

DOI 10.7251/NSK1801063S

УДК 37.018.1

159.913-055.52

373.3/4:371.213.1

Перо Спасојевић¹

Сања Опсеница

Марица Травар

Слађана Миљеновић

Педагошки факултет Бијељина

Даница Мојић, ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај” Бијељина

Цвијанка Ракић, Центар за социјални рад Бијељина

Оригинални научни рад

ОДГОВОРНОСТИ РОДИТЕЉСТВА, СРЕДИНЕ И ИНСТИТУЦИЈА У ПРИПРЕМИ ШКОЛЕ ЗА ДЈЕЦУ

Апстракт: Према бројним истраживањима која су публикована између 2012. и 2016. године уочени су упозоравајући знаци кризе школа, али и евидентне кризе породице. То, прије свега, указује да постоје значајна неслагања између школе и породице у извршавању васпитно-образовних функција. Узнемирујући су подаци о неслагању наставника и родитеља о фундаменталним питањима заједничке одговорности за ефекте васпитања и образовања, која би се могла ублажити побољшањем климе разумијевања и повјерења у школи. Поред тога и битно другачијим дјеловањем средине, у ширем смислу те ријечи, и, нарочито, уједињавањем основних субјеката, родитеља, наставника и ученика, око модернизовања и унапређивања односа међу кључним актерима школског рада. Другим ријечима, предјељење да су дјеца будућност друштва мора се боље разумјети и примјенити у њиховом животном контексту.

Током 2017. године педагози и психолози као стручни кадар из удружења грађана „Породични круг” у сарадњи са Педагошким факултетом из Бијељине, провели су пилот пројекат провјере могућности посебне „Школе родитељства”, којим је јасно уочен проблем недостатка међусобне подршке школе и породице током заједничког дјеловања на квалитенцији развој и учење. Родитељи, према Конвенцији УН о правима дјеце, имају право на стручну подршку и оснаживање родитељских вјештина. Исто тако, учитељима је потребно унапређивање компетенција и овладавање вјештинама које ће побољшати односе и створити климу међусобног разумијевања и усмјерености ка заједничком циљу – добробити дјеце. Тако би, умјесто уобичајене „припреме дјеце за школу” морало много озбиљније да се размисли о новој перспективи школе, а то је „припрема школе и средине за дјецу”. Овај заокрет би укључивао и све капацитете локалне заједнице, посебно тзв. „социјалну средину” али и све природне и културне ресурсе у широј и непосредној околини школе.

Кључне речи: дијете, школа, родитељство и средина.

¹ spero@teol.net

Увод

Актуелна васпитно-образовна пракса често занемарује значај дјеловања средине на развој дјетета, посебно породице као срединског чиниоца, што свакодневно продубљује кризу школе и школског система. Упркос томе, у научним круговима нема сумње да је формирање личности најбитнија функција цјелокупног система васпитања и образовања (Педагошка енциклопедија, 1989, Педагошки лексикон, 1996), а основни задатак комплетне средине је да припреми дијете за одрасло доба (Груден и Груден, 2006). Умјесто тога, неријетко се срећемо са тезама да школа само „образује, а не васпитава”, па је оправдано поставити питање *ко васпитава*, ако то није породица? Иако се не можемо сагласити са неприродним раздвајањем, овог, по свему судећи јединственог процеса, на васпитање и образовање, оваква теза је све присутнија, као и склоност школа ка тзв. „едукологији”. Ова склоност је настала због глорификовања „светости знања” и програма заснованих искључиво на „садржајима учења” (Спасојевић и Опсеница, 2017). На тај начин се јасно занемарује личност у цјелини, циљне оријентације младих и њихово формирање у складу са јасним вриједностима и „оспособљавањем за живот”. Осим тога, свједоци смо уласка свијета у четврту револуцију – технолошку, током које ће се индустријска производња „роботизовати”, и, на тај начин, учинити свијет битно другачијим, високо софистицирана технологија производње добара за живот ће неминовно дјеловати на то да људи „непрестано уче” и мијењају се. Циљ образовања у новом, глобалном добу је научити дјецу како да уче (Сузић и Стевић, 1996; Barringer, Pohlman & Robinson, 2010), а она ће, слиједећи модерну технологију, постати, у различитој мјери, „овисна” о виртуелном свијету и „удруживању” у сајберске групе. Уосталом, у многим дјелатностима то је већ на дјелу, људи битно другачије живе и раде у односу на недавну прошлост. То, у раном дјетињству и млађој школској доби, потпуно мијења и улогу родитеља. Знања и искуства ће бити најдрагоцјенија и мораће да се, контекстуално, много раније и на сасвим другачији начин постижу. Ове околности ће родитељство чинити много сложенијим, оно више неће моћи да се враћа патријархалним узорима, нити да се пренесе на институције, што је већ изразита тенденција у васпитању и образовању. Поред тога, родитељи ће морати родитељству дати приоритет, у чему касни друштвена трансформација, наклоњеност друштва „његовом величанству”, дјетету, његовим развојним потребама, без чега, једноставно речено, нема будућности ни за једно здраво друштво.

