

Перо Спасојевић³⁷
Универзитет у Источном Сарајеву
Педагошки факултет у Бијељини

УДК 372.4
Прегледни чланак
doi: 10.7251/NSK1301203C

Марица Цвјетковић Универзитет
У Источном Сарајеву Педагошки
факултет у Бијељини

Влатка Спасојевић
ОШ „Свети Сава“, Бијељина

САВРЕМЕНА ОСНОВНА ШКОЛА ИЗМЕЂУ ДРУШТВЕНИХ ОЧЕКИВАЊА И РЕАЛНОСТИ КРИЗЕ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Очекивања од основне школе као институције друштва, без сваке сумње са најважнијом друштвеном мисијом васпитања и образовања, фундаменталног „животног оспособљавања“ и дјеловања на развој личности дјеце за „здрavo друштво“, све више су у знаку сумњи и оспоравања, са посљедицама које указују на озбиљну кризу теорије и праксе школа. Узроци такве климе, којом се ова криза дуже вријеме само продубљује, посебно у односима између школе и породице, разноврсни су и комплексни, захтијевају брз и јасан одговор школске педагогије и свих научних дисциплина које се баве школом, захтијевају да се истражи, у којој мјери је одржив сасвим јасан апологетски однос према школском наслеђу и традицији и какве су рефлексије бројних и вјероватно некритички и рђаво припремљених промјена који ову кризу увећавају. Међу евидентне слабости школе најчешће се убрајају занемаривање статуса ученика у школском раду, са јасном дилемом да ли је он „актер школског рада“ или објекат на који су усмјерене мање више ауторитарне педагошке мјере и поступци по избору одраслих, родитеља и наставника, прије свега, да ли се на „школске дужности“ гледа из перспективе дјетета и његових аутентичних могућности, или школа покушава своју „немогућу мисију“, да укине „неједнакост прилика“ (Груден, З. Груден, В., 2006.) у којима живе и са којима долaze у школу. Осим тога, указује се често на „изолованост родитеља од школе“, негирање њихових компетенција да се баве васпитањем и образовањем ако дјеца већ иду у школу, што доводи до дисфункционалних односа, маргинализације њихових објективних моћи дјеловања на квалитетнију школу, у којој се родитељи укључују са својим идејама, прије свега, са становишта користи за своје дијете и његов развојни просперитет. Није ли, на тај начин, школа претјерано заснована на „мисији светости знања“, није ли криза генерисана инертношћу или непостојањем

³⁷ spero@teol.net

сигурне теорије школе и школске педагогије према овим појавама у пракси? Овај рад посвећен је могућим одговорима на ове изазове.

Кључне ријечи: криза школе, концепције школског рада, партнерство са породицом.

Да ли је савремена основна школа у кризи и који су могући узроци?

Тешко је дати експлицитан и јасан одговор на питање у овом наслову, прије свега због дуготрајног и, могло би се рећи, непромишљеног експериментисања врло осјетљивим системом какав је васпитање и образовање, без претходно припремљених главних актера у њему и оптималних услова за промјене. Због тога је најчешћи утисак да су промјене наметнуте, издејствоване притисцима са стране или изнутра, а нису плод озбиљнијих научних анализа о стању, посебно у погледу ефикасности тог система и мисије образовања у друштву, очекивања у погледу координације и континуитета међу подсистемима цјеловитог система васпитања и образовања. Осим тог, посљедњих година има озбиљних сигнала „бјежања од истине“ и фабриковања лажне слике о функционалности и успјешности система у политички обојеним јавним саопштењима из званичних институција. Које одговара таква слика? Дјеци никако, посебно због занемаривања и озбиљног угрожавања њихових развојних шанси и перспективе, родитељима такође, јер је апсурдно да њима није стало до просперитета њихове дјеце. Да ли је можда ријеч о недостатку храбрости главних актера да признају истину, у које безусловно морамо убројити све родитеље и школске кадрове, али, без сваке сумње, и научне раднике у педагогији, нарочито оне у институцијама које се баве иницијалним оспособљавањем кадрова за образовање? Није ли вријеме за „велико спремање“, под чим се, прије свега, подразумијева јасна и чврста стратегија изградње система од којег у правилу зависи опстанак и развој друштва у цјелини, како се то у свим важним документима директно или индиректно наглашава. Није ли вријеме да се поштују сопствени закони које нико није повукао или обеснажио, или макар, да се они више не продукују, ако у старту немају шансу да се остваре? Није ли вријеме да се са много више

одговорности сагледају пропусти који су се могли избјећи? Није ли вријеме да се анализирају битни проблеми и ефекти утицаја актуелних реформи образовања на развој *суштинске аутономије школа*, као институција у којима се очекује свјесно и планско његовање демократичности и демократске културе као парадигме на коју се снажно ослањају сви процеси учења и развоја у школи, у погледу испољавања и развоја индивидуалности и „нарастања“ аутентичне креативности сваког појединца као најквалитетнијег одговора у „настајању наше нове школе“ у блиској будућности?

