

ДР ДАЛИБОРКА Р. ПОПОВИЋ¹

ВИСОКА ШКОЛА ЗА ВАСПИТАЧЕ СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
АЛЕКСИНАЦ

ПРОФ. ДР СЛАЂАНА Н. ЗУКОВИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ОДСЕК ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ПАРТНЕРСТВО ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У УСЛОВИМА ТРАНЗИЦИЈЕ³

САЖЕТАК. У раду се полази од становишта да је развој сваког појединца дубоко прожет директним или индиректним утицајима друштвених прилика. Притом се наглашава да карактеристике макросистемског окружења у значајној мери утичу на функционисање микросистемских окружења, пре свега када је реч о функционисању породице и школе као микросистемских окружења која су од кључног значаја за развој индивидуе. У том смислу, а имајући у виду промене и изазове које намеће транзиција, у раду се наглашава неопходност заједничког деловања породице и школе које би било засновано на принципу партнерског односа. Такође, у раду се разматрају актуелне тешкоће у функционисању система породица–школа настале у условима транзиције, као и могућности њиховог превазилажења како би се оствариле претпоставке за ефикасно партнерско деловање породице и школе. Посебно се истиче значај улоге школе у отварању простора за родитељско укључивање у школске активности а које би могло допринети постављању темеља за суштинску сарадњу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: породица, школа, партнерство, транзиција.

¹ daliborka.p76@gmail.com

² sladjanaz71@gmail.com

³ Рад представља део истраживачких активности у оквиру пројекта „Квалитет образовног система Србије у европској перспективи” (KOSSEP), br. 179010, који у периоду од 2010. до 2014. године финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Рад је примљен 21. марта 2014, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 21. маја 2014.

УВОД

Услови било ког окружења у коме дете расте у значајној мери утичу на правац његовог развоја и одређују начин његовог понашања. У том смислу се развој и понашање детета не може посматрати изоловано од деловања поља у коме се дешава, јер је дете у сталној интеракцији са системима чији је део. Пре свега то је породица, а затим и сви остали шири системи који се могу посматрати као ентитети развоја, предодређени за трансформације у складу са друштвеним променама, што се истовремено одражава и на развој детета. Кључни елементи размене која се дешава између детета и системског окружења јесу квалитет односа и комуникације појединца са системима, затим опажање тј. субјективни доживљај објективне стварности, као и смисао који се даје спољашњим догађајима (транзиционим променама), односно макросистемским чиниоцима (Половина, 2011). Наглашавајући значајност интерактивности појединца са породичним и ванпородичним системима, еколошка теорија развоја своје учење базира на постулату да се димензије развоја деце морају посматрати у „процесима акомодације (одрастајуће) јединке који се одвијају под паралелним утицајем непосредних (проксимални ниво контекста) и удаљених (дистални ниво контекста) срединских чиниоца” (Половина, 2011, стр. 36). Дакле, развој и васпитање деце не може се посматрати само са аспекта унутарпородичних односа, већ преко вишеструких аспеката срединског функционисања.

Како је породица први и најдуготрајнији, а самим тим и најзначајнији развојни и васпитни фактор, посебно важним за развој детета се истичу особености и квалитет интеракција породичног система са другим системима друштвеног окружења. Посебно је битна интеракција са школом као васпитно-образовним ресурсом и системским окружењем у коме дете проводи велики део времена у периоду најинтензивнијег раста и развоја (Половина, 2011; Поповић, 2011; Зуковић, 2012). У том смислу се питање сарадње између породице и школе намеће као незаобилазан сегмент у разматрању претпоставки адекватног развоја индивидуе у системском окружењу. Притом треба истаћи да разматрање ове проблематике добија посебно на значају у времену транзиције када се дешавају интензивне, а често и турбулентне друштвене промене које се рефлектују на функционисање и поро-

дичног и школског система. Наиме, све сложенији и захтевнији услови транзиционог друштвеног контекста намећу ситуацију у којој су породица и школа у све већој мери предодређене једна на другу како би могле адекватно да испуне своју васпитно-образовну улогу, те се у релевантној литератури (Pašalić Kreso, 2004; Зуковић, 2012а) наглашава важност померања односа породице и школе од нивоа сарадње ка нивоу партнерства.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ

