



ОПШТА УВЕРЕЊА НАСТАВНИКА И РОДИТЕЉА О РАДНО-ЖИВОТНОМ ОКРУЖЕЊУ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА МЕЂУСОБНУ САРАДЊУ¹

Нада Половина*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду емпиријски проверавамо поставку да се перспектива родитеља и перспектива наставника у ситуацији сарадње генеришу из усмеравајућег деловања општих уверења једних и других о својој улози и условима њене реализације у постојећој радно-животној свакодневици. Узорац у истраживању чини 270 испитаника који су дизајном истраживања подељени у три подзорка (170 наставника, 60 родитеља/наставника, 40 родитеља). За потребе истраживања креирана су три варијетета (с обзиром на три аспекта улога испитаника) истог упитника (изоморфна питања отвореног типа, наративни одговори). Питања су тематизована око тога како наставници и родитељи сагледавају тешкоће у функционисању, свако из своје улоге, како одређују њихове узроке и последице, те какве изворе подршке користе у настојању да се са тешкоћама изборе. Резултати указују да тешкоћа о којој извештавају родитељи условљена системским чиниоцима (недостатак времена за децу због обезбеђивања посла и новца) у уверењима наставника добија статус екстерних/системских узрока деградације образовних вредности (делегирање одговорности родитељима за системске тешкоће), што може бити значајна препрека релацијском разумевању. Налаз упућује на значај развијања вештине мењања перспективе код наставника да би се остварила координација разлика у уверењима и развијао унутрашњи оквир међусобног разумевања.

Кључне речи: улога наставника, општа уверења, промена перспективе, улога родитеља, сарадња наставника и родитеља.

Животни токови у постмодерном свету доносе нове социјалне реалности (раст несигурности и заостравање егзистенцијалних питања, нови однос између посла и приватног живота, убрзање животних токова и другачије коришћење времена) које од сваког појединца захтевају значајне промене и прилагођавања у сегменту професионалног и у сегменту личног животног функционисања, а самим тим обликују и однос професионално-лично (Bauman, 2004; Gidens, 2005). Истраживачи про-

¹ Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

* E-mail: npolovina@rcub.bg.ac.rs

цеса промена наглашавају да је промене лакше остварити ако претходно разумемо својства система/средине у којој се промена дешава, позицију актера промене у самом систему и њихово постављање (заузимање перспективе) према питању својстава тог система (Foster-Fishman *et al.*, 2007; Polovina, 2009a). Узимање у обзир назначених чинилаца још је важније у срединама, које су попут Србије, прошле кроз бурне на кризама засноване процесе промена које су се на специфичан начин одразиле и на сферу рада и на сферу личног и породичног функционисања.

*Функционисање наставника и родитеља и њихова сарадња
у контексту савремених животних реалности*

Живот наставника у савременом свету обележава неизбежност суочавања са образовним реформама широког спектра у којима се од њега очекује да преузме нове и сложене улоге међу којима и улогу иницијатора и носиоца развоја сарадничког односа са родитељима и ученицима (Polovina, 2008). Када је реч о наставницима у Србији, преузимање нових и сложених улога одвија се, или би требало да се одвија, у реалитету који је још увек обележен последицама познатих социоисторијских догађања и процеса који су донели дубок поремећај у културно-вредносном подсистему (доминација екстринзичних, крајње утилитарних вредности), маргинализацију и дестабилизацију школе као институције, па и обезвређивање самог образовања (Milić, 2007; Polovina, 2009b).

У савременом свету додатно се усложњава и родитељска улога. Резултати релевантих истраживања указују да се родитељи суочавају са измењеним структуралним и ментално-психолошким изазовима, да морају развијати нове начине и методе гајења деце, нове начине конструисања мајчинства и очинства с обзиром на измењену радну свакодневицу (Crouter *et al.*, 1999; Windebank, 1999). Такође, истраживања индицирају да је квалитет родитељства обележен многим компромисима у породицама које су искусиле различите врсте стресова у контексту економских невоља (Leinonen *et al.*, 2003). У духу оваквих запажања су и налази социолошких и социопсихолошких истраживања у Србији у којима се посебно указује на тежак положај породица са децом (лишавања и осујећења основних потреба), које су под притиском тешке реалности морале да развијају бројне нове стратегије преживљавања да би одржале какву-такву организацију живота и да би изашле на крај са дневним рутинама и са низом нових проблема које у гајењу деце ствара поремећен систем вредности и нефункционалност институција (Polovina, 1999; Gačić *i sar.*, 2004; Milić, 2004; Polovina *i Žegarac*, 2008).