Није ли вријеме да се увиде, „открију размјере аматеризма“ у образовању, занемаривања компетенција са којима се може градити образовање као спасоносни ослонац друштва? Како се може оправдати бескрупулозно „продавање диплома“ у путујућим или, боље речено „плутајућим универзитетима“ за образовање наставника и ко су они који их припремају? Како је могуће да су државни универзитети у дефанзиви и да их уопште не занимају размјере друштвених штета које су неминовне, само је питање времена кад ће се оне појавити у натежем облику? Како је могуће да се миримо са изразито рђавом селекцијом младих за позив учитеља и како је могуће да се они данас на факултетима образују више за прошлост? Како је могуће да је међу онима који припремају учитеље већина оних који никада нису имали никаквог професионалног додира са школом и њеним законитостима, и не само то, како је могуће да су они постали најгласнији и најутицајнији? Нису ли ово све апсурди којима се криза продубљује, којима се одлажу реално могуће постепене промјене и модернизација система?

Централизовано управљање јавним средствима још и може да се разумије, али је неприхватљиво и неодговорно вјеровање да се „одозго“ могу „уређивати“ модели рада и школски процеси који нису утемељени, прије свега, на интеракцијским везама са окружењем и снажном ослањању на те, локалне и индивидуалне ресурсе конкретне школске средине, на јасно уочене индивидуалне могућности сваког појединца у школи као зрелој и одговорној заједници различитих друштвених субјеката. Са друге стране, неразумијевање значаја „учења живљењем“, у складу са „културним контекстом средине“, али са

активним дејством на промјене кроз помјерање активности на дијете у школи и „његову персонализацију“, значајно другачије и активније, одговорније позиције наставника у погледу заокрета ка интеракцији, ка активном односу према културном избору школе у својој средини. Умјесто „потчињавања субјеката школског процеса“, што је општа тенденција од основне школе до универзитета, нужно је вјеровање у моћ слободе свих субјеката, под чим се, прије свега, мисли на демократско и ничим спутавано мишљење, на „уважавање ученика и партнерство са њима и са њиховим родитељима“, како би се избјегла погубна дејства аматеризма на провјерене и корисне реформске захтјеве, па чак и оживљавање ретроградних процеса слабљења и суштинског успоравања развоја школа у одговорне, модерне и времену дорасле институције које „штите и унапређују“ све развојне интересе своје заједнице. Разумије се, средински утицаји на школу и њене функције ће увијек зависити од културе, културног контекста и вриједности које се из ње емитују, на шта су школе одувијек системски дјеловале својим акцијама, нису се предавале, нити су се одвајале од мисије проsvјешћивања и дјеловања на културни избор средине. Иако је то у стратешким документима снажно прокламовано, ипак су испољене јасне противрјечности, између те, пожељне позиције школе у стратешким документима, и примијењеног модела промјена којим је школа као институција, више него икада „стављена под надгледање и сумњу“, „обесмишљена“ у погледу било какве аутономије и одговорности за исходе школских процеса, па и ефекте замишљених реформских мјера. Поставља се питање, да ли уопште постоји консензус стручне јавности о томе „шта је добра школа“ и да ли постоји актуелна стратегија реформе у цјелини, која би била водич у свим подсистемима, или су у примјени „стратешки документи“ (више њих) који су настајали и никад нису стављени ван снаге, иако су се активности реформе одвијали супротно њиховим идејама?

Друштвена очекивања од школе су на позицији да је школа и даље главна снага обнављања и ревитализације друштва, али је преокупација свих промјена у реформама, у недостатку „добре теорије школе“, пречесто на раскршћима, са којих се тешко могу уочити „њене унутрашње магистрале“, „лутања и посртања“ су скоро неизбјежна

обилежја, што, за дуже вријеме, јесте крупан изазов за педагогију као науку, мада је први корак увијек признавање реалности кризе школе. Да ли ће образовање, као систем који се остварује, прије свега, у школи, као његовом елементарном ослонцу, кореспондирати са друштвеним развојем и бити заснован на развојној перспективи, са довољно квалитетним и сигурним односима, или ће у образовној политици, и даље, бити довољне „само спољне реформе“? Да ли ће, вођена том логиком, савремена школа, умјесто повјерења у моћ својих ресурса, своју мисију на свим нивоима, заснивати на „старању о њеној судбини одозго“ и остати „управљани систем“, који не ужива довољно повјерења чак ни у свом локалном миљеу?

