актера, нови начин мишљења о породици, о школи, о улози школе у животу породице и о улози родитеља у активностима везаним за школу и школовање њихове деце.

У светлу поменутих чинилаца, који су истовремено и својеврсни потенцијални циљеви, охрабривање родитељског учешћа у школи, односно развијање сарадње између родитеља и школе, може имати вишеструке позитивне исходе, како за ученике и њихове родитеље, тако и за саму школу, локалну средину, али и за целокупан развој друштва. Добити које се могу произвести добром сарадњом конкретизоване су и аргументоване у бројним истраживачким налазима и евалуационо-истраживачким проценама (Epstein & Jansorn, 2004; Redding *et al.*, 2004; Guskey *et al.*, 2006; Waden & Westat, 2006). У њима је утврђена корелација између различитих облика родитељског повезивања са школом/наставницима (од долазака на родитељске састанке и вођења индивидуалних разговора са наставницима до волонтирања у школи) и школског постигнућа, уредног похађања школе и развијености образовних аспирација ученика. Неки аутори, додатно, указују на вишеструки образовни

и васпитни значај порука које деца добијају када виде да су родитељи и наставници повезани и да сарађују (Ruckerting, 1997).

Међутим, ове позитивне одреднице губе на снази, а перспектива погледа на тематику сарадње мења се када, из општег и нормативно постављеног оквира сарадње, пређемо на ниво разматрања теме усредсређени на оно што се у реалности дешава. Наиме, аутори који се баве овом проблематиком (Farrell & Jones, 2000; Mitra, 2006) указује на *раскорак између научно и стручно прокламованих начела и праксе*, и истичу да иза фасаде формалне реторике у којој се родитељи означавају као важни корисници/учесници у образовању, стоји реалност у којој родитељи, суштински, не учествују активно у образовању, иако су за то заинтересовани. И док се у неким евалуационим студијама (Guskey, Ellender & Wang, 2006; Waden & Westat, 2006) овакво стање доводи у везу са незаинтересованошћу наставника (на шта указују истраживачи преко индикатора слабог одзива наставника у истраживањима, и преко исказа родитељи), у другима се наглашава незаинтересованост, неангажованост и несарадљивост родитеља (Davis & Lambie, 2005; Joksimović i Vogunović, 2005; Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005), а у трећима указује на комуникацијске застоје, површност и фрагментираност у успостављању повезаности (Polovina 2007; Džinović, Pavlović i Milošević, 2007). Предочене разлике одражавају другачије углове посматрања различитих актера сарадње, и отварају неколико питања: ко од актера има задатак/одговорност да иницира, одржава и подстиче сарадњу који то чини оци и препреке ометају успостављање и одржавање сарадње, и шта је то што у оквирима реалитетно недовољно развијене сарадње школа може да уради да би подстакла побољшање сарадње. Одговоре на ова питања, како се то сугерише у оквиру већ поменутих савремених поставки психологије образовања (Anderman & Anderman, 2000), ваља тражити у проучавању контекстуалних чинилаца релевантних за функционисање школе, што неизбежно упућује на шире друштвене, школске и индивидуалне контекстуалне одреднице.

#### *Друштвени, школски и индивидуални контекст сарадње*

Резултати бројних истраживања указују да родитељско повезивање са школом одражава мноштво сложених феномена као што су: *структура породице, културни оквир функционисања, образовно-економски статус, етничко порекло, те узраст (разред), школски успех и пол детета* (Scribner & Scribner 2001; Fergusin, 2005a; Waden & Westat, 2006; Polovina i Stanišić, 2007). Истраживачки налази указују да пракса укључива-

ња родитеља од стране школе (родитељски и индивидуални састанци, писани извештаји о дететовом успеху, учешће родитеља у одлучивању везаном за активности у школи) зависи од више различитих фактора: од укупног друштвено-историјског и економског контекста у коме се конкретна пракса сарадње одвија, од карактеристика школе и појединачних својстава родитеља/породице и наставника.

Значај *друштвено-историјског и економског контекста* за праксу сарадње породице/родитеља и школе очигледнији је у срединама које су прошле, или пролазе, кроз друштвену кризу. Одрас те кризе на праксу васпитања, препознатљив је кроз кризу васпитне улоге и функције школе, једностраност, затварање делатности и сужавање садржаја и облика сарадње школе с друштвеном средином, па и са породицом, односно с родитељима (Vojić-Marković, 1996; Polovina, 2007; Polovina, 2007a).

Када је реч о *карактеристикама школе* важним за успешне програме укључења родитеља, указује се на организацијске и статусне карактеристике (јавна/приватна, величина школе/величина разреда), али, још више, на важност чинилаца као што су *школска клима* (атмосфера у школи), *колаборација и комуникација* (Berger & Warner, 2006).

Појму *школска клима* дато је истакнуто место у концептуализовању сарадње. Поље значења овог појма је веома широко и обухвата скуп свих околности у којима се одвија процес образовања и васпитања, као и особености догађања и доживљавања (психосоцијални аспект) у мрежи односа који постоје међу учесницима образовно-васпитног процеса (Joksimović i Bogunović, 2005). У проценама које су, у оквиру TIMSS-2003 истраживања, давали директори и наставници школа у Србији, као један од процењиваних индикатора био је и учешће родитеља у школским активностима и подршка ученику. Резултати (исказани преко скупног индекса директорове перцепције) су показали да је само 3% директора сматрало да је клима у њиховој школи повољна, док је 26% сматрало да је неповољна, што су знатно мање вредности од међународног просека (Максић i Đurišić-Bojanović, 2005: 257). Међу индикаторима школске климе, учешће и укљученост родитеља и њихова подршка детету/ученику ниско су процењени и од стране директора и од стране наставника (Joksimović i Bogunović, 2005).