У исто вријеме, породица често данашњу школу пореди са неком претходном и имагинарном, о којој се прича као „безгрешној институцији”, што је, у основи, неодрживо. Такво размишљање је вјероватно сачувано у носталгичним сјећањима и искуствима старијих, иако су се, у међувремену, драстично промијениле функције и услови у којима „нова школа” настаје. Прије свега, ти услови се односе на техничку и технолошку револуцију, значајно повољнију образовну структуру породице, битно другачију научну оријентацију и

реформу школе, те другачије срединске услове, на које се раније није могло рачунати. Уосталом, школа се у недавној прошлости далеко више бавила само пуким описмењавањем и просвећивањем на традиционалан начин, при чему су чињена огрешења, посебно у начинима рада. Присутно је било „присиљавање” на учење, умјесто охрабтивања, свеобухватност циљева у погледу „учења и припремања за живот”, што је такву школу чинило „тешком”, монотоним и досадним, па ипак, цијењеном и уздизаном до митских вриједности. Савремена школа вјероватно има све претпоставке које је тешко поредити са претходном, али је далеко више приговора и оспоравања ефеката које постиже.

Дакле, нити има безгрешних школа нити породица. Једини разлог за огрешења породице о дијете који дјелимично оправдава та огрешења, је њихова непросвећеност о васпитању и образовању, и то што породица према дјетету нешто чини искључиво из „најбољих намјера” за дијете (Спасојевић и Опсеница, 2017). Та сурова замка родитељства, у садејству са школом, би могла бити неутралисана само ако се проблем активног укључивања родитеља у школу разријешу у корист обје стране. Разумије се, то ће захтијевати врло озбиљно преиспитивање праксе и једних и других, како би најлакше дошли до закључка да је у *средистишту интересовања* и једних и других дијете и што је могуће квалитетнија подршка одрастању. Очигледно је да тај заједнички циљ никада не може бити доведен у питање, штавише, они су у непрекидном континуитету (Крстић и Зуковић, С. 2017), иако је јасно да се најбитније ствари у васпитању и образовању ипак започињу у породици. Родитељима се не може ускратити нити одузети функција „примарног васпитача”, напротив, институције морају много више поштовати тај неприкосновени значај родитељства. Истовремено, најчешћа огрешења школе су „занемаривање личности дјетета”, његових развојних потреба и могућности, од свих се захтијева једнако и сви се пореде са најбољим, а не „сами са собом”, што је неприхватљиво, поготово у условима негирања значаја функција породице и средине. Надаље, школа се, умјесто преорјентације на укључивање породице и средине у активан процес васпитања и образовања, више бави „сачекивањем неуспјеха неког дјетета”, умјесто „откривањем истине” о његовом одрастању, укључујући и његово „право на грешке” током процеса сазнавања. То се може постићи храбрењем дјетета да оно што још није научило (или не зна да вербализује) може да постигне у једном од наредних корака, сталном подршком родитеља и средине.

