

Александра Јоксимовић¹
Факултет ликовних уметности
Миља Вујачић
Дејан Станковић
Институт за педагошка истраживања
Београд

UDK -
ID
Оригинални научни рад
НВ.LXI 3.2012.
Примљен: 22. XII 2011.

ИМПЛИЦИТНЕ ПЕДАГОГИЈЕ НАСТАВНИКА И ЊИХОВА ИНИЦИЈАТИВА ЗА САРАДЊУ С РОДИТЕЉИМА

Апстракт У раду су анализирани резултати истраживања које је имало за циљ испитивање повезаности имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима. Полази се од претпоставке да прихватање савремених педагошких идеја (нова педагошка парадигма) доприноси већој иницијативи наставника за сарадњу с родитељима. У истраживању је учествовало 118 наставника предметне наставе и 78 наставника разредне наставе из основних школа у Србији. Примењен је корелациони нацрт, а за испитивање имплицитних педагогија и иницијативе наставника за сарадњу с родитељима креиране су скале процене. Резултати указују на недостатак иницијативе учитеља и наставника за продубљенију сарадњу с родитељима, каква би у савременој школи требало да се одвија. Истраживање је показало да су имплицитне педагогије наставника још увек између традиционалних и савремених педагошких идеја. Резултати нашег истраживања указују на мању иницијативу наставника предметне наставе за сарадњу с родитељима, као и на њихово мање прихватање „нове педагошке парадигме“, у поређењу с учитељима. Код наставника разредне наставе је утврђена повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима, док та повезаност није уочена код предметних наставника. За побољшање сарадње школе и породице неопходно је да се постојећа лична педагошка уверења наставника промене и приближе „новој педагошкој парадигми“, путем иницијалног образовања и даљег стручног усавршавања наставника, као и кроз обезбеђивање веће подршке на нивоу школе и образовног система.

Кључне речи: наставници, имплицитне педагогије, сарадња школе и породице.

TEACHERS' IMPLICIT PEDAGOGIES AND THEIR INITIATIVES FOR COOPERATION WITH PARENTS

Abstract The article presents an analysis of the results of the research aimed at examining the relatedness of the teachers' implicit pedagogies and their initiatives for cooperation with students' parents. The starting hypothesis was that the acceptance of modern pedagogical ideas (new pedagogic paradigm) leads towards more successful initiative of the teachers for the cooperation with their students' parents. The sample included 118 subject teachers and 78 class teachers from elementary schools in Serbia. The procedure included a correlation chart and special assessment scales were construed for examining implicit pedagogies and teacher's readiness for cooperation with

¹ alexandrajoximovic@gmail.com

parents. The results indicate the lack of the initiative of both groups of teachers for enhanced cooperation with parents as it should be in modern school. The research showed the implicit pedagogies of the teachers are still somewhere between traditional and modern pedagogic ideas. Subject teachers showed lower levels of initiative for cooperation with parents, as well as lower levels of acceptance of the "new pedagogic paradigm" in comparison with class teachers. Among the latter the relatedness of their implicit pedagogies and initiatives for cooperation with parents was established, while it was not evident among subject teachers. In order to enhance the cooperation between school and family the existing personal pedagogic ideas of the teachers should change and come closer to the "new pedagogic paradigm" which might be achieved through pre-service and in-service teacher training and provision of more support by school and educational system.

Keywords: teachers, implicit theories, school and family cooperation.

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПЕДАГОГИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПРОЯВЛЕНИЕ ИНИЦИАТИВЫ К СОТРУДНИЧЕСТВУ С РОДИТЕЛЯМИ

Резюме В работе обсуждаются результаты исследования имплицитной педагогики преподавателей и проявления инициативы к сотрудничеству с родителями учеников. Авторы исходят из предпосылки, согласно которой принятие современных педагогических идей (новая педагогическая парадигма) способствует проявлению инициативы преподавателей к сотрудничеству с родителями. Исследование проведено на примере 118 преподавателей-предметников и 78 учителей классного обучения, работающих в восьмилетних школах в Сербии. Был использован корреляционный проект, а имплицитные педагогики и проявление инициативы к сотрудничеству с родителями исследованы с использованием специально подготовленных шкал оценок. Результаты указывают на недостаток инициативы к сотрудничеству и у преподавателей и у учителей. Имплицитные педагогики преподавателей, как показывает исследование, находятся на стыке традиционной и современной педагогики. Преподаватели предметники отстают от учителей классного обучения и в проявлении инициативы и в принятии новой педагогической парадигмы. У учителей классного обучения обнаружена связь имплицитной педагогики и проявления инициативы к сотрудничеству, в то время как подобная связь у преподавателей-предметников не обнаружена. Для повышения уровня сотрудничества школы и семьи необходимо приблизить преподавателям новую педагогическую парадигму, как на уровне основного педагогического образования, так и процессе повышения квалификации учителей и преподавателей, а также обеспечить поддержку школы и образовательной системы в целом.