Питање сарадње породице и школе, иако представља актуелну тематику још од XVII века (Maleš, 1996; Милошевић, 2002), на крају XX века, у периоду бурних транзиционих промена, заузима посебно значајно место у педагошким расправама, кроз димензију која истиче неопходност садржајније „родитељске укључености” у живот школе и њихову партиципативну моћ (Половина, 2011). Развијањем државних школа у XVII и XVIII веку тежило се остваривању индивидуалног и друштвеног бољитка посвећивањем пажње оним сегментима за које породица није била компетентна и што сама није могла да оствари у процесу васпитања. С обзиром на то да су друштвене школе похађали ученици пореклом из примитивних средина и необразованих породица, сматрало се да се сарадња није ни могла ефикасно остваривати. Породица је заправо у то време сматрана извором заосталости, а школа је своју улогу остваривала ефикасно, потпуно самостално и независно од породице (Круљ, Качапор, Кулић, 2002). Касније, почетком XX века, захваљујући све већем броју образованих родитеља, расте и њихова заинтересованост и спремност да сарађују са школом, до чега је довело заправо њихово боље разумевање циљева васпитно-образовног процеса. Први покушаји укључивања родитеља у живот школе дешавају се у Енглеској крајем XIX века, формирањем приватних удружења родитељ-наставник, државних удружења, родитељских клубова и слично (Goodacre, према: Милошевић, 2002). Међутим, то није значило укључивање родитеља као члана који ће имати прилику да исказује своја мишљења која ће се узимати у обзир приликом доношења одлука од значаја за ученике, већ су родитељи доживљавани као ученици које школа треба да научи како да децу васпитавају код куће.

Анализирајући развој идеје о сарадњи породице и школе, Малеш (Maleš, 1989) истиче да су шездесете године ХХ века период када долази до разумевања њеног суштинског значаја, јер у све већој мери расте вера у могућности васпитања. С друге стране, долази до свеобухватнијег сагледавања утицаја средине у којој дете живи на његов свеукупан индивидуални развој, што је поткрепљено и резултатима истраживања о емоционалним потребама деце а који указују на значај добрих односа између родитеља и наставника за развој деце. Ипак, све до седамдесетих година ХХ века, када почиње да се говори о демократском учешћу родитеља у школи, сматрало се да учешће породице у оквиру педагошког рада школе треба да се огледа у прихватању савета стручњака из школе (Џиновић, Павловић, Милошевић, 2007). Касније, у све већој мери, родитељи се позивају на партнерство у управљању школом.

У неким истраживањима (Џиновић и др., 2007) разматране су законске основе које би могло да допринесу већем учешћу родитеља, те се истиче да Закон о основној школи омогућава равноправност и учешће родитеља у доношењу важних одлука које се тичу школе. Наглашава се, такође, да у Србији тек Закон о основној школи из 1992. године породици даје значајно место у школском систему, обавезујући школе на формирање Савета родитеља и Школског одбора у који су укључени и родитељи и чије се мишљење узима у обзир приликом доношења одлука које се тичу функционисања школа као места у којима се развијају њихова деца.

Ипак, анализа стања у пракси (Томић Латинас и Никчевић Милковић, 2009) показује да се укључивање родитеља не базира на стварним потребама родитеља и ученика, већ да школе у највећој мери доносе одлуке самостално, уз формално учешће родитеља, али уз поделу одговорности за евентуалне пропусте. Иако Закон о основама система образовања и васпитања (2009) прописује јасне задатке ради остваривања квалитетније и ефикасније сарадње са породицом, учешће родитеља се своди на споредне и формалне активности, које углавном нису у директној вези са програмима рада, наставом и организацијом рада школе. Упркос великим овлашћењима, Савет родитеља често ни у најмањој мери не учествује у анализи остварености резултата и програмирању рада школе, а самим тим ни у планирању програма сарадње и партнерства породице и школе. Док наставници сматрају да препреке у сарадњи са родитељима „кочи” непостојање формалних про-

цедура у смислу званичних позива и ангажовања стручних служби, родитељи сматрају да су недовољно информисани, јер не знају на које све начине могу да учествују у раду школе (Половина, 2011).