Будући да су савремени теоријски концепти, идеје и програми о образовању родитеља схваћени као динамичан процес учења у којем родитељи треба да буду активни учесници, то може унијети низ промјена у школе у погледу реалног повезивања родитеља и ове васпитно-образовне институције. Неспорно је да су ова два фактора *природни савезници* и помагачи дјечијег развоја, у складу са оним што дјеца реално посједују у себи. Заправо, интереси и потребе њихове дјеце су основа родитељског „рада за школу” и њиховог односа према школи. Тиме се осигурава мотивација за активно укључивање дјеце у институционалне програме васпитања и образовања какви су школски програми, али и програми којима се

надопуњују родитељска знања, унапређује њихово разумијевање дјечијег раста и развоја, развијају вјештине и јачају њихове компетенције. У много случајева то се, најчешће, не остварује у актуелним стратегијама сарадње школе и породице, у њима се, прије свега, истиче хијерархијски однос институционалног и породичног, у корист институција. Родитељи су, у најбољем случају, консултант или „извршиоци нужних мјера”, кад се уоче тешкоће дјетета у школским обавезама, или када се, према критеријумима школских правила, нарушава кућни ред у понашању дјетета и када се „институција већ предала” пред искушењима да оствари своје одговорности. Није ли онда битна и теза о *припремању школе и средине за дијете*, упоредо са *припремањем дјетета за школу*?

Очигледно је да треба тражити модалитете *партнерства школе и породице*, као основне оријентације у свеобухватној модернизацији школског рада и јединог могућег одговора за потпуно укључивање родитеља у васпитно-образовне активности школе, што је и став многих аутора (Rangelov-Jusović, 2007, Спасојевић, Смарић и Травар, 2016). Тежња ка постизању партнерства би требала постати основна оријентација у свеобухватној модернизацији школског рада и једини могући одговор за потпуно укључивање родитеља у васпитно-образовне активности школе. То је основна функција школе и родитељства у погледу одговорности за ефекте породичног васпитања као неодвојивог процеса од институционалног. Најбољи приступ био би уједињавање ових институција у најбољем интересу дјетета, у пружању подршке здравом и добро уређеном одрастању, што подразумејева значајно другачију улогу родитеља, али и веома јасну оријентацију школе и школских кадрова. На тај начин мијења се природа односа који се успостављају у школи, и напушта „неприродна” раздвојеност, удаљеност и пребацивање одговорности за уочене рђаве ефекте у развоју дјецe између породице и школе (Спасојевић и сар. 2017).

Имајући у виду бројне теоријске недоумице о укључивању родитеља и средине у подршку институционалним програмима васпитања и образовања, какав је основношколски, посебно у вријеме врло осјетљивих периода развоја дјетета – у раном дјетињству и млађем школском узрасту, група стручњака окупљена око Удружења „Породични круг” из Бијељине, одлучила је да активно допринесе успјешнијем повезивању школе и породице као *природних савезника* у квалитетнијој подршци одрастању и формирању личности сваког дјетета. Замисао пројекта *Школа родитељства* није била у промовисању тзв. „књишког знања”, већ претежно функционалног, оног којим ће се покренути битно другачији однос према развојним потребама дјецe млађег школског узраста од стране њихових родитеља и учитеља, боље познавање могућности дјецe и избора оптималних педагошких поступака и мјера подршке квалитетнијем одрастању у школи, породици и широкој социјалној средини.