Ключевые слова: учителя, имплицитные педагогики, сотрудничество школы и семьи.

У савременој педагошкој науци истиче се важност сарадње родитеља и наставника, што се, између осталог, потврђује и подацима бројних истраживања која указују на корист од сарадње породице и школе (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Brown, 1989; Chen & Chandler, 2001). Већа укљученост родитеља у рад школе позитивно се одражава на образовна постигнућа, редовност похађања школе и ниво аспирације детета. Ученици чији су родитељи активније укључени у рад школе пажљивији су на часу, редовније раде домаће задатке, показују позитивније ставове и понашања, повећава се

број оних који завршавају школу и уписују се на више нивое образовања, док су употреба алкохола, насиље и друге социјално непожељне форме понашања мање изражене. Успешна сарадња породице и школе доприноси и бољем раду школе и пружа драгоцене повратне информације наставницима и школској управи о квалитету њиховог рада. У складу с овим подацима је и чињеница да је један од важних аспеката актуелних реформи образовања у многим земљама управо подстицање активног учешћа родитеља у школовању своје деце (Farrell & Jones, 2000). Као део ових нових образовних политика, постоји тенденција да се пронађу најадекватнија решења за успостављање сарадње између породице и школе. Анализирајући различите облике сарадње школе и породице, Епштајн (Epstain, 2001) наводи шест могућих начина: (а) оснаживање родитељства (стручна помоћ и савети родитељима у одгајању деце и стварању адекватног окружења које подржава потребе детета); (б) комуникација (оснаживање двосмерне комуникације с родитељима кроз различите писане и усмене облике комуникације); (в) волонтерство (помоћ родитеља у различитим школским активностима); (г) учење код куће (континуитет и усаглашеност учења у школи и код куће); (д) доношење одлука (родитељи као доносиоци одлука и учесници у формалним школским телима) и (ђ) сарадња са локалном заједницом (укључивање родитеља у рад различитих организација и удружења у локалној заједници).

Међутим, аутори који се баве сарадњом школе и породице указују на раскорак између научне и стручне реторике, образовне политике и онога што се у реалности дешава (Farrell & Jones, 2000). На успешност сарадње породице и школе утичу бројни породични, школски и друштвени фактори. Ипак, највећа одговорност се приписује школи и наставнику од којих се очекује да осмисле и иницирају адекватне начине за укључивање родитеља у рад школе. Резултати истраживања (Polovina, 2008) указују на то да развијању процеса сарадње с родитељима мора претходити организовано отварање теме на нивоу конкретне школе, формулисање оперативних принципа, праваца и форми сарадње, односно програма који би се понудили родитељима.

Један од фактора који може да утиче на квалитет сарадње школе и породице јесте начин на који наставници схватају васпитање и образовање, развој детета, процес учења, властите улоге и улоге родитеља. Истраживачи често долазе до закључка о томе да су многе одлуке и активности наставника засноване на њиховим личним уверењима (Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Leroy *et al.*, 2007; Marland, 1995; Richardson, 1996). Ова лична уверења се у литератури често називају „наставникове концепције“, „конструкције“, „ставови“, „уверења“, „вредности“, „представе“, „имплицитне теорије“, „личне педагогије“, „личне филозофије васпитања“, „принципи“ и слично. У даљем раду ћемо користити термин „имплицитне педагогије“

(Pešić, 1998). Поставља се питање шта чини наставникову имплицитну педагогију. На пример, под имплицитном педагогијом се подразумева „лични конструкт“, односно наставников приватни, интегрисани али променљиви систем знања, искуства и вредности који се огледа у пракси у сваком тренутку (Handal & Lauvas, 1987). Неки аутори имплицитну педагогију дефинишу као концептуалну структуру и визију која наставнику обезбеђује разлоге за одређено понашање и избор наставних активности и материјала (Sanders & McCutcheo, 1987). Калдерхед наводи пет категорија епистемолошких уверења наставника – уверења о ученику и учењу, уверења о подучавању, уверења о наставном предмету, уверења о стручном усавршавању наставника и уверења о њиховој улози у учењу деце (Calderhead, 1996). Под имплицитном педагогијом наставника подразумевамо скуп међусобно повезаних мишљења, ставова, уверења, очекивања и представа о детету, његовом развоју, процесу учења и властитим улогама које су условљене како личним карактеристикама наставника, тако и социокултурним чиниоцима контекста у коме наставник живи и ради (Vujačić, 2010).