Какве су шансе да школе и универзитети крену ка функционалном сазријевању „у елементарном квалитету“, институционалној еманципацији, да престану да се баве само сопственим опстанком? Какве и колике су шансе да престану бити „надградња“ из соцреалистичке ере, већ „база“ и истински, квалитетан одговор за укупан друштвени па и привредно-економски развој? Логика по којој „посрнула база“ (читај материјална основа, економски и привредни ресурси данас) јесу „база“, имплицира да ће образовање, без обзира на промјене, бити једнако дуго „посрнула надградња“, иако није баш велика мудростувидјети шта чему претходи, шта је на чему утемељено? Може ли „наша нова школа“ боље, више и успјешније? Да ли нам је неопходно критичко преиспитивање, чешће инвентарисање „успјеха“, али и промашаја, како не бисмо проглашавали добрим оно што очигледно не функционише, а лошим оно што и даље добро функционише, како не бисмо посезали пречесто за „забранама“, „декретима“ и манији „прописивања“ поступака и начина понашања, мултипликовањем „правилника“ и „администрирањем“, до крајње апсурдних димензија, а, у исто вријеме, заговарали нужност креативности и аутентичних обилежја индивидуалности свих актера у систему? Може ли, рационална, компетентна критика, заснована на аргументима и чињеницама, више и брже указати на „опрезније преписивање увезених идеја“ и школских парадигми заснованих на њима, може ли се детаљније сагледати духовни контекст у њима, односно, реалне опасности и утицаји имплицитно понуђених духовних

вриједности? Може ли се постићи консензус и јаснија визија о томе шта је „добра школа“, у комплетној просвјетној јавности, а да то не буде привилегија функције појединаца или институција, може ли се уопште успоставити активан дијалог о томе, без фрустрација, дијалог у којем би сви, умјесто осјећаја „опасности“ по сопствени статус, имали осјећај одговорности да је „активно тражење рјешења“ права прилика и пут за развојни успон и успјехе реформе? Разумије се, да су одговорности највише у квалитетним одговорима науке на прилике које се остварују или пропуштају у реформским идејама. Претходна питања нису намијењена указивању на „кризу школе“, или образовања као система, јер она је неминовна као пратећа појава опште друштвене кризе и трансформације друштва, од ауторитарног ка демократском, већ су покушај, да се укаже само на нека изворишта и нелогичности, на „гласно размишљање“ о стварном, у односу на прокламовано. Будући да су сва ова питања врло осјетљива и сложена, јер третирају образовање у контексту нових односа, насталим у бурном времену транзиције, њихов домет је, ипак, враћање преиспитивању суштине реформе.

Међутим, осјетљивост и сложеност „унутрашњих реформи“ школа нису разлог за одлагање есенцијалних промјена, за грађење „моћи учионице“ на нови начин, за нове парадигме на којима би школа као институција могла бити заснована. Штавише, нужно је враћање постојећим стратешким документима, у погледу освјежавања визије „школе будућности“ новим емпиријским доказима о квалитету и дометима промјена. Једна од њих, на први поглед, није прихватљива и, као проблем, могла би се дефинисати као претјерано и неоправдано слабљење школе као институционалне структуре, на коју се могу пренијети одговорности сложених процеса изградње људских ресурса. Истина је да друштво има свој непосредни интерес у „квалитетној школи“, али је, по свему судећи, „лош избор“ да се она трајно учини овисном о „старању одозго“, нарочито у погледу неизбјежних утицаја срединских услова и обиљежја. Није, дакле, проблем добра или лоша намјера, него добра или лоша процјена, могу ли се промјене генерализовати на све школе и у свим околностима. То се једнако односи и на наметнута рјешења која су, у „смутним временима“,

пренаглашено идеологизирани у формулама „заједничких језгара“ и оптерећене „вишим интересима“, а да се, при томе, ипак неисправно поимају и (зло)употребљавају у свакодневне политичке опсервације. Примјера ради, европска мултикултуралност као освједочена вриједност демократије, никако не подразумијева сучељавање „посебности“ и „универзалности“, личног и колективног, националног и државног, већ њихову комплементарност, њихове вриједности у цјелини опредмећене у „начину живота“ и односом према свијету, природи и човјеку, онаквим какви они јесу, избјегавајући на тај начин замке једностраног и симплификованог свођења свих значења вриједности на „добре“ и „рђаве“. Међутим, у конфузији вриједности, највећи страдалници су школе и дјеца, с једне стране школе, штитећи традицију због „нејасне“ визије промјена, или због тенденција и преокупација о „револуционарном раскиду“ са традицијом, а с друге, дјеца, као бића у развоју, којима је „поуздан систем вриједности“ најважнији у одрастању и „учењу живљењем“, у остваривању континуитета развоја и учења.