Дакле, иако су породица и школа међусобно зависне, може се констатовати да школа и даље доминира у оквиру система породица–школа, што може бити једна од почетних и водећих препрека квалитетне сарадње. Овакво стање указује на потребу планирања и програмирања сарадње породице и школе са освртом на раније уочене недостатке и исказане потребе. У креирању таквог програма потребно је прибавити мишљење Савета родитеља који заступа интересе свих родитеља у једној школи. Том приликом је поред садржаја сарадње пожељно одредити време, начин, облик и средства потребна за реализацију програма сарадње. Поред уважавања специфичних васпитних улога за сваку од тих васпитних институција, породица и школа се морају међусобно помагати. У том смислу, неки аутори (Милошевић, 2002) наглашавају да сарадња породице и школе на плану социјалног и когнитивног развоја подразумева реципрочну интеракцију родитеља и наставника. Овакав приступ захтева усклађивање активности, изградњу позитивних ставова, као и обезбеђивање комплементарности улога, и такву расподелу утицаја да родитељ и наставник имају контролу над својим доменом активности. Да би се то остварило неопходно је да школа и наставници буду покретачи сарадње. Познато је да родитељи радо сарађују са наставницима који имају добру комуникацију са ученицима, који су крајње добронамерни и непосредни и за које се зна да поверење које су им родитељи указали неће злоупотребити. С обзиром на то да кључну улогу у креирању сарадње имају наставници и стручни сарадници, важно је истаћи значај њиховог континуираног стручног усавршавања у домену породичног укључивања у живот и рад школе.

Истраживањем које се бавило анализирањем општег стања сарадње породице и школе у Републици Србији (Павловић и Станковић, 2007), а на основу увида у годишње планове рада школе, уочено је да су програми сарадње веома оскудни, уопштени, кратки и неприлагођени реалној локалној пракси заједнице у којој школа ради. Уочено је такође да ниједан анализирани програм рада не предвиђа активности иницирања и подстицања сарадње чији би носиоци били родитељи, а запажа се и то да је улога родитеља као сарадника углавном везана за свечаности које се

организују у школи. Поред тога, стручњаци (Половина и Станишић, 2007) наглашавају да проблем сагледавања сарадње породице и школе може представљати и неадекватно и несистематично евидентирање. Такође, анализа резултата низа истраживања (према: Половина, 2011) говори о неадекватности и неефикасности сарадње и показује да тренутни односи између породице и школе, који осликавају формализам у сарадњи, прете негативним последицама које се могу манифестовати у дечјем развоју. На основу поменуте анализе утврђено је да и родитељи и наставници препознају факторе који онемогућавају ефикаснију сарадњу (немогућност временског усклађивања, лоша искуства родитеља у претходној сарадњи са школом, преоптерећеност животном свакодневницом и егзистенцијалним проблемима и сл.), а који су, према њиховом мишљењу, последица транзиционог амбијента и поремећеног система вредности. Иако би наведене тешкоће требало да буду основ за садржајнију и квалитетнију сарадњу породице и школе у смеру грађења партнерског односа, то се не дешава. Поред тога, постоји дојазан да систем породица-школа поклекне пред макросистемским транзиционим променама. Наиме, уместо развијања принципа „подељене одговорности” као основе за грађење партнерског односа између породице и школе (Kimberly, Christenson, 2000, према: Зуковић, 2012а), турбулентни друштвени процеси који карактеришу период транзиције могу резултирати пасивношћу породице и школе, те стварању још већег јаза у њиховом приступу везаном за развој детета. Стога је важно нагласити да промена актуелног стања сарадње породице и школе подразумева, пре свега, промену друштвеног контекста који би обезбедио оквир за међусобно разумевање различитих перспектива и потреба сарадника/партнера.