Какве су импликације усложњавања улоге наставника и улоге родитеља за њихову међусобну сарадњу? Сарадња наставника и родитеља, у последње две деценије, била је предмет бројних промишљања и истраживања и у свету и у нашој средини (Farrell & Jones, 2000; Fergusin, 2005; Polovina, 2007; 2008). У току је критичко преиспитивање теме, које полази од раскорака између научне и стручне реторике (социјално конструисаних норматива о сарадњи „по мери“ 70-тих година двадесетог века и родитеља средње класе у земљама Запада) и онога што се у реалности дешава, и указује на потребу темељнијег разматрања реалности животно-радних услова и наставника и родитеља (Bakker & Denessen, 2007; Theodorou, 2007). У том смислу, истраживања која у средишту разматрања имају наставника, истичу важност развијања његовог социјалног капитала који укључује *поверење у људске односе, флексибилност, разумевања природе односа са родитељима и међусобних очекивања*, те интеракцију ових чинилаца са економским статусом породице/родитеља (Ho Sui Dhu, 2007; Prakke *et al.*, 2007; Theodory, 2007). У истраживањима која се усредсређују на родитеље централно место даје се концепту „укљученост родитеља“ који тражи преиспитивање с обзиром на нове животно-радне реалности родитеља и бројне стресове везане за посао и свакодневни живот (Fergusin, 2005; Bakker & Denessen, 2007). Концепт „укљученост родитеља“ није униформно дефинисан, а односи се на широку лепену родитељских понашања која су на директан или индиректан начин од утицаја на дететов когнитивни развој и школско постигнуће.

У „укрштеним“ истраживањима која у средишту имају повезивање одређених сегмената наставниковог приступа и понашања и коресподентних сегмената родитељског приступа и понашања (било да се то постиже кроз виђења назначених сегмената од стране наставника или родитеља, или пак укључивањем и једних и других у истраживања), указује се да наспрам клишеиране верзије односа (наставник учествује из професионалне/јавне улоге, а родитељ из личне/приватне) стоји низ чинилаца са обе стране (особине личности, актуелне породичне прилике, начин адаптације на системске турбуленције током транзиције, стресови посла), који остварују утицај на приступ питању сарадње и на то како се сама сарадња одвија (Symeou, 2001; Prakke *et al.*, 2007). У назначеним условима повећава се значај односа професионалног и личног у функционисању наставника с обзиром на њихову позицију (да су сведоци) и моћ да утичу на изборе других и да их обликују (Sameshima, 2007). Када је реч о наставницима, аспект личног може се разматрати кроз призму такозваних *личних средина наставника* (Weasmer *et al.*,

2008), чиме се обухватају: *личне диспозиције* (црте понашања, кумулативно искуство, аспирације и циљеви, личне вредности), *критични инциденти* (прилике и могућности професионалног остварења), *фактори породичног живота* (питање животног времена, степен и захтеви ангажовања у породици, могуће кризе). Конкретније, аспект личног може се фокусирати и на нивоу поимања које интегрише све наведене чиниоце у „платформу“ из које се генерише лична/субјективна теорија о свом животно-радном окружењу, својој позицији у њему и професионалним и личним могућностима. Такође, однос личног/приватног и јавног важан је у реализацији улоге родитеља. У том смислу родитељска виђења животне реалности у којој функционишу, подлога су уверењима о томе како треба да васпитавају своју децу, какву улогу треба да имају у њиховом школовању, да ли верују у добробитност сарадње са наставницима и ефективност својих подухвата помагања детету у образовању и слично (Bakker & Denessen, 2007; Polovina i Žegarac, 2008). Дакле, у савременим условима живота неопходно је да се у разматрање теме сарадње наставника и родитеља укључе и димензије преплитања личног/приватног и професионалног/јавног кроз оквир личних/имплицитних теорија наставника и родитеља, посебно оних које се тичу системског света који их окружује и у коме се њихове улоге реализују.

*Имплицитне теорије наставника и родитеља
о свом животно-радном окружењу
и заузимање перспективе у процесу сарадње*

Концепт/конструкт „имплицитна теорија“, све присутнији у истраживањима образовне тематике, дефинише се као когнитивна структура заснована на (лаичком) знању и претпоставкама појединца о томе како свет „ради“, а у функцији концептуализације и извршавања конкретних задатака у контексту оптимализованог сналажења у својој животној и радној свакодневици (према: Foster-Fishman *et al.*, 2007). Управо се за имплицитне теорије општег типа претпоставља да утичу на друга важна гледишта, односно да имају највише импликација за понашања (Hinkl, 1965; Spiel & Korff, 1998; према: Stojnov, 2003). Ове теорије су похрањене у умовима људи/појединаца и потребно их је открити и учинити видљивим јер: одражавају и захватају природну/стварну средину у којој се живот одвија; представљају основу за деловање; имају антиципативну снагу према будућности; помажу у формулисању уобичајених културних гледишта која доминирају мишљењем о неком појму или пољу деловања, представљају аутентичан материјал који се даље може тестирати (Sternberg, 1985; Runco, 1999).

Док имплицитне теорије можемо сматрати централном тачком уобличавања „личног знања о свету“ и усмеравања понашања, концепт „перспективе“ тиче се начина како (ослањајући се на „лична знања о свету“) обликујемо слику о конкретної ситуацији, како јој приступамо, односно заузимамо сопствено становиште. Заузимање перспективе је од посебног значаја за разумевање онога што се збива у људским релацијама, па је и за разумевање сарадње школе и породице важно имати на уму угао гледања (перспективу) сваког укљученог актера (Youniss, 2008). Актуелност ових разматрања потврђује и чињеница да је у речнику појмовиних одређења ERIC („Educational Resources Information Center“) базе података везано за улогу наставника присутан концепт *заузимање перспективе* (perspective taking) који се дефинише као опажање физичких, социјалних или емоционалних ситуација са тачке гледишта других, а укључује одређења као што су брига, и подизање нивоа свесности. У светлу оваквог приступа за наставника је посебно значајно да у ситуацији сарадње може да се децентрира на позицију родитеља да би проширио разумевање реалитета дате ситуације. У том смислу вештина децентрирања на позицију другог може се сматрати важним психосоцијалним ресурсом наставника неопходним за развијање сарадње са родитељима².