Можда је, ипак, најважнија порука овог уводног расправљања указивање на системску грешку школске праксе (наметнуту или укоријењену традицијом) о томе да „дјеца уче само из онога што чују у учионици“ или „из уџбеника“, а не (можда и више) и из онога како свакодневно функционишу њихове школе као институције, да ли се школа суштински предала пред изазовима нове доби, као што су појава криминала, значајно већи обим манифестација агресивног и других видова „рђавог понашања дјеце и одраслих“, да ли смо све то „гурнули под тепих“ бавећи се „само случајевима“, да ли смо пристали на парадоксалну, али спасоносну идеју да је све то „нормално у ненормалном времену“ и да „с тим треба да живимо“, умјесто да указујемо и да је нешто неприхватљиво, да нечему морамо да се супротставимо? Образац понашања који дјеца понесу из школе (основне и средње) најчешће би се могао ставити „под сумњу“ у погледу колико је и да ли је типичан исход школских утицаја, ма колико би нам, при томе, морало бити јасно да се школа не може херметички затворити од срединских утицаја. Напротив, више је него потребно да она, са срединским ресурсима, чини комплементарну,

квалитетну и култивисану цјелину, окренуту испуњавању свих развојних потреба сваког дјетета и у партнерској позицији са родитељима, рачунајући на подјелу одговорности за исходе у развоју личности. Како можемо објаснити чињеницу да ученици врло брзо девастирају муком обновљене школске зграде и опрему у њој, иако је све то намијењено удобности, квалитету њиховог развоја и учења, и зашто то исто не чине, у тим размјерама, и у свом родитељском дому? Нису ли и ово јасни сигнали реалности кризе школе, која је увелико постала „проблем своје средине“ и у сукобу са њом, и може се и на ово смислено утицати одозго, „административним управљањем и прописивањем“, или нам је нужно увиђање бољег одговора на њу?!

Указујући на сложеност односа међу чиниоцима унутар „микро-система“ какав је школа, никад не треба занемарити и постојање интереса друштва да, оснивајући јавне школе, утиче на циљеве, на „развој добрих и корисних грађана“, иако то либерални капитализам (тржишна привреда), у много чему, поготово код „обавезног“ основног образовања, обесмишљава. Ријеч је о неспоразуму великих размјера, с једне стране, то се очитује у васпитању и образовању, развоју индивидуалности, као суштинских вриједности демократије, које у школи могу понићи само унутар простора слободe и одговарајуће „педагошке климе“ у односима међу главним актерима, манифестујући се, прије свега, одговорношћу и креативношћу, „зрелошћу“ сваког појединца, а, с друге, „сужавањем“ утицаја на „прагматичност образовања за тржишну привреду“, у којој „нема грађанских права и слобода“, у којој је све подређено остваривању профита, не би ли нешто преостало и за „бољу плату“ и „бољи живот“ (друштвено прокламовану базу). Под таквим утицајем логике „слободног тржишта“ веома се наглашава захтјев да у садржајима и методологији образовања буде снажније наглашена „прагматичност“ (као гаранција за брже запошљавање, већи успјех на тржишту рада), да се, на тај начин, „скраћује“, иако то, „специјализовано“, „прагматично“ образовање, највише дјелује на „ускраћивање“ и погледу „његовања вриједносних оријентација“, на развој личности и плононосан утицај на развој самосвјесних и критички оријентисаних појединаца за „здрово демократско друштво“. У нашој недавној прошлости, у

школској педагогији, такав приступ покушао је остварити С. Шувар, у своје вријеме привлачном идејом о „усмјереном образовању“, иако је, унутар појма „усмјерено“, евидентна противрјечност у односу на оно друго, на „неусмјерено“, које, хтјели ми то или не, ипак постоји, јер је „Школа и творница“ (дјело поменутог аутора) пуна декларација о „специјализованом образовању и новостеченим способностима“ у доби кад је основна преокупација људи припрема за рад и остваривање егзистенције. Есенцијалне потребе личности, па и образовне развојне потребе су, на тај начин, у „другом плану“, „неусмјерене су“. Којој идеолошкој формацији је било неопходно овакво опредјељење у образовању, коме је више одговарала слијепа „послушност“ од слободе и креативности, са ове дистанце посматрано, није нарочито тешко одгонетнути, али је тешко разумјети суштину данашње кризе школе, ако она није, по свом поријеклу, у опонашању аутократских и само привидно напуштених соцреалистичких модела управљања образовањем.

Истраживање ставова о односима родитеља и наставника према уочљивим тешкоћама школе, као могућег оквира кризе школе

Све претходно елабориране тезе о могућим узроцима кризе школе више су хипотетички оквир, којим се заговарају истраживања, како би се могло боље освијетлити, да ли су актери образовања (родитељи и наставници, прије свега, иако би овим ставовима незаобилазно требало додати и ставове ученика, њихову перцепцију школе; највише у смјеру да ли је она и даље сагласна са чувеном поетском творевином: „Ау, што је школа згодна!“ и шта је истински дјеловало да она постане „непривлачна“ и неудобна за оне којима је намијењена) сагласни о „потенцијалним изворима неспоразума“ о својим одговорностима за школу, да ли су и око чега су сукобљени из угла позитивне теорије школе и у контексту ефеката школског процеса. Није ријеч дакле само инвентарисању „постојећих сукоба и неспоразума“, већ о покушају анализе са указивањем на оне

противрјечности које су генерисане свеобухватном, општом друштвеном кризом вриједности.