Шири циљ стручњака окупљених у пројекту *Школа родитељства* био је да укаже школским кадровима да су неоправдано запостављени програми образовања родитеља, или да су они застарјели у погледу приступа. Најчешће су претворени у „информативну мисију”, мада је природно да школа буде „мјесто окупљања” свих појединаца и група који помажу дјечији развој, те, као друштвена

институција, мора пружити комплексну и далеко дјелотворнију помоћ родитељима да открију властите родитељске способности и тако смање властити осјећај оvisности о другима. Осим тога, школа треба да подстакне родитеље да преузму максималну одговорност за своје властито учење и да виде себе као особе које могу дјеловати и могу мијењати себе и понашање своје дјеце, као и да укључе средину са свим својим потенцијалима у припрему школе за дјецу.

На одабраном узорку школа и родитељских група, проведене су четворомјесечне активности у школама:

1. обука учитеља и школског менаџмента у 3 школе на територији града Бијељина (ОШ „Свети Сава” у Бијељини, ОШ „Кнез Иво од Семберије” у Бијељини, и ОШ „Дворови” у Дворовима) за примјену програма *Школе родитељства* са 12 родитељских група;

2. примјена програма *Школе родитељства* са родитељима дјеце млађег школског узраста, састављеног од 10 педагошких и психолошких радионица у којима су родитељи интерактивно учествовали;

3. акционо истраживање на узорку учитеља и узорку родитеља.

Методологија

У ширем смислу проблем истраживања је програм педагошко-психолошког образовања родитеља који је примијењен у виду пилот пројекта *Школа родитељства*, с циљем просвјеђивања родитеља да много другачије доживе своју улогу у одрастању дјеце и да се, у јединству са својом средином посвете најбољим интересима дјетета. Предмет истраживања су процјене родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства* и програму образовања родитеља који су похађали у трајању од четири мјесеца. Циљ истраживања био је да се утврди да ли постоје статистички значајне разлике у процјенама родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства*, с обзиром на нека лична обиљежја родитеља. Задаци су се односили на утврђивање евентуалних разлика између процјена родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства* у зависности од пола и година старости родитеља. Општа хипотеза од које смо пошли у истраживању била је да сви родитељи углавном позитивно процјењују пројекат у коме су учествовали. Када су у питању потхипотезе претпоставили смо да постоје статистички значајне разлике у процјенама родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства* у зависности од пола и година старости родитеља.

Истраживање је обављено у мају 2017. године. Укупна величина узорка који је био обухваћен пилот пројектом *Школа родитељства* је 282 родитеља, а за потребе акционог истраживања и овог рада одабран је пригодан узорак од 75 родитеља.

Истраживање је засновано на примјени дескриптивне методе, а у те сврхе оригинално је конструисан анкетни упитник који се састојао од општих података о испитаницима и скалера који је бројао 24 ставке и мјерио процјене родитеља о

пилот пројекту *Школа родитељства*. Након конструисања, провјерена је поузданост скалера помоћу Алфа-Кронбаховог коефицијента који је износио 0,75 стога је оправдана његова примјена и кориштење у сврхе научног истраживања и закључивања.

Независне варијабле чинила су сљедећа лична обиљежја родитеља: пол (мушки и женски) и категорије родитеља према годинама старости (1. од 20 до 30 година; 2. од 31 до 40 година; 3. од 41 до 50 година). Зависну варијаблу чиниле су процјене родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства*, којима се најбоље увиђају њихови ставови у погледу идеја, дјеловања и ефеката *Школе родитељства* на њих и њихову родитељску улогу. За статистичку обраду података одабрани су t-test независних узорака и једнофакторска униваријантна АНОВА анализа с накнадним поређењем уз кориштење Такијевог ХСД теста.