Наш концептуални приступ појму *школска клима* прави разлику између две међусобно повезане али различите врсте школске климе. *Прва* је клима која одражава *процесе унутар* саме школе (међусобне односе свих актера школске средине, а посебно односе између запослених у школи). *Друга* врста школске климе је она коју обележава *приступ* школе као *целине* (особље школе) питањима сарадње школе и по-

родице/родитеља. Реч је о ужем одређењу појма »школска клима« које укључује ставове, знања и понашања запослених у школи, чији ефекти трансцендирају оквир саме школе и рефлектују се у сферу ученикове породице. Посебно желимо да нагласимо да се овакво одређење значења концепта »школска клима« не исцрпљује само у свесности и општем ставу (који се подразумева) да је сарадња важна, већ да се ради о концептуално уобличеном, операционализованом (понашање наставника, директора и осталих запослених у школи) и у професионалном дијалогу размењиваном и дограђиваном приступу сарадњи. Исход оваквог уобличавања (на који неминовно утичу међусобни односи запослених у школи) требало би да буде нови начин гледања на сарадњу са родитељима, и деловање у правцу који Кумар (Kumar, 2006) назива *инклузивност школске средине*, односно стварање средине у којој се осећа добродошлица и у којој се примају јасне поруке о спремности на сарадњу. Оваква порука родитељима може, линијом циркуларне узрочности, подстаћи развијање образаца укључивања код родитеља.

Важност *индивидуалних својстава* (личне особине) и искустава, и наставника, и родитеља, такође су истраживачки препознати као битан чинилац развијања партнерства између школе/наставника и родитеља (Guskey *et. al.*, 2006; Waden & Westat, 2006). Индивидуална искуства/доживљавања сарадње су, као доступнија, чешћи предмет истраживања. У истраживању, у коме су учествовали родитељи, наставници и ученици једне градске основне школе (Polovina, 2007), добијени су налази у којима се спецификују обележја понашања наставника и родитеља која доприносе повезаности и сарадњи. То су понашања типа: укљученост, заинтересованост и ангажовање да се проблем реши, спремност да се одвоји време, отвореност у комуникацији, стрпљиво слушање и испољавање разумевања, спремност да се прихвати незадовољство »друге стране«, конкретизација у разговору, спремност да се ангажује у промени проблемске ситуације.

*Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима:  
улога директора и наставника*

У научној и стручној јавности (Ferguson, 2005; Berrera & Warner, 2006; Guskey *et. al.*, 2006; Mitra, 2006; VanBalkam i Mijatović, 2006; Waden & Westat, 2006) превладава виђење да је у развијању сарадње улога школе витална, и да управо школа треба да промовише активности које побољшавају релације између свих корисника, а да би то остварила потребно је: (а) да питање сарадње са родитељима буде део школског програма,

(б) да директори школа имају водећу улогу у грађењу културе добродошлице за родитеље (како би родитељи осећали да су добродошли и да су позвани у школу), (в) да се кроз професионално усавршавање наставника развија свест школског особља о вредностима сарадње и процесној (кумулативној) природи грађења односа сарадње са родитељима. Пошто су непосредни актери сарадње учитељи и наставници (пре свега они који су и разредне старешине), а надлежности и одговорност за развијање климе/атмосфере сарадње везане су за улогу директора школе, усмерићемо нашу пажњу управо на сегменте улога једних и других.

**Улога директора у развијању сарадње са родитељима** спецификује се кроз рад на: (а) утврђивању потреба које се јављају на нивоу целог система, (б) стварању климе која влада у школи (општи односи унутар школе, унапређивање односа са родитељима), (в) мотивисању запослених за континуирано професионално усавршавање (VanBalkam и Мијатовић, 2006). Поменути спецификацијама додали бисмо и то да су потенцијали улоге директора и у томе да подстиче запослене да истражују сопствену праксу сарадње са родитељима, настојећи да разумеју и објасне изазове, могућности, тешкоће и препреке које им непосредно искуство доноси, и да тако допринесу стварању платформе за засновано развијање практичних решења. Реч је о оној врсти истраживања које Пинтрич (Pintrich, 2000) означава као истраживања која имају за циљ развијање праксе. Такође, у склопу промена у савременим концептуализацијама образовног простора, сматрамо да је неопходни аспект улоге директора и то да буду лидери промишљања и подржавања промена, а када је реч о партнерству са родитељима, да подстичу промене у начину мишљења и начину функционисања свих учесника образовног процеса. У складу са овим сегментом улоге директора важно је да он препозна потенцијале колектива (различите нивое искуства сарадње и различите перспективе) и да створи могућности да се бројна и разнолика искуства интегришу у смислене програме и активности.

**Улога наставника у развијању сарадње са родитељима.** Квалитетан образовни систем захтева високо образоване наставнике, стручне не само за предметну наставу већ и за вођење образовног процеса ученика у целини. Од наставника се очекује да препознају и разумеју контекст у коме се њихово деловање одвија, односно да буду способни да развију ставове, способности и вештине потребне за обухватно и вишесмерно деловање у том контексту. У том смислу, циљеви професионалног образовања у европским земљама као битну компоненту имају подстицање усвајања нове улоге наставника, односно промене у опсегу и садржају њихових улога (Клашње, 2006: 36). Као један од битних до-

мена у коме су потребне промене издвојен је и домен сарадње са родитељима.