Истраживање је обављено на пригодним узорцима родитеља и наставника у основним школама на ширем подручју Бијељине и Источног Сарајева, почетком јуна 2012. године (101 родитељ и 108 наставника) са задацима да се утврди: (1) У којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјецe и какав је реални статус ученика унутар школских активности, (2) Да ли су родитељи пожељни као „активни помагачи“ у школским активностима и постоје ли стереотипи и предрасуде о функцијама школе које се заговарају актуелним промјенама, (3) Који су елементарни савремени проблеми школе који могу ометати њене функције укључујући и дјеловање средине, и, на крају, (4) Постоји ли сагласност између наставника и родитеља о кључним упориштима наше савремене школе у њеним функцијама.

За потребе овог истраживања коришћена је Ликертова петостепена скала ставова који одговарају наведеним задацима. Испитаницима у оба узорка су постављени исти ставови и дата је могућност да се о сваком од њих изјасне са: (1) Сасвим се слажем, (2) Углавном се слажем, (3) Неодлучан сам, (4) Углавном се не слажем, и (5) Уопште се не слажем). Унутар скалера родитељи и наставници су се изјашњавали о 12 ставова у виду ајтема који се могу посебно анализирати и укрштати у погледу значења, како би се могло говорити о чињеничном стању, на основу којих су формулисане општа и посебне *хипотезе*:

Општа: Нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика, родитељи и наставници дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, и посебне:

- (1) Ученици савремене основне школе су, према мишљењима наставника и њихових родитеља, активни учесници и уважени као субјекти у школским активностима, поклања се одговарајућа пажња њиховим развојним потребама;
- (2) Родитељи су пожељни као реални партнери у активностима школе, школа је отворена за све њихове идеје и приједлоге у

оквиру заједничке мисије дјеловања на развојне промјене код ученика;

- (3) Савремена школа као институција је заснована на модерној стратегији и новим концепцијама школског рада, те извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада.

Табела 1. Структура узорака испитаника: *Родитељи*

<i>Родитељи – укупно: 108 испитаника</i>											
Пол			Брачно искуство			Бр. дј. у пород.			Укључени у инст.		
м	ж	до 10	11 - 20	21-30	преко 30	1	2	Зив.	вртић	школа	Остало
55	53	21	69	18	0	29	55	24	2	104	2

Табела 2. Структура узорака испитаника: *Наставници*

<i>Наставници – укупно 101 испитаник</i>							
Пол		Наставничка улога			Школско искуство		
м	ж	Разредна наст.	Предметна наст.	до 10 г.	11-20 г.	21-30 г.	>30
22	79	53	48	37	29	18	17

Табела 3. Компаративни преглед уочених фреквенција ставова оба узорка испитаника

Нивои на скали/ Фреквенције ставова: Р – родитељи, Н – наставници	1		2		3		4		5	
	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н
1. Школа не уважава довољно потребе дјетета.	32	5	36	17	11	12	15	39	14	28
2. О школским дужностима одлучују одрасли.	39	7	42	35	8	15	10	26	9	18
3. Родитељи немају шта да траже у школи.	29	10	25	17	1	10	26	28	31	36
4. У школи су запослени без одг. пед. Образовања.	25	6	26	9	19	13	22	37	16	36
5. Школа не прилази сваком поједином дјетету	39	6	34	22	15	18	14	32	6	23
6. Данашња школа је конзервативна, не мијења се.	37	5	22	26	15	13	17	34	17	23
7. Наставници нису довољно мотивисани.	35	4	39	26	10	10	20	41	4	20
8. Учење је озбиљан посао, нема мјеста за игру.	28	7	38	24	13	12	13	38	16	20
9. Често се уче многе непотребне ствари.	26	4	40	22	7	11	23	35	12	29
10. Школа не подстиче на критичко размишљање.	21	4	45	20	13	14	20	37	9	26
11. За школу је најважније само знање.	34	10	33	29	26	22	8	27	7	13
12. Занемарује се укључивање дјетета у шк. рад.	24	3	34	14	15	14	24	39	11	31

У овом истраживању *први задатак* је био да се утврди постоје ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају дјетета у данашњој школи иу којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјетета, какав је реални статус ученика унутар школских активности. Чињенице су груписане око ајтема: (1)Данашња школа не уважава потребе дјетета, премало пажње посвећује његовом активнијем учешћу у животу и раду школе, (2)На школске дужности дјетета (ученика) углавном се гледа из угла одраслих (о садржају и циљевима одлучују наставници, рјеђе родитељи, дјетета се о томе

уопште не питају), (5) Школа не прилази сваком поједином дјетету као јединственој и непоновљивој индивидуи и (12) У школи се занемарује улога дјетета као активног и одговорног учесника процеса који има прилику да утиче на своје учење и резултате.