Када размишљамо о имплицитним педагогијама наставника, занимљиво је истражити у којој мери се оне подударају са традиционалном или „новом педагошком парадигмом“. Традиционалну педагошку парадигму, засновану на позитивистичким и бихевиористичким теоријама одликују схватања да је наставник ауторитет и доминантни извор знања, да су деца претежно пасивна у процесу усвајања знања, да настава треба да буде прилагођена „просечном“ детету, да су знања трајна и да имају једноставну и јасну структуру, да постоји јасна подела улога и задатака између наставника, ученика и родитеља. С друге стране, оно што бисмо могли назвати „новом педагошком парадигмом“ заснива се на савременијим когнитивистичким, социокултурним и конструктивистичким теоријским приступима. Иако „нова педагошка парадигма“ није дата као јединствен и целовит оквир, она се, за потребе овог рада, може описати помоћу неколико главних идеја: (а) учење је (ко)конструкција знања, а не процес у коме наставник ученицима преноси готова знања; (б) уважавање индивидуалних карактеристика ученика (интересовања, потреба, способности) неопходно је у процесу учења и развоја детета; (в) задатак наставника је да створи подстицајну средину (разноврсни материјали, подстицајно окружење у учионици и ван ње) у којој ће ученици стицати знања решавањем проблема, истраживањем, критичким размишљањем, израдом пројеката, радом у групи и слично; (г) задатак наставника је да помогне ученицима да изграде унутрашњу мотивацију, буду самостални и покажу иницијативу у процесу учења; д) партнерство школе и породице вишеструко доприноси процесу образовања и васпитања детета.

Полазећи од претпоставке да је пракса наставника под утицајем њихових имплицитних педагогија, у овом истраживању смо желели да

утврдимо да ли су оне и на који начин повезане с иницијативом наставника за сарадњу с родитељима. Повезаност ова два феномена није била у фокусу досадашњих истраживања, која су се углавном бавила испитивањем очекивања и перцепција наставника у погледу сарадње школе и породице (Katz, 1984; према: Poulou & Matsagouras, 2007; Lawson, 2003). Претпостављамо да између имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима постоји повезаност, односно да ће наставници чије су имплицитне педагогије ближе „новој педагошкој парадигми“ имати већу иницијативу за сарадњу с родитељима.

Опис истраживања

Циљ истраживања. Истраживање је имало за циљ стицање увида у повезаност имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима. Та повезаност је довођена у везу с годинама радног стажа и формалним образовањем наставника (наставник разредне или предметне наставе).

Узорак испитаника. Узорак испитаника је био пригодан и чинило га је 196 наставника из осам основних школа у Србији – 118 наставника предметне наставе и 78 наставника разредне наставе. Просечно, испитивани наставници имали су мало мање од 16 година радног стажа у школи. Истраживање је спроведено у јесен 2010. године.

Метод и инструменти истраживања. У овом истраживању примењен је корелациони нацрт који је обухватио четири варијабле: иницијатива наставника за сарадњу с родитељима, имплицитне педагогије наставника (прихваћеност „нове педагошке парадигме“), године радног стажа и образовни профил наставника (наставник разредне или предметне наставе).

Инструмент типа папир-оловка за мерење иницијативе наставника за сарадњу с родитељима креирали смо за потребе овог истраживања. Инструмент садржи 22 тврдње којима се описују различити облици сарадње с родитељима (списак тврдњи налази се у одељку са резултатима). Другим речима, тврдње представљају операционализацију индикатора помоћу којих смо дефинисали ову варијаблу. Задатак наставника био је да одговоре колико често иницирају различите облике сарадње с родитељима: никад, једном до три пута годишње, од четири до шест пута годишње, једном или два пута месечно и најмање једном недељно. Факторском анализом инструмента добили смо шест фактора са својственом вредношћу већом од 1. Посебно се издвајају први фактор са својственом вредношћу 6,3 (објашњава 28,7% варијансе) и други фактор са својственом вредношћу 2,9 (објашњава 13,2% варијансе резултата). Остали фактори имају својствене вредности од 1 до 1,7. Први фактор је у већој мери засићен ставкама које се односе на неки

облик укључивања родитеља у наставни процес и организовање активности за родитеље. Други фактор је претежно засићен ставкама које се односе на облике комуникације с родитељима – први фактор је, такође, али у мањој мери засићен овим ставкама. Поузданост инструмента у целини је висока ($\alpha = 0.85$), а искључивање било које од ставки из инструмента не подиже значајно ову вредност. Интеркорелације између укупног скорa и свих ставки је значајна и позитивна. Из ових разлога одлучили смо да у обради резултата рачунамо збирни скор, који би се могао разумети као индекс (показатељ) учесталости иницијативе наставника за сарадњу с родитељима. Дакле, што је већи скор, већа је иницијатива наставника у остваривању сарадње с родитељима својих ученика.