У високом степену личне и неизговорене имплицитне теорије наставника и родитеља, делују у простору њихове међусобне сарадње. Иако су многа истраживања имплицитних теорија управо везана за наставнике, у доступној литератури нисмо нашли истраживања која повезују наставникове имплицитне теоријама општег типа (о животно-радnoj реалности) са догађањима у домену сарадње са родитељима. Слична истраживања нисмо нашли ни када је реч о родитељима. Упознавање са личним теоријама наставника и родитеља о средини у којој живе и могућностима реализације своје улоге у тој средини, као и импликације за њихову међусобну сарадњу представљају предмет нашег истраживања.

*Анализа виђења и искустава наставника и родитеља
о контексту у коме реализују своје улоге*

Циљ овог истраживања је да се, сагледавањем сличности и разлика у имплицитним теоријама наставника и родитеља о својој животно-радnoj

² Концепт децентрирања (постављање у позицију другог) у психологији је присутан још од раних Пијажеових радова, али и у литератури о успостављању сарадње и креирању простора за психотерапеутско деловање. У педагошкој психологији израз децентрирање/децентрирани (descentered) је присутан као сегмент на процес оријентисаних метода рада наставника у односу на разред као целину (Issacs, 1996).

средини, креирају реалне претпоставке о чиниоцима који подржавају и/или отежавају развијање сарадње наставника и родитеља. Такође, дизајном истраживања, који укључује подгрупу „наставник из улоге родитеља“, желели смо да проверимо тезу о могућности децентрирања из улоге наставника у позицију родитеља, и тиме отворимо простор за даље продубљено разматрање теме психосоцијалних ресурса наставника, односно компетенција које могу унапредити сарадњу са родитељима.

Истраживачка питања. Кроз истраживање експлоративног типа, покушали смо да дамо одговор на следећа питања. Како наставници и родитељи опажају своје животно-радно окружење (субјективна димензија искуства)? Колико су слична и/или различита њихова опажања и какве претпоставке о сарадњи се из тога могу конструисати? Како наставници, који су у истраживању учествовали из родитељске улоге, опажају своје животно окружење и колико је њихова перспектива слична/различита у односу на перспективу групе наставника и групе родитеља?

Инструменти. За потребе истраживања креирана су два изоморфна *упитника* (за улогу наставника и за улогу родитеља) која су, поред социодемографских података, садржала 5 сложених питања (четири питања отвореног типа, једно са понуђеним одговорима). Од испитаника се тражило да напишу: (1) како виде тешкоће са којима се, у постојећим животним условима у нашој средини, суочавају као наставници, односно родитељи (три тешкоће рангиране по тежини); (2) како виде узроке наведених тешкоћа (три узрока рангирана по тежини); (3) како виде последице наведених тешкоћа (три последице рангиране по тежини); (4) шта им лично, као наставницима, односно родитељима, представља највећу тешкоћу у раду, односно у родитељском функционисању (један одговор); (5) које ослонце користе у савладавању наведених тешкоће (понуђено је осам одговора који су третирано као посебни ајтеми на које је испитаник одговарао заокруживањем одговора *да* или *не*).

Обрада података. У обради података користили смо и квалитативне и квантитативне поступке, пратећи захтеве метода социјалне валидације – постављање питања отвореног типа у функцији сагледавања имплицитних теорија (Runco, 1999). Прво су анализирани садржаји наративних одговора испитаника (идентификовање најчешће номинованих карактеристика и њихово груписање у категорије), а потом су на издвојене категорије примењени дескриптивни статистички поступци. Дакле, реч је о индуктивном приступу анализи података у коме су теме и категорије за даљу анализу извирале из самих података.

Узорак. У истраживању експлоративног типа учествовало је 230 наставника и 40 родитеља из Београда, Вршца, Крушевца и Горњег Ми-

лановца. Укупни узорак је структуриран у *три подузорка* према критеријуму улоге из које су испитаници учествовали у истраживању: подузорак наставника (N=170), подузорак наставника-родитеља (N=60), подузорак родитеља (N=40).

Карактеристике подузорака. У подузорку *наставника* подједнако су заступљени наставници из основних и средњих школа (50.6% наспрам 49.4%), значајно више су заступљене жене (75.8%), просечна старост испитаника је 43 године, просечна дужина радног стажа је 16 година, а стажа у образовању 15 година. Испитаници из Београда чине 20.6% узорка, а остало су из мањих градова Србије. У подузорку *родитеља* мајке су заступљеније од очева (60%), у браку је 80% испитаника (остали су разведени), просечна старост у овој подгрупи је 39 година, а просечан број деце је двоје деце (од којих је бар једно основношколског или средњешколског узраста). Већина родитеља је из Београда (80%). У подузорку *родитеља-наставника* већину си чиниле мајке-наставнице (83%), у браку је 92% испитаника, просечна старост је 44 године, просечно имају двоје деце од којих је бар једно основношколског или средњешколског узраста. Просечан број година стажа у образовању је око седамнаест година (17.7 година). Испитаници из Београда чин 25% узорка, а остали су из мањих градова Србије.