Дискусија и анализа резултата истраживања

Након истраживања на узорку родитеља који су учествовали у пилот пројекту *Школа родитељства* недвосмислено се може утврдити низ емпиријских чињеница о потреби обучавања родитеља и мијењања њиховог односа према школи и развојним потребама дјетета, Резултати, с обзиром на постављене задатке у истраживању показују сљедеће:

Табела 1: Разлике у процјенама родитеља о пилот пројекту *Школа родитељства* с обзиром на пол (*Descriptives*)

	Пол	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	σ
Процјене о програму Школа родитељства	женски	65	95,9692	8,32536	1,03263
	мушки	10	91,2000	8,24352	2,60683

На основу података приказаних у табели 1. можемо констатовати да су углавном мајке биле опередијене на пристанак за учешће у пилот пројекту *Школа родитељства*, што указује да су спремне за учење, преиспитивање властитих васпитних поступака према дјеци и преиспитивање свог односа према школи.

Табела 2: Разлике у процјенама родитеља о пилот пројекту Школа родитељства с обзиром на пол (Levene Statistics)

	Левинов тест једнакости варијансе		t-тест једнакости средњих вриједности			
	F	p	t	Sig.(2-tailed)	95% интервал разлике	
					Доња граница	Горња граница
Претпоставка о једнакости варијансе	,778	,381	1,688	,096	-,86013	10,39859
Нарушена претпоставка о једнакости варијансе				,115	-1,33970	10,87816

Приказани подаци показују да није утврђен случај једнаких варијанси и зато је потребно користити податке о нарушеној претпоставци о једнакости варијансе, који су приказани у другом реду. Пошто је приказани ниво значајности већи од 0,05 (0,115) оправдано је закључити да се мајке и очеви не разликују у процјенама о програму Школа родитељства с обзиром на пол. Разлози за оваква опредјељења су, вјероватно, у значајно повољнијем међусобном разумијевању и повјерењу родитеља, кад су у питању мјере којима се дјелује на развој дјете, иако је евидентно да су очеви, судећи према броју укључених у активно учење о родитељству током школе, знатно мање заинтересовани. У садржају њихових процјена наглашена је тежња да сви родитељи треба да прођу кроз овакву или сличну обуку, те да је најчешће коришћени изговор о недостатку времена, више израз испољавања несигурности у своје родитељске компетенције. У исто вријеме сви учитељи би вољели да се Пројекат школе проведе и са осталим учитељима у њиховој школи, чиме се ставља до знања да су њихова искуства у цјелости позитивна. О водитељима семинара и педагошких радионица са родитељским групама, унутар одабраног узорка одјељења, сви учитељи се позитивно изјашњавају (добро су припремљени, довољно су стрпљиви да саслушају родитеље и вјешти да покрену њихово укључивање у активну прераду властитих родитељских искуства).

Једнофакторском ANOVA анализом с накнадним поређењем, истражили смо утицај година старости родитеља који су учествовали у пилот пројекту Школа родитељства, на њихове процјене о овом програму педагошко-психолошког образовања родитеља. Испитаници су на основу година старости били подијељени у три категорије (1. од 20 до 30 година; 2. од 31 до 40 година; 3. од 41 до 50 година).

Табела 3: Године старости и процјене родитеља о пилот пројекту Школа родитељства (Levene Statistics)

Левинов тест	df1	df2	p
,779	2	72	,463

Левинов тест и величина значајности разлике овог теста је већа од граничне 0,05 и зато закључујемо да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе.

Табела 4: Године старости и процјене родитеља о пилот пројекту Школа родитељства (ANOVA)

	Квадратни скор	df	Средњи скор	F	p
Између група	456,101	2	228,051	3,429	,038
Унутар групе	4788,565	72	66,508		
Укупно:	5244,667	74			

На основу показатеља приказаних у табели 4. установљено је да постоје статистички значајне разлике у резултатима три групе испитаника F (3,429), p (0,038), а разлика је значајна на нивоу $p < 0,05$. Стварна разлика између средњих вриједности група, утврђена је израчунавањем ета квадрата (η^2) који износи 0,08 и указује да је разлика између група средње величине.