Иако су наша хипотетичка очекивања била да постоји сагласност између родитеља и наставника, чињенице указују на потпуну подијељеност и на оштро изражене опречне ставове испитаника, што је уједно доказ да се прва хипотеза одбаци:

Табела 4. Основни дескриптивни статистици

Субскала (1,2,5,12)	Одговори	N	AS	S	SE
Положај дјетета у школи	Наставници	101	14,04	3,603	,358
	Родитељи	108	9,49	4,233	,407

Легенда: N - број испитаника; AS - аритметичка средина; S - стандардна девијација; SE - стандардна грешка.

Табела 5. Разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају дјетета у данашњој школи

Субскала (1, 2, 5, 12)	F	P	t	p
Положај дјетета у школи				
Претпостављене једнаке разлике	4,191	,042	8,34	,000
Једнаке разлике које нису претпостављене			8,38	,000

Легенда: F - вриједност Левеновог теста; P - значајност Левеновог F теста; t - вриједност t – теста; p – значајност t – теста.

Очигледно је да родитељи нису задовољни положајем дјетета, иако је варијабилност одговора већа, наставници то углавном негирају и нису спремни на „дискусију о положају дјетета“, како се то у

савременој теорији школе заговара. Вриједност т-теста (8.384) и његова значајност (.000,) указују да су *разлике између аритметичких средина у ставовима испитаника о статусу ученика у школи статистички значајне*, што може бити значајан генератор кризе.

Надаље, покушали смо утврдити постоји ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају родитеља у данашњој школи, једноставном тезом да „родитељи у школи немају шта да траже, довољно је да се интересују о успјеху ученика“ што су испитаници одбацили, постоји висока сагласност да тај став не може да се прихвати, што је доказ да можемо прихватити нашу хипотезу о пожељности активнијег укључивања родитеља у школу. Вјероватно је још увијек неизграђен адекватан модел партнерства, па више дјелује наслијеђени модел сарадње.

Табела 6. Основни дескриптивни статистици

Субтест	Одговори	N	AS	S	SE
Положај родитеља у школи	Наставници	101	3.62	1,377	,137
	Родитељи	108	3,12	1,599	,154

Легенда: N - број испитаника; AS - аритметичка средина; S - стандардна девијација; SE - стандардна грешка.

Табела 7. Разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају родитеља у данашњој школи

Субтест		F	P	t	p
Положај родитеља у школи					
Предпостављене једнаке разлике		13,85	,000	2,43	,016
Једнаке разлике које нису предпостављене				2,44	,015

Легенда: F - вриједност Левеновог теста; P - значајност Левеновог F теста; t - вриједност t – теста; p – значајност t – теста.

Уочљиво је да су просјечневриједности у ставовима о положају родитеља у данашњој школи процијењене као „прихватљиве“, иако је варијабилност одговора већа код родитеља него код наставника. Будући да је вјероватноћа Левеновог теста једнакости варијанси мања од .05 (овдје је .000) читавамо резултате из другог реда у анализи варијансе гдје величина т-теста 2.443, и његова значајност од .015 упућује на закључак да *разлике између аритметичких средина нису статистички значајне*.

Сљедећи корак у овом истраживању био је да се утврди постоје ли разлике у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о односу према учењу у данашњој школи, у смислу постојања сагласности око крупних питања као што су: „Да ли наша школа и даље гледа на учење као тежак и напоран рад, који ће се исплатити, да се не може довести у везу са игром?“ „Да ли су знања која се стичу животна и да ли развијају способности за примјену знања ван школе?“ „Да ли се подстиче критичко размишљање код доношења одлука, ефикасно комуницирање, напредовање и продуктивност у раду па и у учењу?“

Табела 7. Основни дескриптивни статистици

Субтест	Одговори	N	AS	S	SE
Однос према учењу	Наставници	101	10.,62	3,120	,310
	Родитељи	108	7,68	3,120	,300

Легенда: N - број испитаника; AS - аритметичка средина; S - стандардна девијација; SE - стандардна грешка.

Разумије се, наша поставка да видимосавремену школу као институцијуу свјетлу новијих концепција рада и са модерном стратегијом школског рада, те да извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада, хипотетички је била више него оправдана. Па ипак, овдје су испољене највеће противрјечности у ставовима. Стиче се утисак да испитаници у овој сфери виде најзначајније узроке „кризе школе“, те на њу недвосмислено указују значајним удаљавањем у својим ставова о њеним функцијама. Ријеч је

о неповјерењу таквих размјера да треба много озбиљније провјерити која страна не функционише на добар начин, школа или породица, или и једна и друга. Надаље, треба се присјетити не баш тако далеког времена када је школа уживала неупоредиво већи углед у своме окружењу

Табела 8. Разлике у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о односу према учењу у данашњој школи

Субтест				
Однос према учењу	F	P	t	p
Претпостављене једнаке разлике	,106	,745	6,83	,000
Једнаке разлике које нису претпостављене			6,83	,000

Легенда: F - вредност Левеновог теста; P - значајност Левеновог F теста; t - вредност t – теста; p – значајност t – теста.