Резултати истраживања

Имајући на уму природу истраживачких података, врсту обраде и врсту истраживачког дизајна (компарација категорија кроз које се дају личне квалификације животно-радне реалности), резултате истраживања ћемо представити обухватним табелама које садрже особености формулација самих испитаника³ (три подгрупе), као и степен заступљености сваке категорије одговора унутар подгрупе (проценти) што даје могућност поређења врсте категоризација, с једне стране, и рангирања категорија и њиховог поређења и по степену заступљености, с друге стране.

Поглед на категорије преко којих су наставници „описали“ своје виђење радно-животног окружења и своје позиције у њему (Табела 1) указује на то да две трећине наставника (колони Т1 - 68.8%) највеће изворе тешкоћа управо виде у актерима који утемељују постојање њихове делатности, а то су: државно-системска управа (незаинтересованост

³ Инструкцијом су испитаници позвани да дају по три квалификације/наративна одговора на свако отворено питање, али је велики број њих давао по два одговора, те су у прегледној табеларној анализи дати подаци о заступљености одговора које су испитаници рангирали као прву (тешкоћу, узрок, последицу) и другу (тешкоћу, узрок, последицу).

државе, спорни закони и програми, недовољна средства и лоши услови) и ученици као „корисници“ (незаинтересованост, проблематична мотивација, лоше навике). Тешкоће сарадње са родитељима, мада „у сенци“, заузимају треће место – готово шестина наставника овој тешкоћи даје други ранг (колона Т2 - 13.5%). Иако су структура и редослед категорија којима су *родитељи* и *родитељи-наставници* „описали“ своје виђење животно-радног окружења и тешкоћа истоветни (исти тип квалификација и исти редослед), уочљиве су и разлике. Материјалне проблеме и егзистенцијалну несигурност обе подгрупе издвајају као доминантну тешкоћу, а потом следе радом условљен недостатак времена за децу који као тешкоћу више наглашавају родитељи него родитељи-наставници (65% родитеља ову тешкоћу рангира на прво и друго место, док то чини 52% родитеља-наставника), и васпитање деце у поремећеном систему вредности које више наглашавају родитељи-наставници него родитељи (57% родитеља-наставника ову тешкоћу рангира на прво и друго место, док то чини 25% родитеља, при чему је величина ове разлике одређена разликом у давању другог ранга овој тешкоћи). Може се претпоставити да добијене разлике између подгрупа родитељи-наставници и родитељи одражавају како реалне околности радног времена родитеља-наставника (мањи број сати одсуствовања од куће), тако и природом професије (наставника) наглашену димензију родитељског вредносно-васпитног деловања.

Када је реч о *узроцима навођених тешкоћа* (Табела 2), „профили“ категорија које дају три подгрупе се разликују на више начина. Подгрупе наставника и родитеља узроке квалификује кроз већи број категорија (дају диференциранију слику) од подгрупе родитељ-наставник. Упоредивање суштинских одређења у квалификацијама одговора које су најчесталије унутар сваке од подгрупа у први план истура сличности – и наставници, и родитељи-наставници и родитељи узроке наведених тешкоћа „лоцирају“ у срединске чиниоце (стање у држави, оптерећеност питањем новца). У том заједничком оквиру апострофирања узрока готово се исцрпљују одговори родитеља и родитеља-наставника (збир У1 колона за прве 4 квалификације код родитеља-наставника је 91.6%, код родитеља 90%, код наставника 72.3%), али не и одговори наставника који део узрока наведених тешкоћа приписују родитељима у смислу недовољног ангажмана и непосвећености родитеља у односу на децу (У1 колона, 15.3% – родитељи не васпитавају, родитељи не припремају за школу).

Табела 1: Тешкоће из угла наставника, родитеља-наставника и родитеља

	%	
	T1	T2
Тешкоће наставника		
Системске ⁴ тешкоће	32.9	36.5
Незаинтересованост и недисциплина ученика ⁵	35.9	18.8
Деградиција наставничке професије	7.6	6.5
Недовољна припремљеност ученика	4.7	5.9
Тешкоће у сарадњи породица-школа	4.1	13.5
Комуникација са децом	2.9	3.5
Нешто друго	9.4	11.8
Без одговора	2.4	3.5
Тотал	100.0	100.0
Тешкоће наставника као родитеља		
Материјални проблеми, егзистенцијална несигурност	50.0	25.0
Време за децу недостаје због рада	26.7	25.0
Васпитање деце у поремећеном систему вредности	21.6	35.0
Поремећени породични односи	1.7	1.7
Психофизичка издржљивост	/	1.7
Развојни проблеми деце	/	6.7
Нешто друго	/	/
Без одговора	/	/
Тотал	100.0	100.0
Тешкоће родитеља		
Материјални проблеми и несигуран посао, амбијент транзиције	42.5	10.0
Време за децу недостаје због рада	22.5	42.5
Васпитање деце у поремећеном систему вредности	20.0	5.0
Нерешено стамбено питање	5.0	5.0
Расуло образовног система	2.5	12.5
Лоша организација државних институција	2.5	10.0
Нешто друго		5.0
Без одговора	5.0	10.0
Тотал	100.0	100.0

Легенда: T1 - прворангирана тешкоћа; T2 - другорангирана тешкоћа.