Табела 5: Године старости и процјене родитеља о пилот пројекту Школа родитељства (Descriptives)

Године старости родитеља	N	M	SD	σ	95% интервал средње вриједности	
					Доња граница	Горња граница
Од 20 до 30	8	105,2500	11,32475	5,66238	87,2298	123,2702
Од 31 до 40	41	94,2000	8,28635	1,23526	91,7105	96,6895
Од 41 до 50	26	95,7692	7,43671	1,45846	92,7655	98,7730
Укупно:	75	95,3333	8,41866	,97210	93,3964	97,2703

На основу предочених дескриптивних показатеља (видјети табелу 5) можемо закључити да највећу средњу вриједност има група родитеља који имају од 20 до 30 година. Слиједи група родитеља који имају од 41 до 50 година и на крају група родитеља који имају између 31 и 40 година. Интересантно је да су најстарији и најмлађи скоро уједињени у ставовима, док су више критички расположени родитељи средње доби, у чему, вјероватно, значајан утицај имају искуства која су родитељи већ стекли у раду са дјецом. Па ипак, важно је напоменути да је велики број родитеља, у образложењима, потврдио став о нужности школе и потреби да имају активну подршку у својим функцијама родитељства, те су, на тај начин, отворено признали да би другачије радили да су знали како треба и да „сад знају гдје су гријешили”.

Табела 6: Године старости и процјене родитеља о пилот пројекту Школа родитељства (Multiple Comparisons)

(И) Године старости	(Ј) Године старости	Средња разлика (И-Ј)	σ	р	95% интервал поузданости	
					Доња граница	Горња граница
Од 20 до 30	Од 31 до 40	11,05000*	4,25499	,030	,8673	21,2327
	Од 41 до 50	9,48077	4,38006	,084	-1,0013	19,9628
	Од 20 до 30	-11,05000*	4,25499	,030	-21,2327	-,8673
Од 31 до 40	Од 41 до 50	-1,56923	2,00897	,716	-6,3769	3,2385
	Од 20 до 30	-9,48077	4,38006	,084	-19,9628	1,0013
Од 41 до 50	Од 31 до 40	1,56923	2,00897	,716	-3,2385	6,3769

Накнадним поређењем уз примјену Такијевог HSD теста, долазимо до закључка да постоји разлика у ставовима између групе родитеља који имају од 20 до 30 година старости и групе родитеља који имају од 31 до 40 година. Група родитеља који имају од 41 до 50 година се не разликује значајно ни од прве групе ни од друге групе родитеља. Дакле, оправдан закључак који се може извести на основу приказаних статистичких показатеља је да млађи родитељи (који имају између 20 и 30 година) повољније перципирају пилот пројекат *Школа родитељства* и имају већа очекивања, у односу на старије родитеље (од 31 до 40 година). Могући разлози су у битно већој мотивисаности младих родитеља да помажу дјечији развој због скромних искустава, с једне стране, и нешто више „сумњичавости” код старијих родитеља (у складу са уобичајеним отпором који се често образлаже тезом „шта ја имам ту још да научим”), с друге стране. Осим тога, учитељи који су били укључени у пилот пројекат скоро у потпуности су сагласни да је идеја и садржај школе родитељства, без сваке сумње, добро компонован и да може бити веома користан за родитеље нарочито дјеце млађег школског узраста, а да школе добијају јасну представу о свим битним идејама у раду са дјецом, те да то може допринијети значајном иновирању васпитно-образовног рада (90,3% у потпуности се слаже са понуђеним процјенама, а 9,7% учитеља углавном то подржавају као добру идеју). Будући да се залажемо за природно савезништво школе и породице ови аргументи су охрабрујући за такве мјере у школама.

Закључци

У циљу модернизације школе и њеног повезивања са породицом неопходно је функционално повезивање породице, средине и институција у подршци припремању школе за дијете, како се не би још више продубила постојећа криза школе. Поједини аутори (Спасојевић, Цвјетковић и Спасојевић, 2013) примјеђују да постоје бројни теоријски радови и научни скупови посвећени школи и могућностима њене модернизације, али чини се да они не допиру до корисника којима су намијењени.