Кад је у питању однос према учењу у данашњој школи, просјечне вриједности у ставовима испитаника су такође опречни, код родитеља је јасна скептичност и мање повјерење али је варијабилност одговора иста у обје групе испитаника. Вриједност t-теста 6.825 и његова значајност.000, нам говори да су разлике између аритметичких средина статистички значајне.

У оквиру четвртог задатка и у складу са општом хипотезом испитаници су се изјашњавали о томе да ли школа чува своје конзервативно наслеђе и којој мјери је повољна као систем за промјене, каква је по природи мотивација ученика да се укључе и наставника да чине постепене промјене, те да ли су углавном засноване на мисији очувања „светости знања“ и да ли су поборници ауторитарних педагошких поступака у школском раду.

Табела 9. Основни дескриптивни статистици

Субтест	Одговори	N	AS	S	SE
Застарјелост школе	Наставници	101	13,84	3,429	,341
	Родитељи	107	9,91	3,733	,361

Легенда: N - број испитаника; AS - аритметичка средина; S - стандардна девијација; SE - стандардна грешка.

Табела 10. Структура ставова и статистичка анализа

Субтест		F	p	t	p
Застарјелост школе					
Претпостављене једнаке разлике		2,004	,158	7,90	,000
Једнаке разлике које нису претпостављене				7,92	,000

Легенда: F - вредност Левеновог теста; P - значајност Левеновог F теста; t - вредност t - теста; p - значајност t - теста.

Сасвим је јасно на основу аргумената до којих се дошло у овом истраживању да је просјечна вриједност ставова о застарјелости данашње школе, уз мању уздржаност и резервисаност код родитеља него код наставника, што је прилично изненађујуће, уз већу варијабилност одговора код родитеља, свједочанство о оштрој супростављености најодговорнијих актера школске дјелатности. Величина т-теста (7.924) и његова значајност (.000,) говори да су разлике између аритметичких средина статистички значајне. То би могло бити довољно за закључак да се одбаца наша општа хипотеза да нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика. Напротив, родитељи и наставници не дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, разлике

су итекако видне и веома јасно указују на постојање сложене кризе савремене школе, с једне стране о врло опречним ставовима о најкрупнијим функцијама школе, а с друге, о типичном комформизму наставника, који негирају узроке конфронтације са родитељима, нису спремни да признају реалност кризе савремене школе.

Закључно разматрање

Имајући у виду претходне аргументе, може се, са извјесним опрезом, указати да је савремена основна школа на удару значајног слабљења повјерења своје средине у њену моћ и ефикасност коју остварује, што указује на могуће продубљивање кризе школске праксе, али и очигледну „удаљеност“ педагошке науке од најкрупнијих проблема школске праксе. Ријеч је о „два свијета“ који се баве „својим проблемима“, свако за себе и на свој начин, па се може говорити и о кризи научне мисли, изостајању сигурне теорије школе и „школске педагогије као примијењене науке“. Иако постоје теоријски радови и обиље научних скупова који се баве школом и могућностима њене модернизације, више него икада, изгледа да они не допиру до оних којима су намијењени, што педагогију, умјесто примијењене науке, чини спекулативном, више него што се из суштине и значаја њеног предмета може и претпоставити. Бројни су могући разлози због којих изостаје моћ „ангажоване педагошке мисли“, али је сасвим сигурно да је један од основних негирање потребе за промјенама у складу са научним достигнућима и општим технолошким напретком људске цивилизације. Предуго опстају наслијеђени односи и интенције да су „све промјене“ које се нуде „већ виђене“, да заправо теоретичари и не захватају оно што је битно за праксу већ гомилају „теорију“ коју је тешко разумјети и примијенити. Има истине у тим ставовима и треба их признати, ако ни због чега, оно због „великог помирења“ са праксом, због освјешћења о одговорности науке за добру праксу школе.

Па ипак, могући узроци овакве кризе школе су више у слабљењу њене институционалне структуре, докидању и потцјењивању значаја наслијеђених пратећих савјетодавних и

развојних функција система, неодговорним и врло често бахатим и потпуно опречним псеудонаучним поступцима појединаца на значајним позицијама у систему образовања. Дакле, никада није било у школи толико опречних и нејасних инструкција о њеном функционисању, нити је било мање поштовања властитих стратешких документа. „Политичка моћ“ појединаца у правилу је и моћ одлучивања о највиталнијим функцијама система, па умјесто демократизације и далеко веће слободе стварања, веће је повјерење у „моћ уређивања и управљања системом одозго“. Ако је образовање „управљани систем“, а нужно је да то он истински јесте, онда у њему, а не изван њега, мора постојати „управљачки систем“, квалитетни механизми управљања у виду сасвим јасне стратегије развоја на дуже стазе.