ОД САРАДЊЕ КА ПАРТНЕРСТВУ

Појмовна одређења сарадње породице и школе мењају се са променом парадигме о њеном значају, нивоу и областима деловања. Важно је нагласити да промена појмовног одређења не значи и суштинску промену њиховог односа. Појам сарадња подразумева „заједничко обављање неког посла или остваривање заједничког циља” (Аврамовић, 2007, стр. 34–35). У том контексту, наведени аутор под сарадњом породице и школе подразумева заједнич-

ки посао или заједнички циљ на плану сазнајног, емоционалног, моралног и социјалног развоја ученика.

Појам новијег датума који говори о односима између породице и школе јесте партнерство, под којим се подразумева „интеракција, две или више страна, која се заснива на међусобном уважавању и остваривању узајамне користи” (Tennyson, према: Павловић и Станковић, 2007, стр. 76). Иако се истиче узајамна корист породице и школе, чини се важним нагласити да се она огледа у користи коју, њиховим повезивањем и квалитетнијим деловањем, добија ученик.

Партнерство се, дакле, може дефинисати као најјача карика која повезује породицу и школу, односно као најчвршћа веза која их спаја, а која пружа могућност остваривања заједничког циља који је на врху приоритета свима који се баве васпитно-образовном делатношћу и подразумева „стварање самосталне, савјесне, одговорне и козмополитске личности дјетета” (Kosić, 2009, стр. 227). Овакав приступ подразумева однос у који добровољно улазе родитељи и наставници због заједничког интереса, што омогућава да се међусобном и безусловном сарадњом унапређује окружење у коме се јасније могу сагледати и боље разумети дечје потребе, а самим тим и проналазити адекватнија решења за њихов развојни пут (Epstein, 2001). Насупрот интеграцији која подразумева укључивање родитеља и у највећој мери прилагођавање захтевима школе, партнерство као термин новијег датума означава равноправно учешће родитеља и усаглашавање потреба за заједничко деловање. У том смислу, партнерски однос у потпуности искључује формализам у односима породице и школе. С друге стране, ефикасност партнерства претпоставља стабилност обе институције, породице и школе, као и одређена својства друштвено-економског и државног система. У друштвима транзиције као што је наше, ове претпоставке нису присутне, те се постојећи оквир за грађење партнерства показује неадекватним и недовољним. Из тог разлога се намеће питање: на који начин створити услове да родитељи постану истински сарадници школе и каква је улога школе у придобијању родитеља за сарадњу у данашњим условима живота?

Иако партнерство има веома значајну предикторску снагу за развој ученика и остваривање васпитно-образовног циља, у пракси је и даље присутан прилично формалан однос између породице и школе. Када је реч о родитељској укључености у школска догађања, односно о доласцима родитеља у школу и сарадњи

са наставницима, првенствено се мисли на разноврсна понашања родитеља која детерминишу развој и школска постигнућа ученика. Из оквира различитих схватања таквог облика сарадње издваја се родитељска укљученост дефинисана преко опазивог понашања (Половина, 2011). У том смислу говори се о родитељској укључености у ужем смислу која подразумева такво понашање родитеља које је директно везано за школу, и, у ширем смислу, које подразумева широк дијапазон опазивог понашања родитеља, дакле, понашање које није директно везано за школу, али у значајној мери утиче на функционисање школе. С обзиром на то да је често присутан несклад у дефинисању родитељске укључености код родитеља и код наставника (Џиновић и др., 2007), то такође доводи до несклада „у погледу улога које се креирају у различитим контекстима и на основу којих се потом граде очекивања према другој страни” (Половина, 2011, стр. 120). Све док постоје разлике у перцепцији улога наставника и родитеља то ће ометати квалитетну сарадњу. Стога је за оснаживање односа између породице и школе потребна, пре свега, промена парадигме доминације школе у парадигму партнерства која подразумева активно укључивање и ангажовање родитеља у школском систему.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ОСНАЖИВАЊЕ ПАРТНЕРСКОГ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ

Закон о основама система образовања и васпитања (2009) између осталог регулише и односе породице и школе. Школа је у том погледу обавезна да укључи родитеље у планирање рада школе и решавање питања од значаја не само у оквиру одељења које похађа њихово дете, већ и кроз Савет родитеља, школско развојно планирање и самовредновање рада школе. Реализација законских одредби, међутим, у пракси се показује недовољном. Правилник о педагошкој норми свих облика образовно-васпитног рада наставника и стручних сарадника у средњој школи (2/2000), поред образовно-васпитног рада који се изводи непосредно са ученицима, према решењима о 40-часовној радној недељи, подразумева између осталог и сарадњу са родитељима. Ако се, с једне стране, осврнемо на чињеницу да је поменути правилником прописано да минимално један сат у току недеље буде посвећен

сарадњи са родитељима, а с друге стране, на чињеницу да се сарадња између породице и школе углавном одвија путем индивидуалних контаката и родитељских састанака, поставља се питање да ли се у пракси реализује планирани број часова сарадње са родитељима?

Није неопходно посебно емпиријско истраживање да би се добио одговор на ово питање. Наиме, ако се има у виду да се Годишњим планом рада планирају родитељски састанци углавном након сваког класификационог периода и да, како су показали резултати релевантних истраживања (Павлов, 2007), родитељи просечно долазе у школу једном месечно или једном у тромесечју, стиче се утисак да се неадекватно остварују чак и обавезни, традиционални облици сарадње породице и школе, те да се сегмент планираног рада који се односи на сарадњу са родитељима тешко може реализовати у потпуности. На основу поменуте чињенице отвара се питање адекватности посвећености школе и наставника важној компоненти која се односи на покретање дијалога са првим и најважнијим васпитачима ученика. Чини се да би један од начина превазилажења оваквог стања могао бити разматран кроз елиминисање погрешно увреженог становишта о, с једне стране, одговорности наставника за образовање, и са друге стране, одговорности родитеља за васпитање. Наиме, уколико постоје јасне разлике између онога што раде наставници и онога што раде родитељи, неминовна је појава дисбаланса у развоју ученика, настала као последица нејединственог деловања и несарадничког односа између породице и школе. Такав традиционални однос елемената система породица–школа карактерише дисконтинуитет и једносмерна комуникација, на супрот партнерском односу који треба да карактерише двосмерна комуникација уз уважавање перспектива обе стране и препознавање циља сарадње. У том смислу, аутори пројекта за подршку сарадњи породице и школе (Kakli et al., према: Павловић и Станковић, 2007) наводе три модела ангажовања родитеља:

- 1) *укљученосћ*, која подразумева родитељску бригу о детету и комуникацију са наставницима ради пружања помоћи детету;
- 2) *ангажованосћ* и *интеракцију*, која се односи на ангажованост у изради школских програма и донирање; и
- 3) *вођство*, које подразумева активности које родитељ води или учествује у њима заједно са наставницима и осталим заинтересованим странама.

Неки аутори (Cunningham & Davis, 1985) дају приказ могућих односа између родитеља и наставника:

- 1) *модел сџручњака*, који подразумева зависност родитеља од наставника приликом учешћа у доношењу одлука, а који нима-ло или у сасвим малој мери узима у обзир мишљење роди-теља;
- 2) *модел ѓремешњања*, којег карактерише положај родитеља као даваоца информација о детету, док су наставници задужени за адекватан педагошки приступ детету, са тежњом да и даље имају главну реч у доношењу одлука;
- 3) *модел корисника*, у којем наставник прихвата и поштује право родитеља на избор и одлучивање и који подразумева однос који се темељи на међусобном поштовању и равноправности у доношењу одлука.

Евидентно је да једино трећи модел пружа могућности за остваривање ефикасног односа између породице и школе, односно остваривање партнерства које ће се у пракси позитивно одража-вати на развој ученика. Забрињава међутим чињеница да су у пракси још увек у највећој мери присутни први и други модел партнерског односа.