Инструмент типа папир-оловка за испитивање имплицитних педагогија наставника и степена прихватања „нове педагошке парадигме“ такође смо креирали за потребе овог истраживања. Он се иницијално састојао од 36 тврдњи са којима наставници исказују степен слагања: уопште се не слажем, углавном се не слажем, не могу да одлучим, углавном се слажем и у потпуности се слажем. Факторска анализа је резултирала са осам фактора, од којих се издваја први са својственом вредношћу 9 и 25% објашњене варијансе. Овај фактор је значајно засићен код 23 ставке (корелација преко 0.3). Међутим, његова слаба засићеност осталим ставкама, као и структура засићености код других фактора, не допушта смислену интерпретацију. Поузданост инструмента у варијанти са свих 36 ставки је висока ($\alpha = 0.865$). Интеркорелације свих ставки с укупним збирним скором су позитивне изузев за две ставке. Те две ставке су искључене из инструмента, чиме је његова поузданост порасла на $\alpha = 0.88$. Имајући у виду ове податке и појавну ваљаност инструмента да мери оно што називамо „новом педагошким парадигмом“, одлучили смо да у даљој анализи рачунамо збирни скор за 34 ставке, при чему већи скор испитаника на инструменту означава веће прихватање савремених педагошких идеја и обрнуто.

Даља обрада података је подразумевала дескриптивну статистику, утврђивање линеарне корелације и анализу варијансе.

Резултати и дискусија

У првом делу овог одељка приказаћемо резултате истраживања који се односе на учесталост активности којима наставници покушавају да остваре различите облике сарадње са родитељима својих ученика. Потом ћемо представити резултате испитивања имплицитних педагогија наставника и прихваћености „нове педагошке парадигме“ (НПП), а у последњем делу ћемо изложити налазе о повезаности ове две појаве.

Табела 1. Учесталост позивања родитеља на различите облике сарадње (%)

Ставка	Никад	1-3 пута годишње	4-6 пута годишње	1-2 пута месечно	Најмање једном недељно
Родитељима шаљем писане информације о програму и предстојећим активностима	40	29,2	14,1	13	3,8
Родитељима шаљем појединачне писане извештаје о напретку детета	36,6	25,3	18,8	16,1	3,2
Тражим од родитеља информације о детету које ће ми помоћи да га боље упознам	5	29,3	27,6	28,7	9,4
Постављам информације за родитеље на огласној табли	66,3	16,6	6,6	7,7	2,8
Користим интернет за комуникацију са родитељима (e-mail, facebook)	78,4	5,4	4,9	8,6	2,7
Родитеље позивам телефоном	17,3	27	20	29,2	6,5
Родитеље позивам на индивидуалне разговоре	3,8	14,1	28,1	44,3	9,7
Организујем групне родитељске састанке	13	12,5	45,7	24,5	4,3
Посећујем породице ученика у њиховим домовима	84,9	11,9	2,2	0,5	0,5
Позивам родитеље да учествују у планирању наставних активности	63,6	28,3	4,9	2,2	1,1
Позивам родитеље да учествују у планирању ваннаставних активности	45,1	38	12,5	3,8	0,5
Тражим од родитеља помоћ у изради наставних материјала	55,1	29,2	13	2,7	0
Тражим од родитеља помоћ у изради материјала за ваннаставне активности	45,4	36,8	15,7	2,2	0
Позивам родитеље да присуствују часу као посматрачи	66,1	25,7	4,9	2,2	1,1
Позивам родитеље да присуствују часу као предавачи	56,8	30,8	8,1	3,8	0,5
Позивам родитеље да организују и реализују поједине наставне активности	69,7	22,2	7	1,1	0
Позивам родитеље да учествују у организацији излета и радних акција	47,6	42,7	7,6	1,6	0,5
Организујем посете одељења радном месту родитеља	80	16,8	2,2	1,1	0
Организујем социјалне активности за родитеље	42,9	45,1	7,6	4,3	0
Организујем предавања и радионице за родитеље као подршку за успешно остваривање родитељске улоге	52,5	35	10,4	1,6	0,5
Родитеље упућујем на помоћ коју могу да добију у локалној заједници	35,7	46,5	14,1	3,2	0,5
Организујем активности које подразумевају узајамну помоћ и подршку родитеља	34,9	47,3	12,4	5,4	0