Наставници, а посебно они који су и разредне старешине, по природи свога посла, упућени су на непосредне контакте са родитељима ученика, тако да концепт сарадње и грађења партнерства најконкретније облике управо добија у овом односу. На централну улогу наставника упућује и чињеница да је наставник (а пре свега разредни старешина) кључна спона и/или препрека сарадњи. У оквиру истраживања (анкетирање родитеља и рад у фокус групама) усмереног на евалуацију програма укључења родитеља, Гускај и сарадници (Guskey, Ellender & Wang, 2006: 23) налазе да »постоје значајне разлике између наставника у погледу *иницијативе* и у погледу *напора да се комуницира* с родитељима«, и закључују да је »*фактор наставник* значајнији од фактора шире политике управљања школом.« Ово је становиште донекле у супротности са становиштем које се конструише у контексту управљања у образовању (VanBalkam i Mijatović, 2006), где се кључна улога приписују директору. Јасно је да овако поларизована схватања одражавају два различита угла из којих се концептуализује сарадња са родитељима. Наше је становиште да, и фактор директор (управљачка димензија у концептуализовању сарадње), и фактор наставник (димензија непосредног извођења сарадње), имају у својој основи исту врсту »именитеља«, а то је искуствено-вредносно конструирана представа о партнерству с родитељима која се гради на кумулираним искуствима, односно искуственим проценама и вредновањима доприноса различитих чинилаца сарадње, различитих препрека у сарадњи и потребних, односно могућих подстицаја у развијању те сарадње. Управо је ово становиште предмет емпиријске провере, односно смерница истраживања које представљамо у раду.

*Истраживање: перспективе директора и разредних старешина о сарадњи са родитељима*

Истраживање о коме извештавамо у овом раду је треће у серији наших истраживања (Polovina, 2007; Polovina i Stanišić, 2007) чији је општи циљ био сагледавање проблематике сарадње школе и породице. У основи сва три истраживања је системски приступ у проучавању феномена сарадње. Истраживања су планирана као допуњујући и проширујући циклус спецификовања теме, у коме се променом истраживачког фокуса, методологије и типа узорка, настоји отворити што већи број релевантних »поља« сазнања и потенцијалних објашњења сложене проблематике сарадње школе и породице.

У овом, трећем истраживању, наш фокус је на школској средини, на перспективама које се о сарадњи развијају унутар школе као микро-система, и исказују кроз процене директора и наставника – разредних старешина, као кључних актера сарадње. Општи циљ истраживања је да сагледа које представе о сарадњи се наглашавају у оквирима школе, будући да се на њима гради однос према укључивању родитеља. Специфични циљеви, везани су за сагледавање сличности и разлика (с обзиром на улогу директор – наставник, дужину радног стажа, пол, тип средине у којој се школа налази, тип основне професије наставника) у опажају и процењивању услова/чиниоце сарадње (циљ 1), препреке сарадњи (циљ 2) и потребни подстицаји за побољшање сарадње са родитељима (циљ 3). Четврти специфични циљ односио се само на наставнике/разредне старешине и заснован је на опажању значаја различитих комуникацијских тешкоћа које се могу јавити у оквиру сарадње са родитељима.

Определили смо се да »простор сарадње«, који директори и наставници процењују, одредимо као композит *варијабли* које су у бројним, али различитим истраживањима (кратко представљеним у уводном делу рада) издвојене као релевантне за развијање сарадње између школе и родитеља. Те се варијабле по врсти могу груписати као чиниоци, препреке, потребни подстицаји и обележја непосредне комуникације, а тематски се односе на породичне услове (социокултурни и економски услови, образовни статус родитеља), околности везане за родитеље (заинтересованост, оптерећеност послом и животном свакодневицом, понашање у комуникацији са наставницима), околности везане за дете/ученика (узраст, пол, школски успех, здравствено стање), околности везане за наставнике (заинтересованост, иницијатива, приступ у разговору) и за саму школу (простор, аспекти организације времена). Дакле, »простор сарадње« у овом истраживању операционализован је кроз опсежан али ограничен број варијабли (понуђених у форми упитника креираног за потребе истраживања), чију важност директори и разредне старешине (у даљем тексту наставници) процењују на вишестепеним скалама процене. Овакав приступ даје могућност да се од истих елемената стварају различити »мозаици«, и да се добију различита наглашавања која одражавају различите перспективе процењивача, односно директора и разредних старешина.

Основу за формирање *узорка* истраживања чинио је регистар од 1.100 школа који представља национално формирану популацију основних школа у Србији. Из овог регистра су, случајним избором из сваког



региона, издвојене по три школе (градска, приградска,\* сеоска) које су ушле у финални узорак који чини 60 школа (37 градских и 23 сеоске) чији су директори (њих 60) и разредне старешине (укупно 305) попуњавали упитнике. У оквиру појединачне школе упитнике је попуњавало по пет разредних старешина (у сеоским школама је тај број, зависно од величине школе, некада био мањи, а у великим градским школама био је и нешто већи). *Подузорок директора* претежно чине мушкарци (65,5%), највећи број их је са радним стажом између 15 и 25 година (52,2%), док је једна четвртина оних са краћим (испод 15 година), и исто толико оних са дужим радним стажем (изнад 25 година). *Подузорок разредних старешина* претежно чине жене (67,9%). Преко 25 година стажа има 37,2% наставника, њих 24,6% је са стажем између 15 и 24 године, а 22,9% са стажом између седам и петнаест година, док је младих разредних старешина (испод седам година стажа) било 15,3%.

*Инструменти.* За потребе истраживања креиран је упитник за директоре (22 питања/ајтема) и упитник за наставнике (35 питања/ајтема). Упитници су паралелни (иста питања) и модификовани само у сегменту разлике у улогама. У том смислу, упитник за наставнике је опсежнији, будући да је њихово искуство сарадње са родитељима интензивније и непосредније. Формулација питања и понуђене алтернативе одговарања постављени су тако да испитаници могу исказати своје процене значаја понуђених чинилаца (који се тичу породичне средине и детета), препрека (које могу имати родитељи и наставници) и потребних подстицаја (који се односе на школску средину) за побољшање сарадње са родитељима. Упитници су школама прослеђени поштом, на исти начин су и враћени, а њихово попуњавање било је анонимно.

У истраживању су коришћени, поред основних дескриптивних статистичких поступака, и *анализа варијансе* за поновљена мерења, једнофакторска униваријантна анализа варијансе и Пирсонов коефицијент корелације.