⁴ Категорију обележавају одговори: незаинтересованост државе и друштва, закон о основном и средњем образовању (штити узроке тешкоћа), неусклађеност наставних програма из сродних предмета, слаба материјална издвајања за школу, недостатак материјалних средстава и лоши услови рада.

⁵ Категорију обележавају одговори: незаинтересованост ученика за учење и образовање, немотивисаност ученика за било који облик рада, ученици имају лоше радне навике и уче искључиво за оцену.

Табела 2: Узроци тешкоћа како их виде наставници, родитељи-наставници и родитељи

	%	
	У1	У2
Узроци како их виде наставници		
Стање у држави ⁶	28.8	19.4
Друштво не схвата ⁷ значај образовања	15.3	12.9
Образовање није вредност	14.7	11.2
Неприлагођени програми и закони	13.5	12.4
Родитељи не доприносе учењу ⁸	8.2	6.5
Родитељи не васпитавају ⁹	7.1	7.1
Фактор наставник	1.8	5.9
Неадекватна методика рада	.6	1.8
Нешто друго	5.3	10.6
Без одговора	4.7	12.4
Тотал	100.0	100.0
Узроци како их виде наставници као родитељи		
Транзицијске друштвено-економске прилике	48.3	35.0
Нови начин живота тражи више новца	25.0	16.7
Поремећен систем вредности, немоћ родитеља	13.3	21.7
Неуређеност државе	5.0	10.0
Распад породице	1.7	/
Нешто друго	6.7	13.3
Без одговора		3.3
Тотал	100.0	100.0
Узроци како их виде родитељи		
Транзицијске друштвено-економске прилике	32.5	32.5
Незапосленост, страх од губитка посла, сиромаштво	30.0	22.5
Неуређен систем у држ., закони, проблематични политичари	20.0	10.0
Европско радно време, недовољно времена, темпо живота	7.5	5.0
Немоћ родитеља да буду ауторитети		2.5
Незаинт. школе за децу, скупа школа, лош систем (не подржава)	5.0	2.5
Агресивност у друштву и медијима		2.5
Нешто друго	2.5	2.5
Без одговора	2.5	17.5
Тотал	100.0	100.0

Легенда: У1 - прворангирану узрок; У2 - другорангирану узрок.

⁶ Категорију обележавају одговори: општи недостатак новца у држави и породицама скреће пажњу на преживљавање на штету учења, пад система вредности, лоши узори, незакоње.

⁷ Слабо улагање у просвету, неопремљеност школа.

⁸ Не раде довољно са децом код куће, током целог дана не виде своју децу, нису довољно заинтересовани за успех и учење деце.

⁹ Родитељи не прате дететов развој и похађање наставе.

Табела 3: Последице тешкоћа како их виде наставници, родитељи-наставници и родитељи

	%	
	П 1	П 2
Последице како их виде наставници		
Неуспех школе да припреми ученике за живот	17.6	17.1
Даља деградација образовних вредности	15.3	5.3
Слаб квалитет наставе	13.5	14.1
Социјална патологија	11.2	11.8
Лоша постигнућа ученика	10.6	5.9
Ниска мотивација ученика	6.5	10.6
Даља деградација професије наставника	5.9	7.6
Проблематично понашање ученика	5.3	8.8
Нешто друго	8.8	7.6
Без одговора	5.3	11.2
Тотал	100.0	100.0
Последице како их виде наставници као родитељи		
Запостављеност деце (не стичу радне навике и праве вредности)	23.3	11.7
Конфликти и лоша комуникација у породици	13.3	10.0
Несигурност и економско раслојавање расту	13.3	5.0
Продубљивање друштвене кризе и раст социјалне патологије	11.7	13.3
Психофизичке сметње	11.7	6.7
Несклад породичних и ванпородичних вредности -проблеми одрастања	8.3	15.0
Нема перспективе за децу и одрасле	8.3	1.7
Нешто друго	8.3	21.7
Без одговора	1.7	15.0
Тотал	100.0	100.0
Последице како их виде родитељи		
Запостављеност деце (не стичу радне навике и праве вредности)	22.5	15.0
Распад породице као стуба друштва	17.5	17.5
Како са негативним ванпородичним утицајима	12.5	2.5
Продубљивање друштвене кризе и раст социјалне патологије	10.0	10.0
Стандард становништва, неизвесност, сиромаштво	10.0	10.0
Психо-физичке последице због економске кризе	7.5	10.0
Нема перспективе, пропадање државе	5.0	5.0
Нешто друго	12.5	10.0
Без одговора	2.5	20.0
Тотал	100.0	100.0

Легенда: П1 - прворангирана последица; П2 - другорангирана последица.