Подаци из табеле 1. показују да наставници иницирају сарадњу с родитељима најчешће на следеће начине: позивају родитеље на индивидуалне разговоре, траже од родитеља информације о детету, позивају родитеље телефоном. Резултати показују да наставници никад или врло ретко иницирају остале облике сарадње: информисање родитеља о програму, школским активностима и напретку детета, коришћење огласне табле како би родитељи били информисани о дешавањима у школи и одељењу, учешће родитеља у планирању и реализацији наставних и ваннаставних активности и изради материјала, посећивање домова и радног места родитеља, организовање активности за родитеље као помоћ за остваривање родитељске улоге. Ти резултати показују да је иницијатива наставника за сарадњу с родитељима ниска и да није планска, осмишљена, континуирана и суштинска, већ да је ситуациона и покренута тренутним проблемима. Иницирају се само они облици сарадње који подразумевају размену информација између родитеља и наставника како би се решио актуелни проблем. Дакле, чини се да у основи иницијативе за сарадњу с родитељима више стоји потреба наставника да реши тренутни проблем који има с дететом него стварни разлози на којима сарадња с родитељима треба да буде заснована (напредак и развој детета). Такви налази поклапају се и с резултатима истраживања обављеног у нашој земљи (Polovina, 2007), у којем се закључује да су у већини школа родитељи позвани на сарадњу под условима које постави наставник. У том истраживању наставници наводе следеће разлоге због којих позивају родитеље: проблеми у понашању деце, слабе оцене и дететова незаинтересованост или неукљученост у рад на часу. Родитељи самоиницијативно долазе у школу због истих проблема, с тим што већина ипак као разлог наводи „доживљај дететове угрожености од стране вршњака и наставника.

Подаци, дакле, указују на то да између наставника и родитеља још увек није изграђен партнерски однос нити је успостављена двосмерна комуникација која није ограничена само на решавање тренутних проблема. Партнерски однос наставника и родитеља, иза којег стоји идеја о школи као продуженој породици, школи као отвореном систему (Powell, 1989; Galinsky, 1977; Taylor, 1968) карактерише обострано уважавање и препознавање заједничког циља и важности сарадње, што у резултатима нашег истраживања не препознајемо. У нашем истраживању није утврђена линеарна повезаност година радног стажа и иницијативе наставника за сарадњу с родитељима ($r=0.068$, $p=0.382$, $N=166$). Ако пођемо од претпоставке да боља припремљеност наставника током иницијалног образовања у погледу сарадње школе и породице може битно да утиче на њихову иницијативу за сарадњу с родитељима, онда би се могло очекивати да ће као последица боље припремљености млађи наставници имати већу иницијативу од својих колега са већим бројем година радног стажа. Међутим, битнијих

промена у програмима иницијалног образовања, које би одражавале свест о значају укључивања родитеља у рад школе, последњих година није било. Стога иницијално образовање није ни могло да доведе до веће иницијативе млађих наставника у односу на њихове старије колеге. Такође, могуће је да млађи наставници усвајају обрасце сарадње породице и школе који представљају већ устаљену праксу у школи и које практикују њихове колеге са већим бројем година радног стажа, те из тог разлога не уочавамо битније разлике у нивоу њихове иницијативе за сарадњу са родитељима. С друге стране, утврђена је повезаност између овог индекса и формалног образовања наставника ($df=1;164$; $F=13.55$; $p=0.000$). У табели 2. можемо видети да наставници разредне наставе у просеку чешће иницирају различите облике сарадње него што то чине наставници предметне наставе. Овај податак је очекиван имајући у виду бољу педагошко-психолошку припремљеност учитеља током иницијалног образовања, као и услове у којима раде (рад са једним одељењем током четири године, учитељ не дели одговорност са другим наставницима јер једини ради са својим ученицима). Међутим, добијена вредност мере асоцијације ове две варијабле ($\eta^2=0.276$) упућује на закључак да није реч о великој разлици.