### *Резултати истраживања*

Резултате истраживања представићемо по тематским целинама, дајући паралелно приказ резултата за подузорок директора и за подузорок наставника (разредних старешина).

---

\* Приликом кодирања варијабле величина места-школе (одређене бројем становника), коришћен је систем разврставања школа по регистру TIMSS - 2007. истраживања у коме су школе разврстане само као градске и сеоске, што значи да су неке школе из приградских насеља разврстане у градске, а неке у сеоске школе.

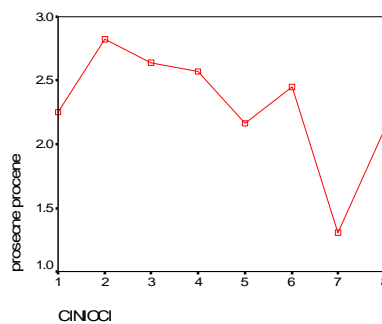
**Прва тематска целина:** процена чинилаца који утичу на укључење родитеља. Директори праве значајне разлике у процени доприноса појединих чинилаца (понуђених) сарадње родитеља са школом ( $F(7) = 47,88$ ;  $p < 0.000$ ), а као најважније истичу (графикон 1а): *културни миље породице, образовни статус родитеља и материјалне услове живота породице*. Потом следе школски успех детета, величина породице, узраст и здравствени статус детета. Најмање важан чинилац, према процени директора, је пол детета. Код процене важности ове групе чинилаца директори са дужим радним стажом (наспрам оних са краћим радним стажом) дају и диференциране процене ( $F(2)=3,16$ ;  $p < 0.050$ ) у смислу више избалансираног коришћења алтернативе у одговорима (много, мало, нимало) за процену различитих чинилаца. Наставници значајно различито процењују важност доприноса понуђених чинилаца укључења родитеља ( $F(7)=130,15$ ;  $p < 0.000$ ). Као најважније наставници истичу (графикон 2б): *културни миље породице, образовни статус родитеља и школски успех детета*, а потом здравствено стање детета/ученика, величину породице/састав домаћинства, те материјалне услове живота и узраст детета/ученика. И наставници пол детета/ученика сматрају најмање важним чиниоцем који може обележавати сарадњу. Наставници са дужим радним стажом (у односи на оне са краћим стажом), придају већи значај образовном статусу родитеља ( $F(4)=2,58$ ;  $p < 0.037$ ), узрасту детета ( $F(4)=2,84$ ;  $p < 0.025$ ) и његовом школском успеху ( $F(4)=4,51$ ;  $p < 0.001$ ), као и здравственом статусу детета ( $F(4)=3,97$ ;  $p < 0.004$ ). Наставници из градских школа, у односу на оне из сеоских школа, у већој мери као чиниоце сарадње истичу образовни статус родитеља ( $F(1)=5,61$ ;  $p < 0.018$ ) и здравствени статус детета ( $F(1)=4,75$ ;  $p < 0.030$ ).

Иако, наизглед, директори и наставници слично процењују допринос различитих чинилаца укључења родитеља, поглед на графиконе показује да је у проценама директора већи нагласак на фактору родитељ, а у проценама наставника препознајемо подједнако наглашавање и чиниоца који се односе на родитеље и оних који се односе на дете/ученика. У подгрупи директора унутрашња диференцијација одговора прати линију дужине стажа (дужи стаж – више диференцирани одговори), а унутар подгрупе наставника диференцираност процена се препознаје дуж линија дужине стажа и средине у којој се школа налази (село, град). И директори и наставници приоритетним сматрају културни миље породице. Разлика постоји једино у томе што директори нешто већи значај придају материјалним условима породице, а наставници школском успеху детета. Ова различита наглашавања су, колико логична, толико и инструктивна, у смислу потврде да је простор сарадње шко-

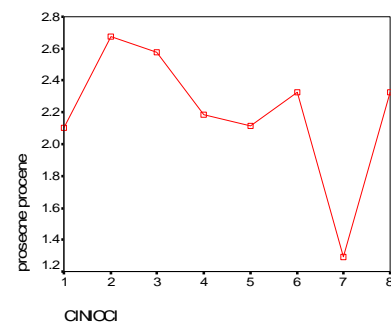
ле/наставника и родитеља простор који премрежавају различите перспективе и свака од њих мора бити узета у разматрање код употпуњавања конкретне слике и креирања конкретних програма унапређивања сарадње између школе и породице.

*Графикони 1(а,б): Чињеници који утичу на укључивање родитеља*

1а: Директори



1б: Наставници



Легенда: (чињеници):

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| 1. величина породице и састав домаћинства | 2. културни миље породице             |
| 3. образовни статус родитеља              | 4. материјални услови живота породице |
| 5. узраст (разред) детета/ученика         | 6. школски успех детета/ученика       |
| 7. пол детета/ученика                     | 8. здравствено стање детета/ученика   |

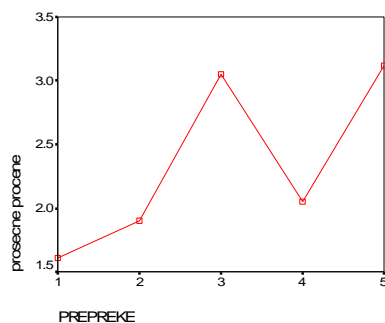
**Друга тематска целина:** процена препрека које ометају укључење родитеља. Директори и наставници су тежину пет типова препрека процењивали преко четири алтернативе одговора (тако је, скоро да је тако, једва да је тако, није тако).