УЛОГА ШКОЛЕ У ИНИЦИРАЊУ ПАРТНЕРСТВА СА ПОРОДИЦОМ

С обзиром на то да су наставници и стручни сарадници део школ-ског система, од њих се очекују афирмативни кораци у подсти-цању остварења модела корисника који би допринео смањењу „раскорака између научно и стручно прокламованих начела и праксе” (Половина, 2011, стр. 126) и искоришћавању потенцијал-них родитељских ресурса за унапређивање рада школе и правил-ног развоја ученика (Половина, 2008). У том смислу, важно је ис-таћи да су, поред реалних проблема у остваривању сарадње из-међу породице и школе, евидентни и бројни примери добре праксе који показују да постоје наставници и школе које веома успешно остварују сарадњу са родитељима, те се намеће питање шта одређује њихову успешност. Поред великог броја макроси-стемских фактора, на ефикасност сарадње у великој мери могу утицати и личне особине наставника које одређују њихов однос

према значају сарадње и мотивисаности за унапређивање овог сегмента васпитно-образовног процеса (Christenson, 2004). Наиме, присуство мотивације наставника за иницирање сарадње омогућава грађење односа са родитељима на новим основама и кроз нове облике и улоге које превазилазе традиционалну сарадњу и родитеља стављају у положај у коме ће преузимати већу одговорност за одлуке које се односе на свеукупну добробит ученика. Стога је неопходно радити на сензитивизацији целокупног школског особља а која се заснива на пружању подршке родитељима и њиховом оснаживању за партнерско деловање.

С обзиром на то да је улога школе витална у промовисању значаја сарадње породице и школе, као и у промовисању активности које оснажују родитеље за партнерско деловање у систему породица–школа, потребно је, пре свега, да програм сарадње са родитељима буде део школског програма. Стручњаци у овој области (Половина, 2008) истичу и важност континуираног професионалног усавршавања наставника које треба да омогући развој свести школског особља о вредностима сарадње и процесној (кумулативној) природи грађења односа сарадње са родитељима. Поред тога, веома је важно истаћи значај улоге директора школе који треба да преузме водећу улогу у грађењу културе добродошлице за родитеље. Остваривање овакве улоге директора подразумева посредство троструке функције: утврђивање потреба на нивоу система, мотивисање наставника за стручно усавршавање и стварање повољне школске климе (Половина, 2008). Стога је пожељно самовредновање и разматрање компетенција директора у овој области и унапређивање нивоа његових педагошко-психолошких знања о значају сарадње породице и школе. Овакав приступ имплицира потребу његовог перманентног стручног усавршавања, тим пре што у реду директора има и оних који у току иницијалног образовања нису имали могућности да стекну таква знања.

Како и наставницима и директорима тако и родитељима, највећа подршка и ослонац треба да буду стручни сарадници (педагози и психолози) који због своје стручности и компетенције могу радити на едукацији у овој области. Поред тога што непосредно раде са родитељима, они су углавном покретачи и реализатори истраживања праксе сарадње породице и школе, што је свакако неопходно ради сагледавања постојећих проблема, ометајућих фактора и потреба, без чега се не може вршити адекватно планирање исхода жељеног односа. Свеобухватном анализом

постојећег стања сарадње у значајној мери се доприноси и развијању практичних решења, а истраживање праксе увек има за циљ њено развијање и унапређивање (Christenson, 2004).

У литератури (Половина, 2011) се истиче да адекватан одговор на изазове које намеће савремена реформа школства, између осталог, подразумева и адекватан приступ у области стручног усавршавања наставника у области сарадње породице и школе. У том смислу, стручни сарадници могу умногоме допринети, кроз програме сопственог рада који се односи на унапређивање васпитно-образовног рада, сарадњи са наставницима и стручном усавршавању. Сопствена искуства и знања, стечена у току формалног образовања и кроз стручно усавршавање, стручни сарадници могу искористити за едукацију наставника о унапређивању сарадње породице и школе у оквиру интерних предавања. Имајући у виду да мотивација наставника варира у погледу напора за остваривање квалитетне комуникације са родитељима, неопходан је велики напор стручних сарадника за моделовање пожељних сарадничких односа. Стручни сарадници заправо својим педагошко-психолошким знањима и едукацијом наставника треба да подстакну промене у начину мишљења наставника, након чега заједничким знањима и искуствима могу креирати програм почетног укључивања родитеља у живот школе.