Табела 2. Иницијатива наставника за сарадњу с родитељима с обзиром на формално образовање наставника

Радно место	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Наставници разредне наставе	68	45.2	9.6
Наставници предметне наставе	98	39.7	9.2
Укупно	166	41.9	9.7

Напомена: Распон скорова је између 22 и 110

Када је реч о имплицитним педагогијама наставника и прихваћености различитих елемената „нове педагошке парадигме“ (НПП), у табели 3. приказујемо пет тврдњи које одражавају ту парадигму (НПП) и пет тврдњи које су супротне њеним основним начелима (супротно НПП) а са којима су испитаници показали највећи степен слагања.

Просечан скор испитаника на скали „нове педагошке парадигме“ је 114 (могући распон скорова је између 34 и 170), односно на скали између 1 и 5 просечан скор испитаника је 3,35. Одговори наших испитаника, дакле, налазе се у просеку најближе опцији „не могу да одлучим“, што указује на то да се њихове имплицитне педагогије налазе на средини између традиционалне и „нове педагошке парадигме“. Другим речима, изгледа да код

наших наставника паралелно постоје и традиционална педагошка уверења и уверења која су ближа савременим педагошким идејама.

Табела 3. Најприхваћеније НПП и супротне НПП тврдње (%)

Ставка	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Не могу да одлучим	Углавном се слажем	У потпуности се слажем
Наставници треба увек да охрабрују ученике да износе своје мишљење*	0,5	0,5	1	19,2	78,8
Најважнија улога наставника је да код ученика подстиче и негује радозналост и жељу за учењем*	0	1,6	1,1	33,7	63,6
Наставник би што чешће требало да организује наставу кроз практичне активности ученика*	1,6	3,1	1,6	51,6	42,2
У настави је важније развити потенцијале сваког детета него научити их што већем броју појмова и чињеница које ће им користити у даљем школовању*	1,1	6,8	6,3	43,2	42,6
Деца могу пуно да науче кад раде у групи*	0,5	5,7	8,3	53,1	32,3
Знање ученика се боље огледа у тачном навођењу формулација из уџбеника него у препричавању својим речима**	2,6	12,6	6,8	26,3	51,6
Ученици не би требало да сами долазе до решења (која могу бити и нетачна) кад наставник може једноставно да им да тачан одговор**	7,3	14,1	3,6	27,1	47,9
Сва деца истог узраста могу у потпуности да савладају садржаје предвиђене наставним програмом**	6,8	15,8	2,1	37,9	37,4
Дечја интересовања могу да буду уважена у настави само неких предмета, као што су ликовна или музичка култура**	10,9	13	4,7	36,3	35,2
Радећи у групи, ученици више изгубе времена него што нешто науче**	3,7	14,2	16,8	42,6	22,6

* НПП тврдње; ** супротне НПП тврдње.

Када погледамо податке из табеле 3, можемо уочити да су најприхваћеније НПП тврдње управо оне које јасно, недвосмислено указују на пожељне ставове које наставник треба да има, а што се већ деценијама декларативно охрабрује и промовише када у педагошком раду. Међутим, противречност у одговорима наставника на оне тврдње које мере исте индикаторе указују на то да њихова уверења нису довољно чврста и компактна. На пример, велики

процент наставника се слаже да ученике треба охрабривати да износе своје мишљење. Међутим, велики проценат износи слагање и са супротном тврдњом - да ученици не би требало да сами долазе до решења (која могу бити и нетачна) кад наставник може једноставно да им да тачан одговор. Такође, одговори наставника указују на то да се они слажу с тврдњом да деца могу пуно да науче кад раде у групи. С друге стране, одговори указују на то да се наставници углавном слажу и с тврдњом да ученици више изгубе времена него што нешто науче радећи у групи.

Када је реч о најприхваћенијим супротним НПП тврдњама, одговори наставника указују да велики проценат њих сматра да не могу да препознају колико ученик зна уколико он препричава градиво својим речима, већ је ситуација много јаснија ако тачно научи формулације из уџбеника. Наставници се у великом проценту слажу с тим да је боље када наставник понуди готова решења ученицима него када они сами долазе до одговора, да су предмети попут музичке и ликовне културе једини у оквиру којих се може изаћи у сусрет дететовим интересовањима, да ученици изгубе пуно времена радећи у групи, као и да сва деца истог узраста могу у потпуности да савладају предвиђене садржаје.