На крају, иако недостају истраживања о положају ученика о којем би се њих питало, сасвим је сигурно да су они највећи губитници, иако, само они не могу чекати промјене, нити могу активно утицати на њих. Није ли ту довољно јасна граница за подијељену одговорност праксе и научне мисли на којој је она заснована, јер је неодрживо да не треба да постоји добра теорија школе и добра теорија школске педагогије, ако нисмо определијени да је замијенимо едукологијом и дидактизираним мјерама јачања „светости знања“, умјесто систематског јачања компетенција за успјешнији развој и животну перспективу сваког ученика, према ономе што он стварно јесте и што носи у себи? О могућим мјерама дјеловања на превазилажење ове кризе треба указати на следеће:

- Нужност ревизије стратешких докумената са јаснијом дугорочном визијом о свим димензијама система, прије свега заустављања његовог даљег слабљења преко рђаво ријешеног иницијалног професионалног развоја кадрова за систем образовања, од вртића до универзитета, јер је сасвим јасно да је то стални извор кризе образовања;

- То подразумјева израду националних образовних стандарда, дугорочни развој и јачање савјетодавних институција или „школских тимова“ који би их објективно могли замијенити;

- Преиспитивање и уједначавање програма припреме наставника са много строжијим критеријумима за избор оних који ће их припремати за професију „наставник“ и далеко озбиљније преиспитивање штетних последица генерисаних досадашњом рђавом припремом кадрова, са активним мјерама обавезног сталног стручног усавршавања,

- Преиспитивање штетних последица удаљавања школе од породице са интенцијом да родитељи буду значајно више укључени, да преузму дио одговорности који им објективно припада, али одговорности коју могу носити у партнерству са институцијама образовања, јер је сасвим извјесно да они не могу бити педагошки оспособљени за одговорност која им припада и која је са разлогом у њиховом најбољем интересу.

Литература

- Амонашвили, Ш. А. (1997). *Школа живота*. Учитељски факултет Београд.
- Dauber, H. (1994). *"Teorije škole"*, uredakciji Klause Jürgena Tillmanna, Zagreb: Educa.
- Greene, V. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*, Zagreb: Alinea.
- G. Dryden i dr J. Vos (2004) *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*. Београд: Тимграф.
- Неггера, А., Мандић, П. (1989). *Образовање за XXI стољеће*, Сарајево: „Свјетлост, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008). *Предшколска педагогија*. Педагошки факултет Бијељина.
- Miler, V. (2001). *Kako ostvariti uspješna nkontakt sa učenicima –Priručnik za nastavnike*. Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevo: Sarajevska tribina.
- Ратковић, М. (2007). *Школа – кризе и перспективе*. Нови Сад: Мисао.
- Ратковић, М. (2003). *Наставник у реформи школе*. Сремски Карловци: Каирос.
- Ратковић, М. (1996). *Школа у променама*. Учитељски факултет Београд
- Спасојевић, П. (2006). *Шестогодишњаџи у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*. Филозофски факултет Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука.
- Спасојевић, П. (2003). *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pero Spasojević, Marica Cvjetković, Vlatka Spasojević

MODERN PRIMARY SCHOOL BETWEEN SOCIAL EXPECTATIONS AND REALITY OF THE CRISIS OF THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Summary

The expectations of primary school as an institution of a society, without a doubt, with the most important social mission of education, fundamental "life training" and work on the personality development of children for "healthy society", are more in sign of doubt and questioning, with the consequence that indicate a serious crisis of the theory and practice of school. The causes of such a climate, that only deepens this crisis for a long time, especially in the relationship between school and family, are diverse and complex, requiring school pedagogy and all scientific disciplines that deal with education to give a quick and clear answer and also to investigate to what extent entirely clear apologetic attitude towards to school heritage and tradition is sustained and what are the reflections of many and perhaps uncritical and ill-prepared changes that this crisis increased. The most obvious weaknesses of school include neglecting of the status of students in learning, with a clear dilemma about whether he is "an actor of school work" or an object which more or less authoritarian pedagogical measures and procedures of choice by adults, parents and teachers in the first place are directed at, whether "school duties" are being watched from the perspective of children, or school is trying its "mission impossible" to abolish "inequality of conditions" (Gruden, Z. Gruden, V., 2006.) in which they live and under which they are coming to school. In addition, it is often pointed to the "isolation of parents from school", the denial of their competence to deal with the care and education if children already go to school, which leads to dysfunctional relationships, marginalization of their objective powers of acting to a more quality school, in which parents are included with their ideas, especially from the standpoint of benefit to their child's development. So, isn't this kind of school based on an overly "mission sanctity of knowledge," isn't a crisis generated by inertia or lack of safe school and academic theories of pedagogy for these phenomena in practice. This paper discusses possible responses to these challenges.

Key words: *the crisis of school, the concept of school work, a partnership with family*