У погледу последица сагледаних тешкоћа и узрока (Табела 3) заједничко у све три подгрупе испитаника је то да се „штете“ које ствара неповољно стање животно-радног окружења „сливају“ у будућност деце/ученика као негативне претпоставке егзистенције, и „преко“ деградације школе/образовних вредности и наставника, и преко деградације

породице/породичних вредности и родитеља. Заједничко у квалификовању последица код све три групе је указивање на повећан износ социјалних ризика са којима се деца/ученици суочавају (проблематично понашање и социјална патологија). Категорије које користе родитељи-наставници и родитељи готово су истоветне, и готово истоветно заступљене (када се узму у обзир и П1 и П2).

Табела 4: Тешкоћа са којом се лично најтеже носе наставници, родитељи-наставници и наставници

	Да %
Тешкоће лично најтеже наставницима	
Тешкоће у реализације наставе ¹⁰	25.3
Деца недовољно усмерена на образовање	17.6
Недисциплина	14.7
Нема услова за применљива знања	13.5
Проблеми у сарадњи одраслих	11.2
Немам посебних проблема	5.3
Деца са посебним потребама	2.4
Неадекватни уџбеници и приступ	1.2
Несто друго	2.9
Без одговора	5.9
Тотал	100.0
Тешкоће лично најтеже наставницима као родитељима	
Очување породичних вредности	26.7
Животно време и стрпљење за децу	16.7
Неуротизовање родитеља: несклад жеља и могућности	15.0
Немотивисаност деце за рад	10.0
Недостатак новца	6.7
Ауторитет у односу на децу се губи	6.7
Несто друго	13.3
Без одговора	5.0
Тотал	100.0
Тешкоће лично најтеже родитељима	
Васпитање - време и начин	25.0
Новца за деџе потребе	25.0
Моралне вредности и потреба учења	12.5
Недовољна комуникација међу родитељима	5.0
Недостатак ауторитета у односу на децу	2.5
Агресивност деце, и агресивност у друштву, несигурност	2.5
Нервоза, стрес, свађе у браку	2.5
Нешто друго	17.5
Без одговора	7.5
Тотал	100.0

¹⁰ Ову категорију обележавају одговори: тешка реализација програмских садржаја, како градиво учинити интересантнијим, како изаћи на крај са питањем објективности оцењивања и „притисака“ да се дају оцене без покрића, како афирмисати вредности образовања.

Када је реч о конкретним тешкоћама са којима се, из оквира улога наставника или родитеља, најтеже суочавају (Табела 4), сходно природи питања, наставници су нагласили тешкоће које одражавају мањкавост основних претпоставки држања наставе, родитељи-наставници тешкоће које одражавају осујећења настојања да се одржи квалитет живота (породичне вредности и време за децу, усклађивање жеље и могућности), а родитељи тешкоће које одражавају мањкавост „базичних“ ресурса (недостатак новца за потребе деце и времена за њихово васпитавање).

Табела 5: Ослонци које користе у савладавању тешкоћа наставници, родитељи-наставници и наставници

	Да %
Ослонци наставницима	
Разговарам са колегама	94.7
Тражим додатне едукације	79.4
Тражим одговоре у стручној литератури	74.1
Настојим да се физички опустим и/или рекреирам	67.1
Разговарам са пријатељима и/или члановима породице	59.4
Настојим да не размишљам о томе	17.6
Нешто друго	4.7
Ослонци наставници као родитељи	
Разговор унутар породице (одрасли и деца)	96.7
Читање књига, часописа	90.0
Разговор са партнером/родитељем	85.0
Разговор са другим родитељима	81.7
Разговор са члановима претходне генерације	66.7
Помоћ стручњака	46.7
Сам/а се бори (не тражи помоћ)	31.7
Ослонци родитељима	
Разговор унутар породице (одрасли и деца)	97.4
Разговор са другим родитељима	94.7
Разговор са партнером/родитељем	89.7
Разговор са члановима претходне генерације	75.7
Читање књига, часописа	75.7
Помоћ стручњака	62.2
Сам/а се бори (не тражи помоћ)	25.7

По питању ослонаца које испитаници користе у савладавању тешкоћа, понуђени одговори били су усклађени са природом улоге из које испитаник учествује у истраживању, па је у том смислу поређење подгрупе наставник у односу на друге две подгрупе ограничено. Ипак, уочљиво је да највећи износ учесталости коришћења код све три подгрупе имају

оне врсте ослонаца које карактерише разговор са „партнерима у тешкоћама“ (разговор са колегама, разговор са партнером/родитељем). Одмах иза тога, наставници ослонаце налазе у настојањима да се оснаже кроз самообразовање (додатне едукације, стручна литература), родитељи наглашеније него родитељи-наставници настоје да се оснаже кроз разговоре/комуникацију. Разлика између родитеља-наставника и родитеља је најизраженија у категорији одговора „тражење помоћи стручњака“ као извор подршке који двоструко више користе родитељи (62.2% наспрам 46.7%).