Директори праве разлике у процени важности различитих препрека већем укључењу родитеља ( $F(4)=55,50$ ;  $p<0.000$ ), истичући као најважније и подједнако значајне (графикон 2а): *немогућност временског усклађивања родитеља и наставника и лоша искуства родитеља у претходној сарадњи са школом*. Као мање значајне препреке виде заузетост родитеља послом и незаинтересованост родитеља за сарадњу, а као најмање важну препреку виде преоптерећеност родитеља животном свакодневицом. Међутим, жене директори у већој мери од мушкараца директора, као препреку сарадњи виде обавезе родитеља на послу ( $F(1)=5,04$ ;  $p<0.029$ ). Такође, директори сеоских школа, у односу на директоре градских школа, у већој мери као препреке истичу преоптерећеност родитеља животном свакодневицом ( $F(1)=4,50$ ;  $p<0.038$ ) и обавезама на послу ( $F(1)=4,17$ ;  $p<0.046$ ).

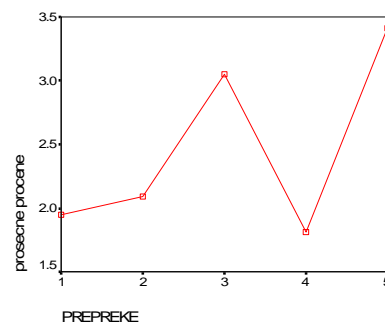
Када процењују препреке већем укључењу родитеља, *наставници* међу пет понуђених препрека, праве разлике ( $F(4)=69,81$ ;  $p<0.000$ ), истичући као најзначајније (графикон 2б) *лоша искуства родитеља у претходној сарадњи и немогућност временског усклађивања родитеља и наставника*. Као најмање значајне препреке наставници виде: преоптерећеност родитеља животном свакодневицом, обавезе на послу и незаинтересованост родитеља. Нису добијене статистички значајне разлике у проценама препрека зависно од пола, од искуства и локације школе (село – град).

Графикон 2(а,б): Препреке који утичу на укључивање родитеља

2а: Директори



2б: Наставници



Легенда (препреке):

1. преоптерећеност родитеља животном свакодневицом
2. обавезе на послу
3. немогућност временског усклађивања родитеља и наставника
4. незаинтересованост родитеља
5. лоша искуства у претходној сарадњи

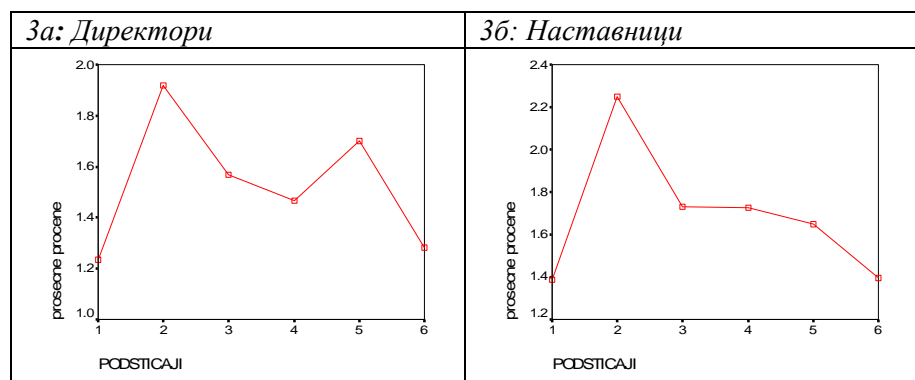
И у погледу процене препрека виђења директора и наставника су, уопштено гледано, слична – највећи значај придају претходно лошим искуствима родитеља и проблемима временског усклађивања. Ипак, у сагледавању препрека, *усредсређеност на опити план* коју подстиче улога директора даје могућност да се искажу разлике које одражавају аспект пола и аспект локалне средине у којој се школа налази (село – град). Овај део слике се губи када постоји уроњеност у непосредне односе и искуства (наставници). Значајно је да ни директори ни наставници не виде родитеље као незаинтересоване.

**Трећа тематска целина:** *процена подстицаја укључењу родитеља*. Директори различито виде допринос појединих подстицаја већем укључењу родитеља ( $F(5)= 10,76$ ;  $p<0.000$ ), и као најзначајније истичу

(Графикон 3а): *постојање издвојеног и прикладно опремљеног места за сусрете са родитељима*, затим *спремност наставника да одвоје време за разговор са родитељима*, те већу иницијативу наставника и њихово пажљиво осмишљавање сусрета са родитељима. Најмање значајном директори сматрају добру атмосферу у школи (предусретљивост особља, коректност у комуникацији са родитељима) и сараднички приступ наставника током разговора.

Као и директори и *наставници* различито виде доприносе појединих подстицаја већем укључењу родитеља ( $F(5)=55,78$ ;  $p<0.000$ ), а као најзначајније издвајају (Графикон 3б): *постојање одвојеног и прикладно опремљеног простора, већу иницијативу наставника/управе школе*, потом пажљиво осмишљавање сусрета са родитељима и spremност наставника да одвоје време. Као најмање значајне подстицаје сматрају атмосферу у школи, и сараднички приступ наставника током разговора са родитељима (пажљиво слушање, spremност да се прихвати незадовољство и/или забринутост родитеља). Наставници са краћим радним стажом издвајају као важно за подстицање сарадње постојање издвојеног и прикладно опремљеног простора ( $F(4)=2,59$ ;  $p<0.037$ ) и пажљиво осмишљавање сусрета са родитељима ( $F(4)=4,54$ ;  $p<0.001$ ), док наставници са средњом дужином стажа као значајнији подстицај виде сараднички приступ наставника ( $F(4)=3,59$ ;  $p<0.007$ ).