Школски кадрови треба да пруже подршку родитељима у њиховом јачању за улогу родитеља. Комуникација између родитеља и учитеља треба да се заснива

на кориштењу Ја порука, јер се на тај начин и дјеца уче да комуницирају на ненасиљан и прихватљив начин (Гордон, 2003), што су учитељи у својим исказима о ефектима пилот Пројекта *Школе родитељства* углавном потврдили и прихватили као свој избор за модернизацију своје праксе.

Једна од најбитнијих идеја овог Пројекта била је *јачање компетенција и могућности рада у школским тимовима, како би се родитељи подстакли да дијеле своја искуства с осталима* – родитељи најбоље уче једни од других, јер се у том односу осјећају равноправни, ступају у разноврсне кооперативне везе, нажалост је само дјелимично потврђена, јер још увијек има међу испитаницима доста површних процјена (претјераних похвала или сумњи) у које је без додатних провјера и искустава тешко повјеровати, од којих ћемо навести само неке: (1) Убједљива већина родитеља (94,7%) се потпуно слаже, или углавном слаже, да је на радионицама Школе родитељства сазнало одговоре на нека питања у вези са дјецом која су га „мучила”, што говори да је родитељима нужно учење; (2) Такође, већи проценат родитеља (њих 82,7%) се слаже да је на радионицама Школе родитељства ријешили неке дилеме којима је био окупиран; (3) Од 75 испитаника, њих 70 сматра да сваки родитељ може издвојити неколико сати седмично како би учествовао у Школи родитељства, што је идеализирање подршке (можда више социјално прихватљив став него искрени суд); (4) Лично би препоручили и другим родитељима да убудуће учествују у Школи родитељства (сви испитаници!) и (5) 72 од 75 испитаника вољело би да се пројекат и даље настави, а само 3 је неодлучно о овом питању, док није било испитаника који не би вољели да се Пројекат настави, што је, евидентно је, значајна подршка породице пракси;

– Огромна већина родитеља није раније учествовала у сличним облицима рада, али за себе тврде, након овог искуства, да су се добро снашли (92%), што је за школу веома значајно. С једне стране, родитељи се опредјељују за иновирање свог односа према школи и пристају на партнерство, а с друге стране, позитивна мишљења, која на тај начин испољавају, су охрабрујући за наредне школске кораке у погледу обучавања родитеља. Једно је потпуно извјесно, родитељи хоће и могу да уче и да се мијењају, али иницијални потенцијал за такву праксу ипак чини школа као цјелина. Методолошки то не представља већи проблем, довољно је да учитељи буду „пионири” у тој активности и буду спремни да уче и да се мијењају заједно са родитељима, да се увјере како и колико се то одражава на школска постигнућа ученика. Око 8% испитаника, њих 6, о овом питању су или неодлучни или се не слажу. Ово је на више мјеста иста групација испитаника који припадају конформистима, опортунистима или онима којима промјене нису значајне и који своје одговорности углавном помјерају на друге.

– Ипак то се не смије потцијенити (мали број њих) већ, напротив, потражити праве узроке њиховог ослабљеног интересовања, а затим, на прихватљив начин покушати са њиховим активирањем. Будући да је основно *тежиште Пројекта било „да се родитељи укључе у активности”*, да више науче сопственим искуством у рјешавању неког проблема, умјесто да само „слушају о проблемима”, очекивања су била да то може посебно мотивисати родитеље за

партнерство, за дјелатност школе у цјелини, за успјех одјељења у које је дијете искључено, за успјех школе у цјелини, било је логично да се испитаницима понуди да сами утичу на структуру и рад програма „Школе родитељства” што је прихватило око 4/5 испитаника. Па ипак, сасвим је јасно да, с времена на вријеме, треба провјерити интересовања родитеља и, на тај начин, школу учинити „животном” и обogaћеном нечим новим и корисним за родитеље. Огроман је простор педагошких акција у вези са приједлозима и мишљењима родитеља а да они не буду супротстављени званичном НПП или образовној политици. Напротив, школа може постати богатија и привлачнија за све, за дјецу и родитеље, прије свега. На крају, јединствен закључак носиоца евалуације да је Пројекат успјешан и да може донијети много добробити за школу, да може иновирати праксу и побољшати низ васпитно-образовних функција школе, да може остварити идеју, не само о припремању дјеце за школу, већ и далеко више занемарену идеју о „припремању школе за дјецу”, о њиховом природном урастању у живот своје средине.