Табела 4. Прихваћеност „нове педагошке парадигме“ у зависности од формалног образовања наставника

Радно место	Број испитаника	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Наставници разредне наставе	62	117.2	15.7
Наставници предметне наставе	102	111.6	17.9
Укупно	164	113.7	17.3

Подаци које смо добили показују да прихватање „нове педагошке парадигме“ није повезано са годинама радног стажа ($r=-0.03$, $p=0.669$, $N=164$). С друге стране, прихватање „нове педагошке парадигме“ је повезано са варијаблом формалног образовања наставника. Наиме, наставници разредне наставе имају мало већи скор него наставници предметне наставе (табела 4) и та разлика је статистички значајна ($df=1;162$; $F=4.11$; $p=0.044$). Добијена вредност мере асоцијације ове две варијабле ($\eta^2=0.157$) упућује на закључак да је реч о малој разлици. Имајући у виду да су наставници разредне наставе боље педагошко-психолошки и дидактичко-методички припремљени, њихово веће прихватање савремених педагошких идеја је очекивано. Међутим, с обзиром на то да је реч о малој разлици, поставља се питање у којој мери та боља педагошко-психолошка и дидактичко-методичка оспособљеност учитеља одражава савремене педагошке идеје које

смо назвали новом педагошком парадигмом. Осим тога, поред формалног образовања стоје и други чиниоци који утичу на формирање имплицитних педагогија наставника попут праксе, искуства, личног развоја, контекстуалних услова у којима наставник ради и слично.

На нивоу укупног узорка утврђено је да постоји позитивна веза између иницијативе наставника за сарадњу с родитељима и прихваћености „нове педагошке парадигме“, али је та веза слаба и на граници је статистичке значајности ($r=0.153$, $p=0.069$, $N=142$). Другим речима, постоји блага тенденција да што наставници више прихватају „нову педагошку парадигму“, њихова иницијатива за сарадњу с родитељима је већа. Даља анализа података је показала да повезаност постоји у подузорку наставника разредне наставе и да је реч о нешто израженијој вези ($r=0.355$, $p=0.008$, $n=54$). Овај налаз је у складу с нашим иницијалном претпоставком да ће између имплицитних педагогија наставника и иницијативе за сарадњу с родитељима постојати повезаност. Међутим, ову повезаност нисмо пронашли на подузорку наставника предметне наставе ($r=-0.03$, $p=0.778$, $n=88$). Противречност ових налаза је тешко објаснити. Ми смо очекивали да и предметни наставници којима су ближа савременија педагошка уверења чешће иницирају сарадњу с родитељима него што то чине предметни наставници традиционалнијих погледа. Објашњење можда треба тражити у подељеној одговорности коју наставници предметне наставе имају према својим ученицима и њиховим родитељима. Поред тога, сарадња с родитељима уме да буде веома захтевна, поготово када за то не постоје потребни предуслови (нпр. знање, уходана пракса). У ситуацији подељене одговорности, иницијатива наставника за сарадњу с родитељима може да постане жртва одлуке да се крене линијом мањег отпора и да се сарадња с родитељима иницира само кад је то нужно. У таквим ситуацијама, имплицитне педагогије постају мање значајне од проблема који су чести у сарадњи с родитељима. С друге стране, учитељи имају очигледну и главну одговорност за своје одељење и већу потребу да тешкоће сарадње с родитељима превазилазе, па у тој ситуацији њихова уверења снажније долазе до изражаја него код предметних наставника.

Закључак

Подаци нашег истраживања указују на недостатак иницијативе наставника за продубљенију сарадњу с родитељима. Другим речима, њихова иницијатива ни у учесталости ни у разноврсности облика сарадње није довољна за квалитетну сарадњу с родитељима, каква би у савременој школи требало да се одвија.

Слаба иницијатива наставника за сарадњу с породицом једним делом је, према нашим претпоставкама, последица њихових постојећих

имплицитних педагогија. Наше истраживање је показало да се имплицитне педагогије наставника још увек налазе између традиционалне педагогије и савремених педагошких идеја. Оно је такође показало да код учитеља постоји повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима. Корелациони тип нацрта који је примењен у овом истраживању не омогућава каузално закључивање, али природа варијабли нас упућује на закључак да имплицитна уверења наставника утичу на покретање иницијативе за сарадњу с родитељима, а не обрнуто. На основу ових налаза можемо да претпоставимо да је за побољшање сарадње школе и породице неопходно да се постојећа лична педагошка уверења наставника промене и приближе „новој педагошкој парадигми“. Наставницима је током иницијалног образовања и даљег стручног усавршавања потребно понудити теоријска и практична знања која су у основи „нове педагошке парадигме“ и савремених схватања о васпитно-образовном процесу.