Графикон 3(а, б): Подстицаји који утичу на укључивање родитеља



Легенда (подстицаји):

1. добра атмосфера у школи
2. издвојено и прикладно опремљено место за сусрете и разговоре са родитељима
3. већа иницијатива наставника/управе школе за укључивање родитеља
4. пажљиво осмишљавање сусрета са родитељима
5. spremност наставника да одвоје време за разговор
6. сараднички приступ наставника у разговору са родитељима

Уочљиво је да постоје и сличности и разлике у процени подстицаја сарадњи. Иако је, и за директоре, и за наставнике (посебно млађе и са мање радног искуства) на првом месту постојање издвојеног и прикладно опремљеног простора, чиниоци које потом издвајају дају другачији склоп. У целини гледано, слика коју дају директори је нешто диференциранија. Ни једни ни други не сматрају атмосферу у школи (спецификовану као предусретљивост и добродошлицу) важном, што је различито од налаза који се помињу у истраживањима реализованим у другим срединама (Bertera & Warner, 2006; Guskey *et. al.*, 2006; Mitra, 2006), и то би се најпре могло повезати с начином дефинисања концепта »школска атмосфера« (односно »школска клима«). Такође, ни директори, ни наставници у својим проценама не издвајају као важан чинилац сараднички приступ наставника у разговору, што је различито од налаза добијених у другим истраживањима у нашој средини (Polovina, 2007; Džinović i Pavlović, 2007). Ова разлика може одражавати разлике у величини и особености узорка (репрезентативни наспрам пригодном), као и методологију истраживања (квантитативна наспрам квалитативној).

**Четврта тематска целина:** комуникацијски аспекти сарадње са родитељима. Наставници су додатно процењивали и значај комуникацијских тешкоћа које могу ометати сарадњу са родитељима. Наставници значајно различито (унутар десет понуђених питања/аспеката комуникације) процењују допринос појединих чинилаца који отежавају комуникацију са родитељима ( $F(9)=66,71$ ;  $p<0.000$ ), а као најважније истичу, с једне стране незаинтересованост самих наставника за сарадњу, а са друге стране наглашену субјективност и некритичност родитеља. Следе површност и неукљученост наставника и разлике у приступу сарадњи, а на крају су осујећења и напетости које у животној свакодневици имају и родитељи, и наставници. Као најмање значајне тешкоће наставници виде разлике у очекивањима, избегавање отвореног разговора о проблемима, субјективност, површност и незаинтересованост родитеља. У вези са тешкоћама у комуникацији, наставници мушкарци у већој мери него наставнице ( $F(1)=7,31$ ;  $p<0.007$ ), наглашавају као тешкоћу избегавање отвореног разговора о проблемима. Исту врсту тешкоћа више наглашавају и наставници са дужим радним стажом, у односу на оне са средњим или краћим радним стажом ( $F(4)=3,37$ ;  $p<0.010$ ). Наставници који предају друштвене предмете<sup>1</sup> као важно за отежану комуникацију

<sup>1</sup> Према врсти основне професије наставници су разврстани у подгрупе оних који се баве: природним наукама, друштвеним наукама, предметима везаним за уметност, математиком и матрњим језиком, као и страним језицима

истичу наглашену субјективности и некритичност самих наставника ( $F(2)=3,21$ ;  $p<0.042$ ).

Када се ниво сарадње процењује преко карактеристика комуникације, као најнепосреднијег сегмента сарадње, у проценама наставника се издвајају елементи из којих се гради неповољан образац односа (незаинтересовани наставници – субјективни и некритични родитељи), што је погодно тло за комуникацијске застоје, односно за суштинску несарадњу. Овај је налаз у складу са налазима претходних истраживања у нашој средини (Polovina, 2007, Džinović i sar, 2007), која индицирају да праве сарадње између родитеља и наставника/школе, заправо нема. Чини се да наставницима, поред мотивације, недостају и вештине вођења отвореног разговора када су присутне разлике. У том контексту процена наставника друштвених предмета који, значајно више од других наставника као тешкоћу везану за комуникацијске аспекте сарадње, издвајају субјективност и некритичност самих наставника, подстиче на даља истраживања и преиспитивања која су очекивана у оквиру супервизијских активности и позиције наставника као »рефлектирајућег практичара«.

У целини гледано, налази истраживања указују на то да директори и наставници на сличан, али не и истоветан начин, процењују важност различитих компонената у пољу сарадње са родитељима. Највише је сличности у опажању препрека које отежавају сарадњу. Те сличности се тичу потребе за временским усклађивањем наставника и родитеља и указују на важност континуираног организацијског прилагођавања рада школе у овом домену, али и на потребу да се смањи број епизода сусретања које изазивају непријатност и осујећење код родитеља (осиромашење сарадње услед кумулирања лоших искустава). Разлике у опажању су препознатљиве у различитим склоповима наглашених чинилаца сарадње (кроз које директори стављају тежиште на »фактор родитељ«, а наставници и на »фактор родитељ« и на »фактор дете«), као и у врсти подстицаја.

### *Закључна разматрања*

Простор сарадње школе/наставника и породице/родитеља је сложен и динамичан, и премрежен је бројним макросистемским, мезосистемским и микросистемским факторима. Неке од тих фактора утицаја обухватили смо нашим истраживањем, настојећи да расветлимо виђења која се о сарадњи наглашавају у оквирима школе и из којих се обликује одговор на све гласније поруке о важности учешћа родитеља у активностима везаним за школовање њихове деце.

Значај добијених налаза иде у два правца. Први је везан за развијање свесности унутар школе о присуству различитих углова гледања и представа о сарадњи које се креирају из различитих позиција (директори, наставници), у зависности од степена искуства ( дужина радног стажа), пола, и типа насеља у коме се школа налази (село – град). Простор школе се, тако, помаља као мултиверза различитих перспектива, које, уколико се не повежу кроз дијалог и дискусију, остају заробљене у индивидуалном пољу значења и деловања. За системско побољшање квалитета услуга, односно квалитета школе као институције, потребан је спој управљачког и директног/комуникацијског виђења сарадње, да би се креирала заједничка платформа која би била, и критеријум, и ослонац, за успостављање, одржавање и развијање сарадње са родитељима. Спој управљачког и непосредно-извршног (директног, комуникацијског) се, у оквиру нашег исраживања, истовремено, јавља и као спој мушког (у подузорку директора је 65,5% мушкараца) и женског (у подузорку наставника је 67,9% жена) принципа, што отварању дијалога и стварању заједничког оквира сарадње са родитељима даје додатне димензије и значења.