Закључна разматрања

Тема овог рада је потпуније сагледавање како наставници и родитељи у Србији, у условима транзиције, опажају своје животно-ратно окружење и на којим претпоставкама се обликују могућности и баријере њихове међусобне сарадње. Генерално гледано, резултати истраживања које смо реализовали показују да је реална ситуација у којој треба да се одвија сарадња између наставника и родитеља веома сложена. У мулти-проблемској мрежи реалних услова и захтева улога, и наставници и родитељи су на неки начин дестабилизирани – кроз деградацију образовних и породичних вредности наставници и родитељи су сведоци и актери стварања губитничке платформе за будућност њихових ученика/деце (неуспех школе и породице да децу/ученике припреми за живот). Иако би ова заједничка неповољна позиција могла бити основ сарадње, па и ширег системског активизма (на пример, кроз заједничка удружења родитеља и наставника), то се не дешава. Дизајном истраживања који је укључио и подгрупу родитељ-наставник, односно наставник из улоге родитеља, отворили смо простор за индиректно разматрање оног сегмента односа професионално-лично у искуству наставника, који може да их приближи, али и удаљи од разумевања ученикових родитеља. Добијени налази као кључну разлику, од значаја за успостављање узајамног (не)разумевања, издвајају разлику у виђењу и тумачењу компоненте животног времена и компоненте посвећености родитеља. Тако, системски условљена тешкоћа родитеља (недостатак времена за децу због обезбеђивања новца) у уверењима наставника добија статус узрока деградације образовних вредности (делегирање одговорности родитељима за системске тешкоће), што може бити значајна препрека релацијском разумевању. Ова разлика се потврђује и када се тема животног времена разматра са позиције родитељ-наставник (недостатак времена за децу као тешкоћу издваја мањи број наставника-родитеља

него родитеља), што отвара питања везана за реалитетно другачији временски оквир радног времена наставника, односно индицира недовољно диференциран (само из своје перспективе) однос наставника према овом важном чиниоцу сарадње. Налаз упућује на значај развијања вештине мењања перспективе код наставника да би се остварила координација разлика у уверењима и развијао унутрашњи оквир међусобног разумевања, без кога нема суштинске сарадње.

На крају, важно је указати на ограничења овог истраживања, пре свега на она ограничења која се тичу неуједначености величине подзорака, а потом и чињеница да је реч о пригодно формираном узорку. Иако ова ограничења лимитирају домет генерализације добијених података, истраживањем је проширен оквир разматрања теме сарадње родитеља и наставника у нашој средини, указивањем на значај даљих истраживања, односа лично-професионално у функционисању самих наставника (различити сегменти личног у различитим сегментима професионалног функционисања наставника).

Korišćena literatura

- Bakker, J & E. Denessen (2007): The concept of parent involvement: some theoretical and empirical considerations, ERNAPE Conference book of proceedings „Schools and families in partnership: looking into the future“, University of Cuprys, 238-246.
- Bauman, Z. (2004): Liquid modernity, *Supervision* (Special issue, ANSE-Conference), 10-15.
- Crouter, A.C., M.F. Bumpus, M.C. Maguire & S.M. Mchale (1999): Linking parents work pressure and adolescents well-being: insights into dynamics in dual-earner families, *Developmental Psychology*, Vol. 35, No. 6, 1453-1461.
- Farrell, C.M. & J. Jones (2000): Evaluating stakeholder participation in public-services Parents and Schools, *Policy and Politics*, Vol. 28, No. 2, 251-262.
- Ferguson, C. (2005): *Reaching out to diverse populations: what can schools do to foster family-school connections?* Southwest educational developemental laboratory, Austin, Texas. Retrieved 11, June 2007 from the World Web Wide <http://www.sedl.org/connections/>
- Foster-Fishman, P., B. Nowell & H. Yang (2007): Putting the system back into systemic change: framework for understanding and changing organisational and community systems, *American Journal of Community Psychology*, 39, 197-215.
- Gačić, B., V. Trbić, M. Marković i L. Nikolić (2004): Family life in the context of chronic stress and dramatic social transformation in Yugoslavia, *Journal of Family Pasychotherapy*, Vol. 15, No. 1-2, 3-18.
- Gidens, E. (2005): *Odbegli svet*. Beograd: Stubovi kulture.
- Ho Sui Dhu, E. (2007): Building trust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. ERNAPE Conference book of proceedings „Schools and families in partnership: looking into the future“, 18-26.
- Issacs, E. (1996): *Examining assumptions about decentered classroom* (ERIC: Document Reproduction Service No. ED 397 406).
- Leinonen, J., T. Solantaus & R.L. Punamaki (2003): Social support and the quality of parenting under economic pressure and workload in Finland: the role of family structure and parental gender, *Journal of Family Psychology*, Vol. 17, No. 3, 419-418.
- Milić, A. (2004): Transformacija porodica i domaćinstava-zastoj i strategije preživljavanja; u A. Milić (ur.): *Društvena transformacija i strategije društvenih grupa: svakodnevica u*