Литература

- Barringer, M.-D., Pohlman, C. & Robinson, M. (2010). *Schools for all kinds of minds: Boosting student success by embracing learning variation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Гордон, Т. (2003). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар.
- Gruden, Z., Gruden, V. (2006). *Dijete – škola – roditelj*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Крстић, К. и Зуковић, С. (2017). *Транзиција у школи: значај партнерства породице и васпитно-образовних институција*, Настава и васпитање 1, 143–156.
- Педагошки лексикон*. (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. Шимлеша, П. (1989). *Педагошка енциклопедија I и II*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rangelov-Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice priručnik za odgajatelje i nastavnike*, Sarajevo: COI Step by step.
- Спасојевић, П. и Опсеница С. (2017). *Како до цјеловите, свеобухватне и постепене модернизације система васпитања и образовања и нове школе*. Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства (1), 89–104.
- Спасојевић, П., Опсеница, С., Травар, М., Миљеновић, С., Мојић, Д. и Ракић, Ц. (2017). *Школа родитељства за учитеље и родитеље дјеце млађег школског узраста*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Спасојевић, П., Самарцић, М. и Травар, М. (2016). *Може ли опстати школа у блиској будућности без добрих учитеља и одговорних родитеља?* Годишњак Српске академије образовања, XII, 305–316.

Спасојевић, П., Цвјетковић, М. и Спасојевић, В. (2013). *Савремена основна школа између друштвених очекивања и реалности кризе теорије и праксе васпитања и образовања*. Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства бр. 11, 210–230.

Сузић, Н. и Стевић, П. (1996). *Учење учења*. Бања Лука: Глас Српски.

*Pero Spasojević
Sanja Opsenica
Marica Travar
Slađana Miljenović,
Danica Mojić,
Cvijanka Rakić*

RESPONSIBILITIES OF PARENTALITY, SOCIAL ENVIRONMENT AND INSTITUTIONS IN PREPARING SCHOOL FOR CHILDREN

Summary

According to a number of surveys published between 2012 and 2016, warning signs of a school crisis, as well as an evident family crisis, have been observed. First of all, this indicates that there are significant disagreements between school and family in the performance of educational and educational functions. It is disturbing that teachers and parents disagree on the fundamental issues of shared responsibility for the effects of education, which could be mitigated by improving the climate of understanding and trust in school, with a significantly different effect of the environment, in the wider sense of the word. In particular, by uniting the main subjects of school work (parents, teachers, students) about modernizing and improving relationships among key stakeholders in school work. In other words, the commitment that children's future must be better understood and applied in their life context.

During the previous year, the Association of Citizens "Family Circle" in cooperation with the Faculty of Pedagogy conducted a pilot project for checking the possibilities of a special "School of Parenthood" and a clear problem was identified - the lack of mutual support of the school and the family during joint action on better development and learning. Parents, under the UN Convention on the Rights of the Child, have the right to professional support and empowerment of parental skills. Likewise, teachers need the improvement of competencies and mastering skills that will improve relationships and create a climate of mutual understanding and focus on the common goal - the welfare of children. Thus, instead of the usual "children's preparation for school", it would have been much more serious to consider the new school perspective, "preparing schools and environments for children", including all local capacities, especially the so-called "Social environment" but also all natural and cultural resources of the wider and immediate surroundings of the school environment.

Key words: *child, school, parenthood and environment.*