Поред доприноса елаборирању практичних могућности, резултати истраживања су значајни и са теоријског аспекта будући да проширују и продубљују наше поимање контекста релевантног за тему сарадње школе и породице/родитеља. Резултати сугеришу да је тематика сарадње школе и породице, тематика значајно и вишеструко осетљива на контекст. Реч контекст овде укључује и унутрашњи контекст искуства (стаж, пол) и спољашњи контекст искуства (средина саме школе и средина у којој се налази школа). Управо емпиријска документованост о значајној и вишеструкој зависности резултата у односу на разните нивое контекста, представља неопходну полазну тачку захтева за диференцираним тумачењем резултата истраживања у овој области, што сматрамо другим значајним доприносом овог истраживања.

Резултати истраживања подржавају напуштање традиционалног/статичког приступа у организовању рада са родитељима и потребу концептуализовања динамичког процеса уобличавања одговора на сложenu проблематику сарадње школе и породице. Конкретно, реч је о концептуализовању кроз динамички процес активирања и уобличавања постојећих искустава (јасно изражавање дилема, питања, отпора, изазова) као заједничког ресурса у оквиру сваке појединачне школе. Потенцијал за овакву путању развоја свакако постоји у Србији на шта указује неколико налаза овог истраживања: одзив наставника и директора у истраживању био је изузетно висок (мање од 10% неузвраћених упит-



ника; мање од 5% одбачених – непотпуних упитника); разредне старешине и директори не наглашавају незаинтересованост родитеља; сами наставници наглашавају као препреку већем укључењу родитеља нешто што се тиче њих самих и школске средине (лоша искуства у претходној сарадњи, потребу за проактивнијим приступом и бољим осмишљавањем самих разговора).

Резултати истраживања сугеришу да развијању процеса сарадње са родитељима мора претходити системско и систематично (организовано) отварање теме на нивоу сваке конкретне школе, а исход би био формулисање, за конкретну школу/средину, оперативних принципа, праваца и форми сарадње, односно програма који би се понудили родитељима.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.

#### Коришћена литература

- Anderman, L. & E. Anderman (2000): Concidering contexts in educational psychology: introduction to the special issue, *Educational Psychologist*, Vol. 39, No. 2, 67-68.
- Ahuja, J. (2008): *Bronfenbrenner ecological theory*. Retrieved February 15, 2008 from the World Web Wide <http://www.mymontessoriacademy.com/newsletters/websitebronfenbrennere>
- Berrera, J. M. & L. Warner (2006): Involving families in school events, *Kappa Delta Pi Record*, Vol. 42, No. 2, 72-75.
- Davis, K. M. & G.W. Lambie (2005): Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors, *Profesional School Counseling*, Vol. 9, No. 2, 144-151.
- Epstein, J.L. & N.R. Jansorn (2004): School, family and community partnerships link the plan, *Educational Digest: Essential Readings*, Condensated for Quick Rewiew, Vol. 69, No. 6, 19-23.
- Farrell, C. M. & J. Jones (2000): Evaluating stakeholder participation in public-services- parents and schools, *Policy and Politics*, Vol 28, No. 2, 251-262
- Fergusin, C. (2005): *Organising family and community cennections with schools: how do school staff build meaningful relationships with all stakeholders?* Southwest Educational Developemental Laboratory, Austin–Texas. Retrieved from the World Web Wide <http://www.sedl.org/connections/>
- Fergusin, C. (2005a): *Reaching out to diverse populations: what can schools do to foster family-school connections?* Southwest Educational Developemental Laboratory, Austin– Texas, Retrieved from the World Web Wide <http://www.sedl.org/connections/>
- Guskey, T., C. Ellender & S. Wang (2006): Evaluating a community-wide parent/family involvement program, *Paper presented at the Anual meeting of the American educational association*. San Francisco, C.A.: College of Education, University of Kentucky.
- Joksimović, S. i B. Bogunović (2005): Nastavnici o kontekstu nastave i postignuća učenika; u R. Antonijević i D. Janjetović (ur.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (270-292). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Klašnje, S. (2006): Profesionalni razvoj nastavnika u evropskim zemljama; u V. D. VanBalkam i S. Mijatović (ur.): *Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore* (19-36). Kanadska agencija za međunarodni razvoj – CIDA.
- Kumar, R. (2006): Students' experiences of home-school dissonance: the role of school academic culture and perceptions of classroom goal structure, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 31, 253-279.
- Maksić, S., M. Đurišić-Bojanović (2005): Direktori o kontekstu nastave i postignuća učenika; u R. Antonijević i D. Janjetović (ur.): *TIMSS 2003 u Srbiji* (249-270). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mitra, D. (2006): Youth as bridge between home and school: Comparing student voice and parent involvement as strategies for change, *Education and Urban Society*, Vol. 38, No. 4, 455-480.
- Piorkowska, K. (2007): Uloga porodice u funkcionisanju škole: primer Poljske i drugih zemalja evropske unije; u N. Polovina i B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice* (68-76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pintrich, P. (2000): Educational psychology at the millennium: A look back and look forward, *Educational Psychologist*, Vol. 35, No. 4, 221-226.
- Polovina, N. (2007): Sistemaska analiza saradnje škole i porodice; u N. Polovina i B. Bogunović (prir.): *Saradnja škole i porodice* (91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2007a): Family-school cooperation in the context of traumatic transitions in Serbian society; in H. Phtiaka & S. Symeonidou (eds.): *Schools and families in partnership: looking into the future* (292-300). Cyprus: University of Cyprus.
- Polovina, N. & J. Stanišić (2007): A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 39, br. 1, (115-133). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Puckering, C. (1997): Partnership with parents; in G. Zindović-Vukadinović, B. Trebješanin & S. Krnjajić (eds.): *Children in the times of social crisis* (90-96). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Redding, S., Langdon, J., Mayer, J., & Sheley, P. (2004): The effects of comprehensive parent engagement on students learning outcomes. Paper presenting at the annual meeting of the American Educational research Association, San Diego, CA. Retrieved from the World Web Wide <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/research/redding.html>
- Scribner, A. P. & J. D. Scribner (2001): *High performing schools serving Mexican-american students: what they can teach us*. ERIC Development team. Retrieved from World Wide Web [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- VanBalkam, V. D. i S. Mijatović (2006): Uvod u unapređenje nastave i učenja kroz stručno usavršavanje; u V. D. VanBalkam i S. Mijatović (ur.): *Stručno usavršavanje: iskustva edukatora za edukatore* (107-110). Kanadska agencija za međunarodni razvoj – CIDA.
- Vojić-Marković, M. (1996): Saradnja porodice i škole kao faktor socijalizacije ličnosti deteta, *Škola i porodica kao agensi socijalizacije ličnosti* (183-189). Valjevo.
- Džinović, V., J. Pavlović, i N. Milošević (2007): Saradnja porodice i škole kao odnos nezavisnosti: kako roditelji konstruišu probleme; u N. Polovina, i B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice* (114-130). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Waden, N., Westat, K. (2006): Parent's reports of school practices to provide information to families: 1996 and 2003. Statistic in brief/December 2005, National Center for Educational Statistic/US Departement of education – Institut for educational sciences.