- Srbiji na početku trećeg milenijuma* (315-345). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Milić, A. (2007): Porodica, škola i mladi u globalnom i lokalnom tranzicijskom kretanju; u N. Polovina i B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice* (13-28). Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (1999): Porodični procesi u kontekstu ekonomske krize, *Socijalna misao*, Br.1-2, 57-69.
- Polovina, N. (2007): Sistemska analiza saradnje škole i porodice; u N. Polovina i B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice* (91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2008): Doprinos škole građenju partnerstva sa roditeljima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 40, Br. 1 (152-172). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. i M. Žegarac (2008): Ekosistemska analiza funkcionisanja siromašnih porodica u kontekstu školovanja njihove dece; u S. Gašić-Pavišić i S. Joksimović (ur.): *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (143-165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2009a): Model za analizu sustava implementacije supervizije u sektoru obrazovanja i socijalne zaštite društava u tranziciji; u M. Ajduković (ur.): *Refleksije o superviziji: europska perspektiva* (101-159). Pravni Fakultet u Zagrebu i Društvo za psihološku pomoć Zagreb.
- Polovina, N. (2009b): Implicitne teorije nastavnika o radno-životnom okruženju i konceptualizacije profesionalnog razvoja; u Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (307-320). Beograd i Volvograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volvogradski državni pedagoški univerzitet.
- Prakke, B., A. Peet & V.D. Wolf (2007): *Challenging parents, teacher occupational stress and health in Dutch primary schools*, ERNAPE Conference book of proceedings "Schools and families in partnership: looking into the future", 51-59.
- Runco, A.M. (1999): Implicit theories, *Encyclopedia of Creativity*, Vol. 2, 27-30.
- Sameshima, P. (2007): Seeing shadows in new light: a procatalepsis on narrative inquiry as professional development (EJ832892), *New Horizons in Education*, Vol. 55, No. 3, 10-21.
- Symeou, L. (2001): Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families perspective and needs; in F. Smith, K. Van der Wolf & P. Slegers (eds.): *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences.
- Spiel, C. & C.V. Korff (1998): Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers, *High Ability Studies*, Vol. 9, No. 1, 43-58.
- Sternberg, J.R. (1985): Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, No. 3, 607-627.
- Stojnov, D. (2003): *Psihologija ličnih konstrukata: uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
- Theodory, E. (2007): Reading between lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. ERNAPE Conference book of proceedings „Schools and families in partnership: looking into the future“.
- Weasmer, J., A. Mays Woods & T. Coburn (2008): Enthusiastic and growing teachers: individual dispositions, critical incidences, and family supports, *Education*, Vol. 129, No. 1, 21-35.
- Windebank, J. (1999): Political motherhood and the everyday experience of mothering: a comparison of the child-care strategies of french and british working mothers, *Journal of Social Policy*, Vol. 28, No. 1, 1-25.
- Youniss, J. (2008): Making common perspectives collaboratively: the flash and blood of everyday social life, *Human Development*, 51, 332-335.

Nada Polovina
GENERAL BELIEFS OF TEACHERS AND STUDENTS
ABOUT WORKING AND LIVING ENVIRONMENT:
IMPLICATIONS FOR MUTUAL COOPERATION

Abstract

The paper empirically tests the assumption that parents' perspective and teachers' perspective in the situation of cooperation are generated from the guiding action of general beliefs of both about their role and the conditions of its fulfilment in the existing everyday working and living conditions. The research sample consists of 270 respondents who were divided into three subsamples (170 teachers, 60 parents/teachers, 40 parents) by the research draft. For the purposes of the research, three varieties (with respect to the three aspects of respondent's role) of the same questionnaire (isomorphic open-ended questions, narrative answers) were created. The questions were thematised around the way teachers and parents observe difficulties in functioning, each from their own role, the way they determine their causes and consequences, and the kinds of support resources they use in the endeavours to cope with difficulties. The results indicate that the difficulty reported by parents to be conditioned by systemic factors (the lack of time for children due to providing work and money) gains the status of external/systemic causes of degradation of educational values in teachers' beliefs (delegating responsibility to parents for systemic difficulties), which can pose a significant obstacle to relational understanding. The finding points out to the importance of developing the skill of change of perspective in teachers in order to achieve coordination of differences in beliefs and develop an internal framework of mutual understanding.

Key words: teachers' role, general beliefs, change of perspective, parents' role, cooperation between teachers and parents.

Нада Половина
ВСЕОБЩИЕ УБЕЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ
О РАБОЧЕ-ЖИЗНЕННОЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ:
ИМПЛИКАЦИЯ В СОВМЕСТНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Резюме

В работе эмпирически проверяем тезис, что перспектива родителей и перспектива учителей в сотрудничестве генерируют из направленных действий всеобщего убеждения одних и других о своей роли и условиях её реализации в существующем рабоче-жизненном быту. В исследовании участвовало 270 исследуемых, которые разделены в три группы (170 учителей, 60 родителей/учителей, 40 родителей). Ради целей исследования создано три вида (имея в виду три аспекта роли исследуемых) одного и того же вопросника (изоморфные вопросы открытого типа, описательные ответы). Тема вопросов затрагивает восприятие учителей и родителей трудности функционирования, каждый со своей точки зрения, как определяют их причины и последствия и какими источниками поддержки пользуются в усилиях для преодоления трудностей. Результаты указывают, что трудности, о которых говорят родители, обусловлены систематическими факторами (недостаток времени для

детей из-за работы и денег) в убеждениях учителей получают статус внешних/систематичных причин деградации образовательных ценностей (делеги-рование ответственности родителям за систематические трудности), что может быть значительным препятствием в понимании. Результаты указывают на важность развития навыков изменения перспективы у учителей, чтобы осуществилась координация разниц в убеждениях и развивались внутренние рамки понимания.

Ключевые слова: роль учителей, всеобщие убеждения, изменение перспективы, роль родителей, сотрудничество учителей и родителей.