Међутим, разлоге за слабу иницијативу наставника за сарадњу с родитељима ипак не можемо тражити само у њиховим имплицитним педагогијама. И када наставници сматрају да је сарадња с родитељима неопходна и важна, могуће је да је не практикују довољно, јер немају довољно знања о томе или немају довољно подстицаја у самој школи и образовном систему (на пример: сарадња са родитељима није истакнута као вредност на нивоу школе и образовног система, не постоји јасан план на нивоу школе за сарадњу с породицом и слично). Дакле, потребно је побољшати контекстуалне услове у којима наставници раде, а што би подразумевало већу подршку наставницима и истицање вредности на којима је заснована „нова педагошка парадигма“ на нивоу школе и система образовања у целини.

Резултати нашег истраживања указују на мању иницијативу наставника предметне наставе за сарадњу с родитељима, као и на њихово мање прихватање „нове педагошке парадигме“, у поређењу с учитељима. Занимљиво је да код наставника предметне наставе није утврђена повезаност између њихових имплицитних педагогија и иницијативе за сарадњу с родитељима. Овај неочекиван и тешко објашњив налаз свакако тражи додатна истраживања. У даљим истраживањима о повезаности имплицитних педагогија наставника и њихове иницијативе за сарадњу с родитељима било би корисно укључити и друге чиниоце (на пример: организационе услове, политику и праксу у школи, социоекономски статус родитеља и слично). На тај начин било би могуће сагледати потенцијалне узроке слабије иницијативе наставника и истовремено одредити релативан допринос имплицитних педагогија. С обзиром на сложеност феномена личних уверења наставника и сарадње школе и породице, као и на могућа ограничења испитивања ових проблема само путем скале процене, у даљим истраживањима би требало

применити и квалитативне истраживачке методе (полуструктурисани интервју, фокус групе, посматрање, студија случаја и слично).

Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, бр. 179034 (2011-2014), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, бр. 47008 (2011-2014) – које финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије.

Литература

- Brown, P. C. (1989): *Involving parents in the education of their children*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document No. ED 308988)
- Calderheld, J. (1996): Teachers: beliefs and knowledge, In Berliner, D & R. Calfree (eds.) *Handbook of Educational Psychology*, 702-725, New York: Macmillan.
- Chan, X. & K. Chandler (2001): *Efforts by public schools to involve parents in children s education: do school and parent report agree?* US Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.
- Clark, C.M. & P.L. Peterson (1986): Teachers' thought process, *Handbook of research on teaching*, 255-296, New York: Macmillan.
- Epstain, J. L. (2001): *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Farrell, C.M. & J. Jones (2000): Evaluating stakeholder participation in public-services: parents and schools, *Policy and Politics*, Vol. 28, No. 2, 251 – 262.
- Galinsky, E. (1977): *The new extended family: Day care that works*. New York: Houghton Mifflin
- Handal, G. & P. Lauvas (1987): *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*, Milton Keynes: SRHE and Open University Educational Enterprises.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995): Parental involvement in childrens education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331. (ERIC Journal No. EJ523879)
- Lawson, M. A. (2003): School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, Vol. 38, No. 1, 77-133.
- Leroy, N., P. Bressoux, P. Sarrazin & D. Trouilloud (2007): Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXII, No. 4, 529-545.
- Marland, P. (1995): Implicit theories of teaching, *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 131-136, Pergamon.
- Pešić, M. (1998): Akciono istraživanje i kritička teorija vaspitanja; u M. Pešić i sar.: *Pedagogija u akciji* (19-31). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Polovina, N. (2008): Doprinosi škole građenju partnerstva sa roditeljima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 40, br. 1, 152-171.
- Polovina, N. (2007): Sistemska analiza saradnje škole i porodice, u N. Polovina i B. Bogunović (ured.) *Saradnja škole i porodice*, 91 – 114, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Poulou, M. & E. Matsagouras (2007): School-Family relations: Greek Parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 83-89.
- Powell, D. R. (1989): *Families and early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (ERIC Document No. ED309872).
- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach, *Handbook of research on teacher education*, 102-119, New York: Macmillan.
- Sanders, D. P. & G. McCutcheon (1986), The development of practical theories of teaching, *Journal of Curriculum and Supervision*, No. 2, 50-67.
- Taylor, K. W. (1968): *Parents and children learn together*. New York: Teachers College Press.
- Vujačić, M. (2010): *Мogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole (doktorska disertacija)*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Подаци о ауторима:

*др Александра Јоксимовић, доцент
Факултет ликовних уметности, Београд
alexandrajoximovic@gmail.com*

*др Миља Вујачић, научни сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
mvojacic@rcub.bg.ac.rs*

*мр Дејан Станковић, истраживач-сарадник
Институт за педагошка истраживања, Београд
dstankovic@rcub.bg.ac.rs*