Nada Polovina  
CONTRIBUTION OF SCHOOL TO BUILDING UP THE PARTNERSHIP  
WITH PARENTS

*Abstract*

This paper studies the way in which headmasters and class masters perceive and estimate the factors, obstacles and incentives to building up a partnership between school and parents. The sample consists of 60 headmasters and 305 class masters from 60 schools (37 urban and 23 rural) in Serbia. Headmasters and teachers filled in separate, but parallel questionnaires (modified only in the segment of different roles) that were created for the purposes of research. Questionnaire items inquire about the factors contributing to the inclusion of parents, the obstacles in developing the cooperation between parents and school and the peculiarities of school environment that can contribute to the development of that cooperation, as well as about the peculiarities of the communication with parents. Research findings indicate that headmasters and teachers assess the importance of different components in the field of cooperation with parents in a similar, but not identical way. Most similarities are found in the perception of obstacles for establishing cooperation (the problems of coordinating time periods for meetings, previous bad experiences of parents regarding cooperation). The majority of differences lie in perceiving the importance of cooperation factors (headmasters emphasise the “parent factor”, while teachers do so both for the “parent factor” and “child factor”), as well as in perceiving the necessary incentives for the improvement of cooperation between school and parents (headmasters emphasise the spatial-temporal organisation components, and teachers do so for spatial components and personal initiatives). In the assessments of both the headmasters and teachers we obtained differences marked by gender, the longitude of years of service, size of the settlement where the school is located (town-village). The general conclusion indicates that the topic of cooperation between school and parents is highly and in many ways context sensitive, and that the building of cooperation program must be preceded by the process of systemic and systematic dialogue shaping of the topic on the level of every individual school, in order to purify the existing multiverse meanings and thus provide foundation for clear, locally meaningful and sustainable cooperation programs.

*Key words:* parental inclusion, teachers’ assessments, headmasters’ assessments, factors of cooperation between parents and school, obstacles to cooperation, incentives.

Нада Половина  
ВКЛАД ШКОЛЫ В УСТАНОВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ ПАРТНЕРСТВА  
С РОДИТЕЛЯМИ

*Резюме*

В предлагаемой работе исследуется вопрос, каким образом директора и классные руководители выявляют и оценивают факторы, препятствия и поощрения к установлению партнерских отношений между школой и родителями. Корпус для исследования составили 60 директоров и 305 классных руководителей из 60 школ Сербии (37 городских и 23 в сельской местности). Директора и

учителя заполняли отдельные, но параллельные вопросники, модифицированные лишь в сегменте ролевых отличий, которые специально конструированы для потребностей данного исследования. Вопросы относятся к факторам, содействующим включению родителей, препятствиям в развитии сотрудничества между родителями и школой и специфическим особенностям школьной среды, которые могут содействовать развитию подобного сотрудничества, а также к особенностям коммуникации с родителями. Результаты исследования указывают на то, что между директорами и учителями существуют сходства и даже тождества в оценке важности различных компонентов в области сотрудничества с родителями. Наибольшие сходства усматриваются в выявлении препятствий к установлению сотрудничества (проблемы согласования терминов встреч, предшествующий плохой опыт родителей в связи с сотрудничеством). Наибольшие различия выявлены в осознании важности факторов сотрудничества (директора центр тяжести переносят на „фактор родитель“, а учителя и на „фактор родитель“ и на „фактор ребенок“), а также в осознании желательных стимулов к улучшению сотрудничества между школой и родителями (директора подчеркивают важность пространственно-временных организационных компонентов, а учителя – важность пространственного компонента и личной инициативы). И в оценке директоров, и в оценке учителей получены различия, маркированные полом испытуемых, длительностью их трудового стажа, величиной среды, в которой школа находится (село - город). Общее заключение указывает на то, что тематика сотрудничества между школой и родителями в большой мере и многоаспектно связана с контекстом, и что построению программ сотрудничества должен предшествовать процесс системного и систематического диалогического оформления темы на уровне каждой конкретной школы для того, чтобы существующая мультиверза значений сузилась, представив основание для ясных, локально смысленных и осуществимых программ сотрудничества.

*Ключевые слова:* включение родителей, оценки учителей, оценки директоров, факторы сотрудничества между родителями и школой, препятствия в сотрудничестве, стимулы.