У теоријским оквирима, подржава се мишљење да је сарадња са родитељима од великог значаја. Међутим, раније приказани резултати истраживања показују да су у пракси ослабљене везе у систему породица–школа, што намеће питање избора најадекватнијих начина његовог оснаживања. У том смислу, стручњаци из области сарадње породице и школе (Henderson & Mapp, 2002) понудили су одређене препоруке за креирање програма укључивања родитеља. Да би родитељи увидели значај своје улоге у школовању свога детета и да би се њихове идеје сматрале корисним, треба их у већој мери укључивати у активности и ангажовати приликом израде школског програма од самог почетка школовања њиховог детета. Учешће родитеља мора бити активно и објективно, да би деца по угледу на своје родитеље и сама била што активнија и одговорнија. Хендерсон и Мап (Henderson & Mapp, 2002) предлажу шест корака до успостављања делотворне сарадње са родитељима:

- 1) једнакост у приступу укључивања родитеља, иако међу њима постоје разлике;

- 2) активности родитеља повезивати са активностима шире заједнице;
- 3) иницирати подршку родитеља у погледу усмеравања деце у процесу учења;
- 4) подстицати стручно усавршавање за развијање курикулума успешне сарадње са родитељима;
- 5) улагати напоре да се код родитеља развије поверење према школи; и
- 6) тежити остваривању равноправности и подељене одговорности за дечји развој, понашање и постигнућа.

Идеја наведених препорука за креирање програма јесте успостављање узајамног поверења и уважавања мишљења сваког појединачног родитеља, што је императив квалитетне сарадње. Поред чињенице да сви наставници нису једнако мотивисани за унапређивање сарадње, неки аутори (Сох, 2005) наводе и различите типове родитеља с обзиром на степен мотивације и укљученост у школске активности. То су: родитељи партнери, родитељи учесници, родитељи делегатори и невидљиви родитељи. Приликом укључивања родитеља у школске активности и подстицања партнерског деловања, наставници и стручни сарадници посебну пажњу треба да обрате на последња два типа родитеља јер су они у најмањем степену спремни да се ангажују у раду школе.

ЗАКЉУЧАК

На основу изнетих теоријских поставки као и анализе резултата релевантних истраживања могуће је закључити да грађење партнерског односа између породице и школе захтева нове стандарде и већу одговорност школе, посебно када је реч о имплементацији принципа „подељене одговорности” који захтева другачији модел школовања, у којем ће родитељи имати веома битну улогу (Зуковић, 2012а). Да би се остварио овакав приступ неопходно је креирање такве климе у којој ће и породица и школа постати развојна окружења са комплементарним улогама, климе у којој ће партнерски однос између породице и школе бити заснован на заједничком циљу, заједничком доприносу и заједничкој одговорности.

Чињеница је да тешкоће које произилазе из деловања транзиционог процеса у великој мери могу ометати остваривање парт-

нерског односа породице и школе који би био у функцији индивидуалног развоја појединца, као и општег друштвеног напретка. Ипак, примери добре праксе показују да је и у условима транзиционих промена могуће остваривање партнерства породице и школе, и то пре свега кроз креирање позитивне климе у школском контексту у којем ће се породица осећати добродошло и где ће на адекватан начин бити препозната породична снага и потенцијал. Стога је у циљу превенирања последица транзиционог процеса, а самим тим и унапређивања квалитета сарадње породице и школе, потребно „оживети” и образовање родитеља за живот у породици. Уобичајене методе (предавања, састанци родитеља), које углавном у пракси подразумевају пасивност родитеља и одсуство интеракције са осталим учесницима, требало би заменити активностима у којима се тежиште помера на већу активност родитеља и стварање услова за тимски рад, да би се подстакла размена мишљења, знања и искустава. Омогућавањем такве двосмерне комуникације родитељи ће бити задовољни, јер се уважава њихово мишљење, због чега ће бити мотивисанији за многе друге активности које се тичу школе и сарадње са наставницима.

Укратко речено, и породица и школа треба да дају свој пуни допринос у мењању постојеће праксе и стварању атмосфере међусобног уважавања и емпатије која ће водити ка равноправности и партнерству. На тај начин се, у значајној мери, може допринети унапређивању свеукупног развоја ученика, као и јачању с једне стране породичног система, с друге стране школског система, што ће, свакако, бити видљиво на нивоу функционисања целокупног системског окружења.

РЕФЕРЕНЦЕ

Аврамовић, З. (2007). Школска сарадња у условима кризе породице. У Н. Половина & Б. Богуновић (Ур.), *Сарадња породице и школе*. (стр. 28–40). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Christenson, S. L. (2003). The family–School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, 33 (1), 83–104.

Cox, D. D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20 (4), 473–497.

Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents—frameworks for collaboration*. London: Open University.

Џиновић, В., Павловић, Ј. & Милошевић, Н. (2007). Сарадња породице и школе као однос међузависности: Како родитељи конструишу проблеме. У Н. Половина & Б. Богуновић (Ур.), *Сарадња породице и школе* (стр. 91–114). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (Vol. 5500). Boulder, CO: Westview Press.

Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratories.

Качапор, С. и сар., (2002). *Педагоштво*. Београд: Свет књиге.

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa. *Život i škola*, 22, 227–234.

Maleš, D. (1989). Roditelji i škola suradnici u odgojnom procesu. У М. Matijević (Ur.), *Osnovna škola na pragu 21. stoleća* (стр. 120–130). Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja Filozofskog fakulteta.

Maleš, D. (1995). Od nijeme potpore do partnerstva između porodice i škole. *Društvena istraživanja*, 1 (21), 75–88.

Милошевић, Н. (2002). Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 193–212.

Pašalić Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Jež, Filozofski fakultet.

Павлов, Т. (2007). Породица у расељењу и школе. У Н. Половина & Б. Богуновић (Ур.), *Сарадња породице и школе* (стр. 156–174). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Павловић, Б. и Станковић, Д. (2007). Формално и неформално партнерство родитеља и школе. У Н. Половина & Б. Богуновић (Ур.), *Сарадња породице и школе* (стр. 76–91). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Polovina, N. и Stanišić, J. (2007). A Study on Family–School Cooperation Based on an Analysis of School Documentation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (1), 115–133.

Половина, Н. (2008). Доприноси школе грађењу партнерства са родитељима. *Зборник института за педагошка истраживања*, 1, 152–171.

Половина, Н. (2011). *Породица у сисџемском окружењу*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Поповић, Д. (2011). Међузависност деловања породице и школе у превенцији насиља међу децом. *Насиља и васпитање*, 1, 116–130.

Правилник о педагошкој норми свих облика образовно-васпитног рада наставника и стручних сарадника у средњој школи. *Службени гласник РС - Просветни гласник* (2000). 2.

Томић-Latinac, M. & Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16 (3), 635–657.

Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС* (2009). 72.

Зуковић, С. (2012). *Породица као систем - функционалности и ресурси оснаживања*. Нови Сад: Педагошко друштво Војводине.

Зуковић, С. (2012). Однос између породице и школе: од сарадње ка партнерству. У О. Гајић (ур.), *Квалитет образовног система Србије у европској перспективи*, Зборник радова (стр. 219–230). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.

DALIBORKA R. POPOVIĆ

COLLEGE FOR PRE-SCHOOL TEACHERS EDUCATION

ALEKSINAC

SLAĐANA N. ZUKOVIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

FAMILY–SCHOOL PARTNERSHIP
IN THE CONDITIONS OF TRANSITION

The starting premise of the paper is that the development of each individual is largely influenced by the direct or indirect effects of social conditions. It also points out that the characteristics of macrosystemic environment significantly affect the functioning of the microsystemic environment, especially when it comes to the functioning of family and school as microsystemic environments that are crucial for the development of the individual. In this context, bearing in mind the changes and challenges caused by the transition, the paper draws attention to the need for a joint action of family and school based on the principles of partnership. The paper also discusses the current difficulties in the functioning of the family-school system which occur in the conditions of transition, as well as possibilities of overcoming them in order to achieve the prerequisites for an effective partnership of family and school. Of particular importance is the role of school in providing a space for parental involvement in school activities which could contribute to laying the foundations for substantial cooperation.

KEY WORDS: family, school, partnership, transition.